



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SARA MEDEIROS SOARES

**ESCOLHA VOCACIONAL EM ADOLESCENTES: CONTRIBUTOS DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E EMOCIONAIS**

UM ESTUDO EM ESCOLAS DA ILHA DE SÃO MIGUEL

- MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO -

ORIENTADORA: PROF.^ª DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

PONTA DELGADA, 2014

SARA MEDEIROS SOARES

**ESCOLHA VOCACIONAL EM ADOLESCENTES: CONTRIBUTOS DE COMPETÊNCIAS
SOCIAIS E EMOCIONAIS**

UM ESTUDO EM ESCOLAS DE SÃO MIGUEL

– Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos –

ORIENTADORA: PROF.ª DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

Resumo

O constructo de escolha vocacional tem sido objeto de estudo de muitos teóricos e várias propostas foram formuladas visando a sua adoção para se compreender o processo de tomada de decisão. O processo de escolhas enforma a construção de trajetos vocacionais em jovens, tendo inerente marcas emocionais, cognitivas e comportamentais resultantes das relações que o sujeito estabelece com os seus contextos de vida.

O presente trabalho procura situar-se neste campo, ao privilegiar o estudo do processo de escolhas e da tomada de decisão em jovens e a relação estabelecida com dimensões da inteligência emocional, enquanto agregador de competências sociais e emocionais. Mais concretamente teve como propósito compreender em que medida a exposição a um programa de competências sociais e emocionais terá interferido com a atitude dos jovens face à escolha e à decisão vocacional em alunos da ilha de S. Miguel.

Contemplou 2 estudos com características similares, mas abordando públicos-alvo distintos. A amostra do estudo 1 incidiu sobre 420 alunos, de ambos os sexos, do 8.º ano de escolaridade, de diferentes escolas secundárias da ilha de S. Miguel, divididos num grupo experimental (n=228) e num grupo controlo (n =192). O estudo 2 contou com 50 alunos, de ambos os sexos, do 10.º ano de escolaridade, a frequentar o ensino regular (n =38) e profissional (n =12) de uma escola secundária da ilha de S. Miguel.

Os dados foram recolhidos através do “*Career Decision Scale (CDS)*”, versão para investigação de Taveira (1997), da “Escala de Inteligência Emocional” de Rego e Fernandes (2005) versão reduzida de Carvalho e Caldeira (2014) e de um diário de bordo.

Os resultados no estudo 1 apontam, no momento pós intervenção, para correlações positivas entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, sugerindo que jovens com resultados mais elevados na subescala certeza (da CDS) relativamente ao seu futuro vocacional tendem a apresentar bons indicadores de inteligência emocional e, portanto, competências para se relacionarem com pessoas e situações de modo funcional, eficaz e eficiente. No que concerne ao impacto da intervenção, considera-se que esta teve impacto nas variáveis em estudo, observando-se valores significativos. No estudo 2, também se verifica, no momento pós intervenção, uma correlação positiva entre a subescala certeza (da CDS) e a inteligência emocional, e uma correlação negativa entre a subescala da indecisão (da CDS) e a inteligência emocional, sugerindo que a segurança e a determinação quanto ao futuro aumentam com ganhos ao nível da inteligência emocional.

Deste modo, parecem justificar-se intervenções educativas que promovam as competências sociais e emocionais, visto essas competências mostrarem-se importantes no âmbito da escolha e decisão vocacional e, por conseguinte, na construção de trajetos de vida.

Abstract

The construct of career choice has been studied by many theorists, and several proposals to adopt it in order to understand the process of decision making have been formulated. The process of choice shapes the construction of vocational paths in young people, having inherent emotional, cognitive and behavioral marks as a result of the relationships that the subject establishes with their life contexts.

The present work seeks to place itself in this field, by privileging the study of the process of choosing and decision making in young people and the relationship with emotional intelligence dimensions while aggregator of social and emotional skills. Specifically, this work aimed to understand whether the exposure to a social and emotional skills program have interfered with the attitude of young people towards the choice and vocational decision amongst students on the island of São Miguel.

It contemplated two studies with similar characteristics, but addressing distinct audiences. The sample of study 1 covered 420 students, of both genders, in the 8th grade, from different high schools on the island of São Miguel, divided into an experimental group (n=28) and a control group (n=192). Study 2 included 50 students from both genders, in the 10th grade, attending regular education (n=38) and vocational education (n=12) at a high school on the island of São Miguel.

Data were gathered through "Career Decision Scale (CDS)", Taveira research version (1997), "Escala de Inteligência Emocional", Rego e Fernandes (2005) Carvalho e Caldeira (2014) short version, and a logbook.

The results in study 1 show, after intervention, positive correlations between decision making and emotional intelligence, suggesting that young people with highest scores on the CDS certainty subscale regarding their vocational future tend to provide good indicators of emotional intelligence and therefore skills to relate to people and situations in a functional, effective and efficient way. Regarding the impact of the intervention, it is considered that it had an impact on the studied variables, observing significant values. In study 2 there is a positive correlation between the CDS certainty subscale and emotional intelligence, and a negative correlation between the CDS uncertainty subscale and emotional intelligence, suggesting that the confidence and determination about the future increase with benefits to emotional intelligence.

Thus seem justified educational interventions that promote and teach social and emotional skills, as these skills are important in the context of choice and vocational decision and, therefore, the construction of paths of life.

Agradecimentos

Existem pessoas que nos acompanham nas nossas escolhas, que nos estimulam e guiam, ajudando-nos a crescer.

Desafio tão grande quanto escrever esta tese é o de agradecer às pessoas que fizeram parte desta viagem. Espero conseguir fazer jus a todo o vosso apoio. Obrigada por estarem lá quando é preciso!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Doutora Suzana Nunes Caldeira, por todo o apoio ao longo desses anos, pelo seu encorajamento constante, pela sua disponibilidade para me auxiliar ao longo de todo este trabalho. Apenas lhe posso dizer que tem sido um prazer poder partilhar tantos momentos de sabedoria e conhecimento.

Às minhas colegas, Ana Rita, Carmina, Carolina e Marlene, que auxiliaram a realização deste trabalho de investigação e acompanharam todo este processo. Agradeço muito o que temos aprendido e partilhado em conjunto. Um obrigada muito grande à minha querida Sandra pelo seu apoio constante e sugestões dadas, tornando este trabalho mais enriquecedor e pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis. Agradeço de forma especial à restante equipa de investigação que muito ajudou na concretização deste trabalho.

Agradeço a todos os Professores que passaram pelo meu percurso académico ao longo destes cinco anos, pelas aprendizagens proporcionadas e conhecimentos transmitidos e a todos os meus colegas pelos sentimentos de companheirismo e entreaajuda.

Aos conselhos executivos e professores de cada uma das escolas que aceitaram participar neste trabalho. Um obrigado por todo o apoio prestado. O meu maior agradecimento, nesse sentido, vai para todos os jovens que participaram neste estudo, e com quem tive o prazer de partilhar as sessões do programa. Obrigada pelo que convosco aprendi e pelo muito que contribuíram para melhorar as minhas competências sociais e emocionais.

Aos meus pais pelo seu amor, carinho, força e ânimo incondicionais, tão importantes nesta fase da minha vida.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, ajudando, incentivando e elogiando a minha pessoa, as minhas escolhas e o meu trabalho.

À Carla, ao Rui e ao meu amor pequenino por todos os momentos de descontração e diversão que me proporcionaram.

Ao Emanuel, pelo amor e incentivo, pelo apoio incondicional em todos os momentos sempre com uma palavra de alento. Obrigado por me acompanhares, sempre.

Índice

Resumo.....	1
Abstract... ..	2
Agradecimentos	3
Índice de Quadros	6
Índice de Tabelas.....	6
INTRODUÇÃO	7
Capítulo I	10
ENQUADRAMENTO CONCETUAL	10
1. Escolha Vocacional	11
1.1. O processo de escolha vocacional na infância e na adolescência.....	11
1.2. A exploração como um estágio do Desenvolvimento Vocacional	13
1.3. A identidade vocacional	17
1.4. Fatores que influenciam o processo de escolha vocacional	18
1.4.1. Fatores internos	18
1.4.2. Fatores externos.....	20
2. A importância da Orientação Escolar e Profissional na transição para o ensino secundário	22
3. Competência Social e Competência Emocional	26
3.1. Competência Social	26
3.2. Competência Emocional.....	28
3.3. Competências sociais e emocionais e a tomada de decisão vocacional	32
4. Programas de competências sociais e emocionais	36
5. Sistema Educativo Português	40
5.1. Ensino Regular	40
5.2. Ensino Profissional.....	41
Capítulo II	44
METODOLOGIA.....	44

1. Objetivo do Estudo	45
2. Design Metodológico.....	45
3. Hipóteses de Investigação	46
4. Amostra	48
5. Programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida”	50
6. Instrumentos	55
6.1. <i>Carrer Decision Scale</i> (Taveira, 1997)	55
6.2. Questionário de Inteligência Emocional (Rego & Fernandes, 2005)	56
6.3. Diário de Bordo	58
7. Procedimentos de recolha de dados.....	59
8. Procedimento adotado na análise de dados.....	61
Capítulo III	68
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
ESTUDO 1	69
1. Estudo das diferenças na variável tomada de decisão vocacional entre o grupo experimental e o grupo controlo, nos dois momentos de avaliação	70
2. Estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional nos grupos experimental e controlo nos dois momentos de avaliação	73
3. Efeito da intervenção na tomada de decisão e inteligência emocional	76
4. Alcance do programa	78
ESTUDO 2	84
5. Estudo da diferença na variável tomada de decisão vocacional entre os alunos do ensino regular e os do ensino profissional, nos dois momentos de avaliação.....	85
6. Estudo da correlação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	104

Índice de Quadros

Quadro 1- Distribuição da amostra do estudo 1 em função da escola, grupo e sexo.....	49
Quadro 2- Distribuição da amostra do estudo 2 em função do tipo de ensino e sexo.....	50
Quadro 3 - Sistema de categorias, subcategorias e indicadores.....	66
Quadro 4 - Diferenças entre médias na escala de tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e indecisão, nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo.....	71
Quadro 5 - Média e Desvio Padrão na inteligência emocional nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo.....	73
Quadro 6 – Coeficientes da correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo do 8.º ano de escolaridade, nos dois momentos de avaliação.....	74
Quadro 7 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção.....	77
Quadro 8 - Diferenças entre os <i>rankings</i> das médias na tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e indecisão, nos alunos do ensino regular e profissional nos dois momentos de avaliação.....	85
Quadro 9 - Média e Desvio Padrão na inteligência emocional nos dois momentos de avaliação, entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional.....	87
Quadro 10 – Coeficiente de correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional, entre os alunos do ensino regular e do profissional em alunos do 10.º ano de escolaridade, nos dois momentos de avaliação.....	88

Índice de Tabelas

Tabela 1- Apresentação das sessões e objetivos do programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida”	51-53
--	-------

INTRODUÇÃO

O presente trabalho subordinado à temática “Escolha vocacional em adolescentes: contributos de competências sociais e emocionais” desenvolveu-se, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade dos Açores.

Com o passar dos anos, o mundo onde nos inserimos sofreu grandes alterações, tornando-se cada vez mais complexo, imprimindo idêntica complexidade à nossa tomada de decisão vocacional (Bispo, 1998).

De acordo com Freitas, Macadar e Moscarola (1996), o ato de escolher ou tomar decisões é intrínseco a todos os sujeitos e acontece durante toda a nossa vida, uma vez que em quase todas, se não em todas, as ações do dia-a-dia temos de tomar decisões. Escolher é portanto uma tarefa de vida.

O processo de escolhas e tomada de decisão tem inerente o auto-conhecimento, ou seja o conhecimento de aptidões, valores e interesses de cada um; mas ao conhecimento de si aliaram-se um “conjunto de competências sociais e emocionais para lidar com os desafios atuais” (Teixeira, 2009, p.12).

Deste modo, para que o sujeito tome boas decisões nos seus distintos cenários de vida é importante que detenha um conjunto de condutas e que as coloque em prática em situações de interação social, onde tem de se relacionar com as outras pessoas (Casares, 2010) bem como que seja capaz de lidar de forma funcional com uma variedade de situações, por meio de respostas adequadas e eficazes, com vista ao ajustamento a essas mesmas situações (Silva, 2011). Assim, as competências sociais relacionam-se com a tomada de decisão dado que sujeitos que interagem de forma positiva com o contexto onde se insere, tomam decisões conscientes e refletidas (Palmini 2004, referido por Melo, Pereira & Silvério, 2014). Por sua vez, as competências emocionais e as emoções relacionam-se com a tomada de decisão, dado que decisões ativadoras de estados emocionais positivos tendem a ser mais vezes solicitadas e farão com que o indivíduo responda mais rapidamente aos desafios; contrariamente decisões que produzam estados emocionais negativos serão menos solicitadas (Damásio, 2000).

Neste enquadramento, a escola, apresentando-se como um espaço de eleição para as aprendizagens, deve facultar oportunidades de promoção de competências sociais e emocionais nos jovens, favorecedoras, entre outros aspetos, da escolha vocacional. Foi a partir da combinação do interesse pela prevenção com a intervenção em contexto escolar que emergiu o presente trabalho.

O interesse pelo tema da escolha e decisão vocacional prende-se com o facto de ser muito importante o jovem tomar decisões conscientes, baseadas nos seus interesses e gostos,

já que as decisões precipitadas, impulsivas e assentes em estratégias de tentativa e erro têm uma perspectiva temporal restrita ao presente e, por consequência, aportam dificuldades para a imaginação, a perspetivação e a construção do futuro (Magalhães & Redivo, s/d). Deste modo, as escolhas e as decisões afiguram-se como um elemento crucial no processo de construção de vida dos sujeitos.

A escolha do tema também decorre de experiências e vivências pessoais, uma vez que ao longo do meu percurso académico me fui deparando com tomadas de decisão que geraram, em mim e nos meus contextos de vida, tensões e ansiedade por contrariarem expectativas existentes. Esta situação fomentou a curiosidade e a necessidade de conhecer mais de perto este domínio da psicologia, no sentido de melhor poder estabelecer uma relação de ajuda substantiva e consistente quando me encontrar no exercício autónomo da profissão.

Por sua vez, o interesse pela articulação do tema “tomada de decisão” com o das “competências sociais e emocionais” resulta do confronto com uma ideia já antes expressa sugestiva de que as escolhas vocacionais e a tomada de decisão são entendidas como funções cognitivas essenciais para uma boa interação do sujeito com o ambiente em que se insere; e que decisões geradoras de estados emocionais positivos passam a ser mais solicitadas e permitem ao indivíduo responder mais rapidamente, contrariamente às decisões causadoras de estados emocionais desagradáveis, que são menos solicitadas (Damásio, 2000).

Deste modo, sujeitos com um nível emocional equilibrado tomarão decisões de forma refletida, ajuizada e pensada; ao invés, a ausência de equilíbrio e regulação emocional tenderá a refletir-se em tomadas de decisão inconscientes e impensadas (Silva, 2010). Estas decisões terão implicações para a construção do conhecimento conteudístico ou académico, bem como para construção e manutenção de relações interpessoais (Matsumoto e colaboradores, 2008, referido por Esteves, 2010; Moreira & Melo, 2005).

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos, mas também fazem parte da sua estrutura, o Resumo (e Abstract), os Índices, a presente Introdução, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos. Conta, ainda, com uma nota pessoal, de reconhecimento e agradecimento a todos que contribuíram para a sua realização.

O primeiro capítulo é dedicado à revisão de literatura sobre a escolha vocacional, no qual se apresenta a definição do termo e a sua articulação com outros conceitos, bem como a relevância do seu estudo. Aborda-se, para além disso, o conceito de tomada de decisão vocacional e o de inteligência emocional, focando a possível relação e/ou influência entre ambos. Apresentam-se fatores internos e externos que são considerados fulcrais no processo de tomada de decisão e faz-se alusão à importância da orientação escolar e profissional na transição para o ensino secundário. Ainda, apresentam-se questões referentes à definição de

competência social e emocional, visto que programas que promovam essas competências nos jovens se têm mostrado eficazes no sucesso escolar, vocacional, profissional e familiar. Neste tópico faz-se referência a estudos que apontam para uma relação entre a tomada de decisão vocacional e competências sociais e emocionais. Uma vez que a presente investigação compreendeu dois públicos-alvo distintos (8.º e 10.º anos de escolaridade e ensino regular e ensino profissional) procede-se, por último, a uma breve apresentação do sistema educativo português fazendo a distinção entre o ensino regular e o ensino profissional.

O segundo capítulo refere-se ao método utilizado na componente empírica deste trabalho. É apresentado o processo técnico e instrumental que norteou e possibilitou o trabalho de campo ou a intervenção. Assim, são descritos o objetivo do estudo, o *design* metodológico adotado e as hipóteses a testar. Para além disso, caracteriza-se a amostra utilizada, refere-se o programa implementado e os instrumentos usados. Por fim, são relatados os procedimentos adotados para a recolha e a análise dos dados.

Finalmente, o terceiro capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, onde se afirmam ou infirmam as hipóteses previamente formuladas e se relacionam os resultados obtidos neste trabalho com os de outros estudos já efetuados neste domínio.

As Considerações Finais rematam o presente trabalho. Nesta parte, procura-se realizar uma síntese do estudo, apresentar algumas limitações encontradas e perspetivar ideias para trabalhos subsequentes.

Capítulo I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Escolha Vocacional

A escolha vocacional pode ser encarada como a ação de “eleger” uma alternativa em detrimento de outra e de iniciar um plano de realização de um determinado objetivo a curto prazo (Germeijs & De Boeck, 2003; Rassin & Muris, 2005).

Crites (1966, referido por Silva, 2004) diz-nos que a escolha vocacional é vista como uma resposta verbal, que compreende uma mudança comportamental que pode ser observada direta ou indiretamente (i.e., escrever, falar, procurar e avaliar informação), relacionada com a vida, pessoal e profissional, futura.

A escolha face a projetos vocacionais futuros implica a intenção de escolher um determinado objetivo, que pressupõe uma decisão e a ponderação de várias alternativas, tendo em conta a consideração das possibilidades de sucesso em cada uma delas (Santos, 2005).

Pode-se, definir decisão como sendo “o acto de escolher e de começar a conduzir um plano de acção entre vários possíveis” (Saint-Sermin, 1972, citado por Silva, 2004, p.351), “que se concretiza por um resultado, pela escolha de um acontecimento numa circunstância determinada” (Dosnon, 1996, citado por Silva, 2004, p.351).

Para que o jovem seja capaz de fazer escolhas são necessárias três condições básicas:

(a) o suprimento da escolha – a existência de pelo menos duas opções alternativas de escolha, percebidas como prováveis; (b) o incentivo – a motivação para realizar a escolha e (c) a liberdade de escolha – poder optar livremente por uma via, papel ou actividade” (Crites, 1960, citado por Taveira, Cunha & Faria, 2009, p.560).

É importante referir que mesmo estando garantidas essas condições, os jovens podem ter dificuldade em fazer escolhas face ao futuro. A dificuldade em tomar decisões vocacionais pode dever-se a fracas oportunidades de desenvolvimento pessoal e vocacional, ao fraco aproveitamento dessas mesmas oportunidades pelos sujeitos ou por influência negativa de determinadas experiências sociais e culturais (Taveira, 2001).

A escolha vocacional está presente em todos os indivíduos desde que nascem até morrerem, é um processo que acompanha o sujeito ao longo de todo o seu desenvolvimento.

1.1.O processo de escolha vocacional na infância e na adolescência

Todos os sujeitos encontram-se em constante desenvolvimento e aprendizagem e, por isso, o conceito de desenvolvimento é fundamental e acompanha os indivíduos ao longo de toda a vida (Salsinha, 2011). Salsinha (2011) refere que à medida que os indivíduos se

desenvolvem e conhecem o meio que os rodeia podem também orientar o seu desenvolvimento nas várias áreas da sua vida, nomeadamente na escolha vocacional.

As escolhas envolvidas na seleção de uma ocupação constituem, nos modelos de desenvolvimento da carreira, um processo contínuo que começa na infância e termina nos primeiros anos da vida adulta (Crites, 1974, referido por Magalhães, Lassance & Gomes, s/d).

A infância é definida como uma fase onde surgem múltiplas capacidades humanas (i.e. o raciocínio, a linguagem, a comunicação), sendo encarada como um período de crescimento e mudança (Seligman, 1994; Spodek, 2002; Sroufe, Cooper & DeHart, 1996, referidos por Salsinha, 2011).

Salsinha, apelando a Erikson (1963) e Harter (1985, 1998) no seu trabalho de 2011, refere que nos primeiros dozes anos de vida, o sujeito estabelece as bases do ajustamento pessoal e social e vai adquirindo independência e autonomia, tomando consciência de si próprio. É também neste período que a criança começa a envolver-se ativamente nos diversos contextos sociais, como a família, o grupo de pares e a escola, experienciando vários papéis sociais. É importante referenciar que estas experiências vividas nos primeiros anos de vida vão influenciar as escolhas/decisões futuras (Salsinha, 2011).

Tal como a infância, a adolescência é uma fase do desenvolvimento marcada por mudanças, crescimentos e tomadas de decisão. Trata-se de um período assinalado por transformações psicológicas, em vários domínios como o cognitivo, o interpessoal e o da identidade, que se aliam a mudanças físicas (Steinberg & Morris, 2001). Os adolescentes, encarados como indivíduos em pleno processo de construção, possuem capacidades de perceber e dar respostas às expectativas impostas pela sociedade (Seligman, 1994). Mas à semelhança do que ocorre na infância, é possível afirmar que as suas trajetórias são marcadas pelas experiências significativas que vão recebendo do meio que os envolve (Oliveira & Pais, s/d).

Grande parte das pessoas afirma que os adolescentes não possuem, ainda, as ferramentas necessárias suficientemente desenvolvidas e afinadas para tomar decisões de forma acertada (e.g. Oliveira & Pais, s/d). Isto porque é vulgar dizer-se que os jovens formam juízos antecipados, que não pensam nas consequências porque têm as emoções à flor da pele e que não têm suficiente e diversificada experiência para decidir sobre certos assuntos. Costuma ouvir-se muitas vezes que os adolescentes “ainda não têm idade para...” (Oliveira & Pais, s/d, p.129). Essas afirmações levam a que os jovens, muitas vezes, se sintam incompreendidos (Oliveira & Pais, s/d).

Todavia, do ponto de vista da maturação cerebral, os adolescentes, supostamente, já estão munidos das estruturas necessárias que permitem a avaliação cognitiva e

emocional/afetiva dos acontecimentos que vivenciam (Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005; Casey, Getz & Galvan, 2008; Luna & Sweeney, 2001; Luna, 2009; Spear, 2000, referidos por Oliveira & Pais, s/d). Possuem, no entanto, alguma falta de experiência, e é devido a isso “que os adolescentes vivem num mundo mais surpreendente do que os adultos; têm menos probabilidade de serem capazes de antecipar os seus sentimentos e objetivos futuros” (Reyna & Farley, 2006, p.11).

Durante a adolescência, as diferenças específicas de maturação do córtex pré-frontal permitem alguma separação do desempenho nas funções relativas ao processo de escolha na comparação com períodos anteriores (infância), revelando-se a maior capacidade do adolescente para controlar impulsos, manter informação na memória de trabalho e planear comportamentos (Oliveira & Pais, s/d). É através desta ideia que se podem observar as principais diferenças entre o processo de tomada de decisão na infância e na adolescência. Apesar de, na adolescência, as decisões serem tomadas, muitas vezes de forma irracional e emocional, os adolescentes já têm, ao contrário das crianças, a capacidade de controlar os seus impulsos (Oliveira & Pais, s/d).

As supostas ações irracionais dos adolescentes parecem ser intrínsecas ao próprio processo psicológico de decisão e não são, de um ponto de vista descritivo, sinal indiciador de menos racionalidade de decisão (Rivers & colaboradores, 2008).

A partir dos 10-12 anos é notório o grau de automatização de processos básicos (e.g., reconhecimento de padrões visuais) que libertam o sistema cognitivo para tarefas mais complexas ou exigentes em termos de controlo (e.g., manutenção, na memória de trabalho, de elementos importantes para realizar uma tarefa), sendo que o padrão de funcionamento aferido por diversas medidas e tarefas é muito próximo do padrão adulto (Casey e colaboradores, 2008; Luna & Sweeney, 2001, citados por Oliveira & Pais, s/d, p.149).

Já as aptidões de planeamento, resolução de problemas complexos, fluência verbal e sequenciação motora parecem requerer mais tempo e progredir a um ritmo mais lento, podendo firmar-se aqui as diferenças mais marcadas entre adolescentes e adultos (Oliveira & Pais, s/d).

1.2. A exploração como um estágio do Desenvolvimento Vocacional

A exploração é enquadrada nas teorias de desenvolvimento através de estádios de vida e foi agregada na teoria vocacional por autores como Super (1942), Ginzberg, Axelrad e Herma

(1951), Tiedeman (1961) e O'Hara e Tiedeman (1959) (referidos por Taveira, 2000). Mais concretamente, ao procurarem

integrar o conceito e o modelo de estádios de vida de Bühler (1933, 1935) bem como a descrição dos padrões de carreira oferecida por Miller e Form (1951) e as tarefas de desenvolvimento de Havighurst (1953) na conceptualização da escolha vocacional, aqueles autores reintroduziram o conceito da exploração na Psicologia Vocacional (Taveira, 2000, p.68).

Super (1990, referido por Oliveira, 2007) elaborou um modelo designado de Arco-íris da vida e da carreira, que apresenta o desenvolvimento da carreira como um processo que se desenvolve ao longo da vida, nos vários contextos em que o indivíduo se insere. Nesse modelo são visíveis cinco estádios de desenvolvimento da carreira, sendo exigido, em cada um, que o indivíduo concretize tarefas específicas para que possa progredir com sucesso para o estádio seguinte (Vieira, 2011). O primeiro estádio diz respeito ao Crescimento, que corresponde às “tarefas iniciais de preparação para a vida pela educação e formação e vai até à adolescência. Define-se pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao auto-conceito” (Vieira, 2011, p. 17). A Exploração é o segundo estádio e centra-se, sobretudo, na procura de informação sobre cursos e profissões (Vieira, 2011) e no confronto dessa informação com a imagem que cada um foi construindo de si. O Estabelecimento é o terceiro estádio, relaciona-se com a entrada no mundo do trabalho. Nesta fase o sujeito já realizou uma escolha relativamente à carreira, procurando estabilidade (Lobato, 2001). O quarto estádio é a manutenção que é considerado a fase “do apogeu do emprego e da carreira” (Vieira, 2011, p.17). Nesta fase as tarefas englobam conservar e inovar. O último estádio do desenvolvimento da carreira é o declínio ou reforma e relaciona-se com um decréscimo no interesse e energia no trabalho (Vieira, 2011).

No modelo de Super (1990, referido por Oliveira, 2007), o estádio da Exploração define o período da adolescência e subdivide-se nos subestádios da Tentativa, da Transição e do Ensaio. Estes subestádios, tal como referido anteriormente, são caracterizados por tarefas desenvolvimentais específicas, com as quais os indivíduos devem lidar para estar em condições para prosseguir para o estádio seguinte.

À semelhança do que acontece em Super, nos modelos de Brown (1990), Herr e Cramer (1992), Rodríguez (1988), Walsh e Osipow (1988) (referidos por Taveira, 2000), a exploração constitui um elemento fulcral do processo de tomada de decisão e acontece antes do jovem se comprometer mais definitivamente com uma opção vocacional. A exploração diz respeito não só aos comportamentos instrumentais de procura de informação como também à atividade

cognitiva de processamento e de avaliação dessa mesma informação, com vista a uma escolha vocacional (Taveira, 2000).

O processo de exploração vocacional é considerado por Jordaan (1963, citados por Königstedt & Taveira, 2010, p.304), como um “motor do processo do desenvolvimento vocacional e pessoal do sujeito”. Aquele permite que o sujeito aumente o conhecimento acerca do Eu e do mundo que o rodeia, impulsiona a construção de uma visão mais diferenciada da realidade e incrementa o grau de consciência do sujeito acerca das suas intenções e ações. Jordaan (1963, referido por Königstedt & Taveira, 2010) aponta três consequências-chave da exploração vocacional: a autocompreensão, a compreensão do meio e a tomada de decisão.

O modelo de desenvolvimento vocacional proposto por Ginzberg e colaboradores (1951) divide-se em três estádios: a Fantasia, a Tentativa e o Realismo. A Exploração é o primeiro subestádio do estádio do Realismo, ocorre por volta dos 18 anos, caracteriza-se pelo processo de delimitação de objetivos quanto ao futuro vocacional e é vista como um elemento essencial deste modelo. À etapa da Exploração seguem-se os subestádios de Cristalização e de Especificação de preferências vocacionais.

De acordo com o modelo de Ginzberg e colaboradores (1951) a partir dos onze anos, as crianças tendem a basear-se mais nos seus interesses para tomarem decisões e deixam de tomá-las com base na fantasia, como ocorria até então. Mais adiante, ao longo do estádio da Tentativa, os jovens

expressam a sua preferência por uma opção vocacional mas não se sentem ainda confiantes ou comprometidos com a mesma, porque sentem que ainda não exploraram o suficiente acerca de si próprios e do mundo exterior e não têm certezas acerca do papel que gostariam de desempenhar no futuro (Taveira, 2000, p.68).

Só no estádio do Realismo é que o jovem começa a ter em conta, mais firmemente os fatores pessoais e sociais nas suas escolhas vocacionais. Os jovens, neste estádio, procuram conhecer-se melhor, bem como o meio onde se inserem, testam-se em novas experiências e desenvolvem novas perspetivas sobre a realidade (Taveira, 2000).

O comportamento exploratório envolve atividades de experimentação, investigação, tentativa e erro, procura e questionamento, perspetiva e teste hipóteses (Taveira, 2005). Estas condutas exploratórias, ou seja os comportamentos de procura de informação, são importantes para diminuir sentimentos de incerteza quanto à escolha vocacional (Krumboltz & Thoresen, 1964, referidos por Taveira, Cunha & Faria, 2009).

Super (1957, referido por Taveira, 2000) considera que a adolescência é, por excelência, o período para a exploração pessoal e do meio. Segundo o mesmo autor, durante esta fase, os

sujeitos exploram o mundo que os rodeia, a subcultura a que pertencem, bem como os papéis que esperam vir a ter e que vão ao encontro das suas personalidades, interesses, valores e aptidões, desenvolvendo e implementando, deste modo, os seus auto-conceitos.

Stumpf, Collarelli e Hartman (1983, referidos por Taveira, 2001), demonstraram que o comportamento exploratório influencia as expectativas de auto-eficácia e de resultados no âmbito vocacional, bem como o valor que se dá aos objetivos escolares e profissionais.

A indecisão face a escolhas vocacionais tem sido considerada tanto um precedente, como um resultado da conduta exploratória (Jordaan, 1963; Taveira, 1997, referidos por Faria; Taveira & Saavedra, 2008). No primeiro caso, “a indecisão pode estimular o envolvimento autónomo ou a aderência a atividades induzidas de exploração. No segundo caso, a indecisão pode ser desencadeada pelo confronto com informação demasiada, pouco significativa, ou inadequada em termos desenvolvimentais” (Faria & Taveira 2006; Taveira, 1997, 2000, citados por Faria, Taveira & Saavedra, 2008, p.19).

No processo de exploração é importante atender não só à quantidade de informação explorada pelo sujeito, mas à qualidade dessa informação (Greenhaus & Connolly, 1982; Sugalsky & Greenhaus, 1986, referidos por Taveira, Cunha & Faria, 2009) isto porque, toda a ansiedade e *stress* face à antecipação da escolha são resultado da conduta exploratória, logo é indispensável que o indivíduo esteja satisfeito com a informação resultante do processo de exploração (Taveira, 2000).

Uma vez que a resolução de tarefas de exploração vocacional, orientada para o conhecimento de si e do meio, tem sido relacionada com resultados positivos no desenvolvimento do indivíduo e na realização de escolhas subsequentes (e.g., Jordan & Super, 1974), os comportamentos exploratórios e as tomadas de decisão têm sido consideradas como fatores protetores do processo de transição para a vida adulta (Erickson, 1968; Savickas, 1985).

“A exploração da carreira realizada pelos jovens ao longo da escolaridade tem sido associada ao avanço na tomada de decisão e à realização de escolhas vocacionais mais adequadas” (Taveira, 1997, citado por Faria, Taveira & Saavedra, 2008, p.18).

É importante ressaltar que “explorar-se face ao mundo, de um modo intencional, regular e sistemático, constitui um processo psicológico complexo, mas desejável, contribuindo para uma construção mais flexível da personalidade” (Taveira & Rodriguez Moreno, 2003, citados por Faria & Taveira, s/d) e para uma melhor adaptação do indivíduo à carreira (Savickas, 2005, referido por Faria & Taveira, s/d). A investigação neste domínio mostra que, de uma forma geral, a exploração vocacional relaciona-se com conceitos como a satisfação profissional, a maturidade profissional, o desenvolvimento do auto-conceito, os sentimentos de auto-eficácia e o ajustamento a uma escolha vocacional (Taveira, 2000).

1.3. A identidade vocacional

A exploração diz respeito não só aos comportamentos de busca e avaliação da informação sobre o meio que nos rodeia, mas também à exploração de si mesmo e recebeu contributos da teoria (Blos, 1979; Erikson, 1968, referidos por Taveira, 2000) e da investigação (Marcia, 1966, 1980, referido por Taveira, 2000) da identidade na juventude.

Segundo Taveira (2000, p.98) a teoria da identidade, diz respeito

ao processo desenvolvimental de questionamento pessoal que tem o seu auge na adolescência e que implica a produção de sínteses e a integração de aspectos, de necessidades e de identificação passadas, a avaliação de experiências e de vivências presentes e a projecção no futuro, nas áreas vocacional, ideológica e sexual. O domínio vocacional é uma das áreas de conteúdo da identidade mais importantes na adolescência e início da vida adulta (Taveira, 2000, p.98).

As escolhas, no domínio vocacional, que o adolescente tem de fazer, não são, de todo, feitas isoladamente, são determinadas por inúmeros fatores. Atendendo a que o adolescente não está a escolher só o que quer fazer no futuro, mas também quem ele quer ser, “a escolha profissional está intimamente ligada ao projeto pessoal. Assim, é importante que o jovem esteja consciente de quem ele é e do que deseja para si ao elaborar o seu projeto de vida” (Almeida, 2008, p.37).

Nos dias de hoje, todo o percurso individual do sujeito é feito de transições contínuas, tanto na profissão como na vida. O indivíduo tem de aprender a adaptar-se às sucessivas mudanças que ocorrem e, neste sentido, a identidade pessoal representa “uma das poucas âncoras estáveis para lidar com a incerteza” (Teixeira, 2009, p.12). O cerne do desenvolvimento pessoal é o auto-conhecimento (i.e., as aptidões, os interesses e os valores), mas a ele aliaram-se um “conjunto de competências sociais e emocionais para lidar com os desafios actuais” (Teixeira, 2009, p.12).

Taveira (2000) na sua investigação menciona que outros autores (e.g., Harman, 1976; Rose & Elton, 1971) referem que muitos jovens podem não só estar indecisos quanto à carreira, mas também não compreenderem quem são ou duvidarem acerca do que terão de fazer para inserir-se nos ambientes vocacionais desejados.

Autores como Galinsky e Fast (1966, referidos por Taveira, 2000) estudaram a relação existente entre o conceito de identidade e o de indecisão e concluíram que os jovens não eram capazes de concretizar uma escolha em relação à carreira com sucesso devido a problemas de desenvolvimento da identidade. Do mesmo modo, Holland e Holland (1977) ao tentarem diferenciar os alunos decididos dos indecisos, observaram, tal como os autores acima

mencionados, que os alunos indecisos tinham um sentimento menos claro da sua identidade, ou seja, tinham uma visão inconstante deles próprios e eram mais imprecisos a relacionar as características pessoais com as do mundo profissional.

O funcionamento psicológico do ser humano tem por base um processo auto-regulatório, partindo do princípio de que existe “uma relação triádica entre a pessoa, a situação e o comportamento” (Teixeira, 2009, p.12). Neste âmbito, a pessoa é vista como proativa e auto-regulatória, no sentido de que as suas condutas são orientadas pelos seus objetivos pessoais.

Numa visão temporal de história de vida, o futuro é representado pelos objetivos. O sujeito é reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, e a percepção do mundo pessoal e do mundo social está enraizada em crenças, construídas e cristalizadas a partir das experiências, das emoções, da aprendizagem por modelagem e da persuasão verbal (Bandura, 1977, citado por Teixeira, 2009, p.12)

Tendo em conta o acima exposto é importante ajudar os jovens a conhecerem-se a si mesmos de modo a prevenirem-se problemas de indecisão nos jovens e para que tomem decisões “planeadas e consistentes, que possam concretizar e expandir interesses, valores, capacidades e aspirações pessoais” (Afonso & Taveira, 2001, citados por Taveira, Cunha & Faria, 2009, p.561).

1.4. Fatores que influenciam o processo de escolha vocacional

Zunker (1986, referido por Carmo & Costa, s/d) defende que, no ato de tomar decisões relativas à carreira, é preciso ter em consideração as características individuais das pessoas, ou seja, os seus valores, interesses, habilidades e experiências, mas também é necessário ter em conta os vários fatores externos que podem ter influência no seu desenvolvimento vocacional, dos quais fazem parte “a estrutura económica, as oportunidades profissionais e de emprego, a classe social, o grupo de pares ou a dinâmica familiar” (Imaginário, 1997, citado por Carmo & Costa, s/d, p.6). Passa-se em seguida a apresentar alguns elementos atinentes a fatores internos e externos.

1.4.1. Fatores internos

A literatura aponta alguns fatores relativos ao indivíduo que parecem exercer influência direta no processo de tomada de decisão. Hackett e Byars, (1996) Lent, Brown e Hackett, (1994) (referidos por Faria, Taveira & Saavedra, 2008) referem que as aspirações e as expectativas de auto-eficácia, o género, a ansiedade e a indecisão, têm forte preponderância no ato de tomar decisões. Ou seja, para esses autores, as variáveis acima mencionadas, têm uma

forte interferência na tomada de decisão, mais propriamente na tomada de decisão dos projetos vocacionais.

As percepções de auto-eficácia são a avaliação que o sujeito faz da sua capacidade para realizar determinadas tarefas e podem exercer uma forte influência nas decisões e na realização da carreira. Estas percepções funcionam como um recurso ou obstáculo ao desenvolvimento vocacional. Por exemplo, Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010), tendo por base investigações realizadas por outros autores (e.g., Betz & Voyten, 1997; Betz & Hackett, 1981; Taylor & Betz, 1983) indicam que os alunos com uma baixa percepção de eficácia têm dificuldades na sua tomada de decisão de carreira. Betz e Fitzgerald (1987), Farmer (1985), Fitzgerald e Betz (1983), Gottfredson (1981;2002) (referidos por Faria, Taveira & Saavedra, 2008) referem que as expectativas de auto-eficácia afetam mais o sexo feminino, limitando as suas aspirações, circunscrevendo o âmbito da exploração de carreira, a sua realização vocacional e o processo mais geral de desenvolvimento da carreira. Ainda, estudos sobre a relação entre as expectativas de auto-eficácia e as escolhas profissionais (Betz & Hackett, 1981; Stickel & Bonett, 1991, citados por Faria, Taveira & Saavedra, 2008, p.20) relatam que as jovens acreditam ter mais capacidades de exercer profissões “tradicionalmente femininas” e acham mais difícil desempenhar profissões que se enquadram mais ao sexo masculino. No que se refere aos homens, o sentido de auto-eficácia apresenta-se equivalente no que diz respeito a ocupações tradicionais e não tradicionais.

Também o género é apontado como um fator que exerce uma influência importante nos processos de tomada de decisão (Fitzgerald & Betz, 1994; Leong & Brown, 1995, referidos por Faria, Taveira & Saavedra, 2008), uma vez que parece diferenciar os jovens em termos da exploração e indecisão vocacional, e, assim, na elaboração e concretização de projetos vocacionais (Taveira, 2000). Também as teorias do desenvolvimento da carreira indicam que o género influencia a maneira como os indivíduos tomam decisões ao longo da vida (Fitzgerald & Betz, 1994; Leong & Brown, 1995, referidos por Faria, Taveira & Saavedra, 2008). Deste modo, para que se consiga refletir melhor acerca desta temática e realizar projetos de carreira adequados a alunos e a alunas, é importante atender às questões das diferenças individuais associadas ao género (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

O locus de controlo e a ansiedade são, também eles, apontados na literatura existente como intervenientes no processo de tomada de decisão (Pocinho & Correia, 2009). Alunos com um locus de controlo externo baixo, ou com excessiva ansiedade têm dificuldades na tomada de decisão de carreira (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988; Newman, Fuqua, & Seaworth, 1989, referidos por Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010).

Finalmente, a indecisão é vista como uma dimensão que exerce influência, tal como os fatores acima mencionados, na decisão vocacional. Isto porque sujeitos indecisos vocacionalmente caracterizam-se por ter pouca motivação e iniciativa para explorar alternativas ocupacionais, e quando tomam decisões, estas são impulsivas e baseadas em estratégias de tentativa e erro; possuem também uma perspetiva temporal restrita ao presente, logo têm grandes dificuldades para imaginar o futuro (Magalhães & Redivo, s/d). Contrariamente, alunos decididos são vistos pelos professores como sendo mais trabalhadores e com menos necessidade de apoio psicológico, isto porque estes alunos já têm os seus objetivos quanto à carreira bem delimitados (Williamson, 1937, referido por Taveira, 2000).

O estudo da indecisão é muito marcante porque a indecisão pode afetar, por exemplo, o processo de exploração vocacional e outros resultados de carreira importantes, como “o desenvolvimento do autoconceito, os níveis de auto-eficácia na tomada de decisão, o valor atribuído aos objetivos escolares e profissionais” (Stumpf, Collarelli, & Hartman, 1983, citados por Taveira, Cunha & Faria, 2009, p.561) ou mesmo “o ajustamento a uma escolha de carreira, à maturidade vocacional e à satisfação profissional” (Taveira, 2000; Veerle, Karine, & Bart, 2006, citados por Taveira, Cunha & Faria, 2009, p.561).

1.4.2. Fatores externos

Não são só os fatores internos que se encontram relacionados com o processo de tomada de decisão vocacional. Existem fatores externos, que influenciam a capacidade das pessoas para fazerem escolhas apropriadas, como sendo a família, a escola, o grupo de pares, a moldura social, económica e organizacional onde o sujeito se insere (Sampson, Reardon, Peterson & Lenz, 2004).

Lent e colaboradores (2002), num estudo de cariz qualitativo com estudantes universitários, mencionam que, apesar da importância de fatores internos e de experiências vocacionais significativas na determinação da escolha, os fatores externos assumem maior relevo enquanto barreiras ou fontes de suporte à implementação da escolha. Super (1990, referido por Oliveira, 2007) vai ao encontro da ideia mencionada por Lent e colaboradores (2002) ao referir a importância de fatores como a classe social, a condição económica e as relações familiares na determinação da carreira.

Os fatores externos “podem dificultar o processamento da informação necessária, tanto na resolução de problemas que o sujeito enfrenta como na tomada de decisão de carreira” (Sampson, Reardon, Peterson, & Lenz, 2004 citado por Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010, p. 202).

É importante referir que a família é apontada como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem. Super (1990, referido por Oliveira, 2007) reconhece e clarifica o papel da família no processo de tomada de decisão vocacional, afirmando que o contexto familiar fornece oportunidades para crianças e jovens se identificarem com determinados modelos de papéis adultos, cria necessidades e modela valores, fornece experiências através de uma variedade de atividades, com consequências para a aquisição de informação e competências relevantes para as futuras atividades profissionais, e proporciona recursos, como equipamentos, fundos monetários e contactos, que tornam determinadas profissões acessíveis ou não.

A escola, pelo facto de ser o lugar onde os adolescentes passam a maior parte do seu tempo, também está presente, tanto no desenvolvimento vocacional do jovem (Patton & McMahon, 1999, referidos por Almeida, 2008), como no seu processo de socialização e na formação da sua personalidade (Groisman & Kusnetzoff, 1984, referido por Almeida, 2008), aspetos que contribuem de forma fundamental para a construção do projeto de vida. “Nenhum projecto é elaborado no vazio”, assegura Fonseca (1994, p. 58), o que significa que todo o mundo à volta, todo o contexto ao qual o adolescente pertence precisa ser observado.

Na literatura existem mais fatores que podem estar presentes no momento de se tomar uma escolha face ao futuro vocacional. Andrade e colaboradores (2002) apontam o pouco conhecimento acerca das opções vocacionais, acrescido de crenças equivocadas sobre o mundo profissional, como alguns desses fatores. Outros autores relatam ainda a necessidade de apoio para efetivar a escolha desejada (Almeida & Melo-Silva, 2006), o facto de poder haver conflitos em outras áreas da vida do sujeito que o impeçam de escolher (Mahl e colaboradores, 2005), a falta de informações sobre como atingir os seus objetivos (Bastos, 2005) e ainda a sensação de incapacidade de atingir tais objetivos (Carmo & Costa, 2005).

2. A importância da Orientação Escolar e Profissional na transição para o ensino secundário

A orientação vocacional era definida em 1937 como o “processo de ajudar o indivíduo a escolher uma actividade, preparar-se para ela, começá-la e progredir” (Taveira & Silva, 2008, p.18). Super (1951, citado por Taveira & Silva, 2008, p.18) definiu-a como sendo o “processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si mesmo/a e a transformar essa imagem numa realidade retirando daí satisfação para si e para a sociedade”.

Almeida (2008, p.6) entende por

orientação vocacional a intervenção que visa auxiliar o indivíduo não só a escolher uma profissão, mas, principalmente, a construir um projeto de vida. Ou seja, significa orientar no sentido de ensinar a escolher, de fornecer recursos, a fim de facilitar a elaboração de um projeto de futuro (Almeida, 2008, p.6).

A prática de orientação vocacional deve ser entendida sob uma perspectiva desenvolvimental e não encarado como pontual na vida do sujeito. Esta não pode ser reduzida, unicamente, ao momento da escolha vocacional, significando algo mais do que simplesmente escolher e obter uma profissão (Chamberlain, 1994, referido por Carmo & Costa, s/d).

Torna-se importante incentivar os indivíduos a adquirirem competências e conhecimentos que hoje são requisitos essenciais no mercado de trabalho, como por exemplo a polivalência, a itinerância e a flexibilidade (Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2001; Mortimer e colaboradores, 2002). O processo de orientação vocacional não se deve limitar somente ao processo de escolha, mas também deve “contemplar a melhoria de competências de tomada de decisões, de saber lidar com a mudança, de promoção da auto-estima, da intencionalidade, de planeamento da carreira ao longo da vida” (Leitão, 2004, citada por Almeida, 2008, p.24).

Para que o processo de orientação vocacional seja efetivo, é necessário ajudar o indivíduo a clarificar os seus desejos e aspirações. A carreira hoje não é definida apenas por uma escolha pontual, mas por uma série de decisões tomadas ao longo da vida (Watts, 2000, referido por Almeida, 2008).

Inserir a orientação vocacional em contexto escolar proporciona inúmeras vantagens não só para os jovens alunos, como para a sociedade em geral e para a economia (Almeida, 2008). Neste sentido, a escola é vista como uma fonte central na maior parte da vida dos adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades, permitindo-lhes aperfeiçoar competências,

explorar as escolhas vocacionais e estar com os amigos (Papalia, Olds & Feldman, 2001, referidos por Carmo & Costa, s/d).

A orientação vocacional, inserida nas escolas, permite a reflexão acerca das escolhas que se deve fazer, contribuindo não só para a elaboração do projeto de vida do adolescente, mas também para clarificar o sentido da escola e o valor dos estudos (Almeida, 2008).

Uma orientação que começa desde cedo na escola acaba por ser um trabalho de prevenção de uma futura crise. Se o sujeito desde cedo aprender sobre si mesmo e sobre o mundo do trabalho, “adquire competências para gerir uma futura carreira e é capacitado para fazer uma escolha consciente e assertiva, assim como possui maiores chances de se tornar um profissional satisfeito e bem sucedido” (Almeida, 2008, p.25).

Os momentos de transição são fundamentais uma vez que se constituem como oportunidades privilegiadas de organização psicológica, tanto ao nível das relações interpessoais, como ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos diferentes papéis sociais (Vondracek e colaboradores, 1986; Vondracek, 1990; Vondracek & Schulemberg, 1992, referidos por Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000).

É nesses momentos que se devem estudar atividades instrumentais, tarefas e projetos de vida (Cantor & Langston, 1989, referidos por Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000), uma vez que os indivíduos encontram-se mais predispostos para pensarem nas sucessivas mudanças que terão que operar nos diferentes planos do seu trajeto pessoal, no qual é fundamental encontrar um equilíbrio entre a continuidade e a mudança.

Com efeito, num clima de incerteza, risco e flutuação, a carreira já não pode ser encarada de modo estanque como o era tradicionalmente. As questões vocacionais têm vindo a complexificar-se, requerendo uma maior flexibilidade por parte dos trabalhadores, fazendo com que o indivíduo deixe de estar “preso” a uma carreira até à idade da reforma (Blustein, 1992, referido por Carmo & Costa, s/d). Como afirma Peavy (1996, citado por Carmo & Costa, s/d, p. 3), a “vida é vivida como um todo” sendo impossível separar a carreira, a profissão dos restantes aspetos que compõem a vida do sujeito.

Em termos escolares, é necessário preparar a transição do 1.º ciclo do ensino básico para os ciclos seguintes, dado que as escolhas nesse ponto de tomada de decisão têm implicações importantes nas opções escolares e profissionais posteriores. Deste modo, a Orientação deve ser parte integrante desde cedo no processo de ajuda aos alunos, no sentido de os preparar para o seu processo de transição (OCDE, 2005).

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação de carreira está cada vez mais presente no currículo, visto adotarem-se estratégias infusivas ou aditivas, isto é nas atividades diárias de todas as disciplinas dá-se ênfase no desenvolvimento de carreira ou num tempo próprio estes

temas são tratados (Pérez, 2005, referido por Almeida, 2008). No primeiro caso, cabe aos professores abordar nas suas disciplinas as relações entre os conteúdos que ensinam, a sua utilidade e a aplicação prática no mundo do trabalho (Pérez, 2005; Rodríguez, 1988; Rodríguez & Figuera, 1995, referidos por Almeida, 2008), desenvolvendo competências ligadas ao mundo do trabalho, assim como dando a conhecer as oportunidades educativas e profissionais e atribuindo significado aos conteúdos relacionados à vida do dia-a-dia presente e futura dos alunos (Fernández Sierra, 1993, referidos por Almeida, 2008). No segundo caso essa missão está entre as competências e atribuições dos Serviços de Psicologia e Orientação (artigo 13.º DLR 11/2006 A, Diário da República).

O desenvolvimento vocacional não se limita a uma escolha de vida previsível e racional mas evolui como “uma narrativa que se vai escrevendo e reescrevendo no itinerário histórico social do indivíduo, nas coordenadas de “pequenos” projectos viáveis” (Gonçalves, 2000, p.4). Por isto, no quadro do “grande” projeto de vida (carreira), não podemos ignorar os “pequenos” projetos que tendem a aglutinar-se em torno de momentos de transição. Um destes momentos diz respeito à transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário, que se configura como um “problema” de carreira que conduz a um processo de tomada de decisão.

Frequentemente, a Orientação, no 2.º e 3.º ciclos, dirige-se a indivíduos que se encontram em pontos importantes de tomada de decisão no sistema educativo (na escolha de disciplinas; na transição para o ensino secundário ou para o mundo do trabalho). Contudo, muitas vezes, as necessidades dos indivíduos não se encontram, ainda, bem definidas (i.e., baixa maturidade vocacional, dificuldade na tomada de decisão) (OCDE, 2005).

De entre os agentes mais jovens que mais objetivamente podem servir-se da orientação vocacional, estão os indivíduos que chegaram a uma fase da vida em que precisam fazer uma escolha muitas vezes, a primeira grande escolha da vida: os adolescentes. Neste momento de construção de um caminho, a escola possui um papel fundamental ao oferecer serviços que ajudem o aluno adolescente a traçar o seu percurso de vida (Almeida, 2008).

De acordo com Azevedo (1991), na fase de transição para o nono ano, a decisão vocacional dos jovens reveste-se de dois tipos de expectativas: expectativas escolares e expectativas profissionais. As primeiras “incluem a preferência quanto à via ou área de estudos e percurso académico” (Azevedo, 1991, p.4), enquanto as segundas

são avaliadas através de dimensões, tais como: profissão desejada e sua articulação com as escolhas escolares; razões de preferência profissional e a qualidade da informação sobre esta profissão; e, finalmente, a percepção das oportunidades profissionais e das características profissionais valorizadas pelos empregadores (Azevedo, 1991, p.4).

É no final do nono ano que os jovens se encontram num momento da vida académica, em que lhes compete realizar uma escolha que irá determinar a sua vida futura e que coincide, precisamente, com a fase do desenvolvimento na qual o jovem se redescobre (Lucchiari, 1993, referido por Carmo & Costa, s/d).

Dada a importância da orientação vocacional nos momentos de transição, esta tem sido amplamente estudada no decurso das últimas décadas (Crites, 1981, referido por Carmo & Costa, s/d), sendo uma parte significativa destas abordagens relativa ao processo de escolha ou decisão vocacional. Segundo Crites (1969, referido por Carmo & Costa, s/d), um indivíduo que faz uma escolha vocacional expressa a sua intenção de entrar numa dada ocupação.

Para que se tomem decisões conscientes e eficazes, também é necessário o jovem possuir determinadas características, por exemplo competências sociais e emocionais que serão descritas no tópico seguinte.

3. Competência Social e Competência Emocional

3.1. Competência Social

Existe uma grande ambiguidade em torno da definição de competência social, isto porque por um lado é difícil definir e estabelecer um conjunto de capacidades sociais universalmente aceite e, por outro, lado é necessário considerar que o contexto social, a idade do indivíduo e o género determinam o que é aceitável (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Importa mencionar que na literatura são diversas as terminologias para o conceito de competência social: habilidade social, aptidão social, comportamento social (Alves, 2006; Elliott & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

A distinção entre os termos competência, aptidão e habilidades feita por McFall (1982), apresenta-se como sendo o caminho mais útil para conceptualizar o conceito de competência social. Este autor defende competência social como um conceito teórico de carácter avaliativo que reflete sempre um juízo do próprio ou dos outros (pessoas significativas) acerca das capacidades específicas que permitem a uma pessoa executar determinadas tarefas sociais. Por sua vez, as aptidões são habilidades específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa.

Ainda nesta linha de pensamento Del Prette e Del Prette (2001, p.31) consideram que a competência social tem subjacente uma avaliação que “qualifica a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e acções em função dos seus valores e objectivos articulando-as às demandas imediatas e mediatas do ambiente”.

Caballo (2009, referido por Loureiro, 2011) e Gresham (1981, referido por Loureiro, 2011) são da opinião que o conceito de competência social é um constructo amplo que engloba o conceito de habilidades sociais e o conceito de comportamento adaptativo. Por outro lado, McFall (1982) defende que habilidade social e competência social são dois conceitos distintos que se articulam num modelo mais abrangente.

Segundo Casares (2010), a competência social diz respeito a um numeroso e variado conjunto de condutas que se põem em prática em situações de interação social, em que temos de nos relacionar com as outras pessoas. Ou seja, quando falamos de competência social, referimo-nos a “um conjunto de cognições, emoções e comportamentos que permitem relacionar-se e conviver com outras pessoas de forma satisfatória e eficaz” (Casares, 2010, p.39). Segundo a mesma autora, as competências sociais são constituídas por três componentes: “cognitivas- o que penso, o que digo a mim mesmo, o que imagino; emocionais- o que sinto, sensações corporais; e as comportamentais- o que digo, o que faço” (p.41).

Yates e Selman (1989 referido por Vieira, s/d.) reafirmam o ponto de vista de Casares (2010) ao incluírem na sua definição de competência social a importância da regulação emocional, isto é, a competência social é vista como o desenvolvimento de competências e conhecimentos socio-cognitivos onde se insere a regulação emocional, que possui um carácter mediacional dos comportamentos em contextos singulares.

Del Prette e Del Prette (2005, referido por Jardim & Pereira, 2006), Spencer (2003, referido por Baptista e colaboradores, 2011) e Cia e Barham (2009) defendem que o constructo de competência social diz respeito à capacidade de articular, organizar e integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos em função dos objetivos individuais, da adaptação a diferentes situações e das mais variadas demandas sociais, com o intuito de obter um desempenho positivo para o indivíduo e gerando consequências positivas nas relações com os outros.

A competência social, entendida como um constructo multidimensional (Vaughn & Hogan, 1994, referidos por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006), parece estar diretamente relacionada com a capacidade do indivíduo em lidar com as transformações sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991, referidos por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

A literatura aponta para a importância fulcral das competências sociais para “o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar, etc.” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006, p. 5). Baptista e colaboradores (2011) partilham da mesma ideia ao referir que as competências sociais são fulcrais ao longo do desenvolvimento humano, pois estão relacionadas, com as relações entre pares, com o sucesso académico e profissional, e com o ajustamento psicossocial adaptativo.

É sabido que muitos alunos possuem as competências sociais necessárias para estar numa escola e numa sala de aula, apesar de nem sempre as mostrarem, existindo alguns alunos que simplesmente não o fazem. É expectável que estes últimos apresentem, devido à carência de competências sociais, um rendimento escolar deficiente e vivam invariavelmente alienados do currículo académico (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Resultados da investigação mostram que o ensino de competências sociais leva, entre outras coisas, ao incremento do rendimento académico (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000, referidos por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006), para não mencionar resultados positivos noutros domínios como as relações sociais e o emprego (Catalano & Hawkins, 1996; Mastern & Coatsworth, 1998; Reid, Patterson & Snyder, 2002, Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

Alguns peritos estimam que 20% dos estudantes não possuem competências sociais e comportamentais necessárias para participar plenamente nas atividades de aprendizagem, impedindo-os de atingir os objetivos desejados (Sugai, Horner & Gresham, 2002, referidos por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Para que esses objetivos sejam alcançados é importante que os professores estimulem nos alunos “conhecimentos acadêmicos, que forneçam instrução direta de competências sociais e que criem oportunidades de desenvolvimento e amadurecimento dessas competências” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006, p. 11).

As competências sociais podem e devem ser ensinadas, lembradas ou treinadas a qualquer hora e a qualquer momento. Se este trabalho não for enquadrado de forma intencional e sistemática na ação cotidiana de professores e funcionários, os resultados serão invariavelmente decepcionantes (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006).

A carência dessas pode comprometer o estabelecimento de relações entre pares, a aceitação de críticas, o poder de lidar com provocações e pedir ajuda, e a resistência à pressão de pares na adolescência (Melo, Pereira & Silvério, 2014).

A escola permite às crianças, obter e desenvolver competências, conhecimentos e atitudes essenciais a um bom ajustamento psicológico, durante a adolescência e vida adulta (Elliott, Malecki & Demaray, 2001; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011; Del Prette & Del Prette, 2008; Sert, 2003).

3.2. Competência Emocional

Atualmente, e como referido no tópico anterior, a regulação das emoções é uma outra explicação para o sucesso tanto pessoal, como social e acadêmico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 2010).

Segundo Silva (2001) por competência emocional entende-se a capacidade de adaptação do sujeito a uma complexidade de situações, de forma funcional, através de respostas ajustadas e eficazes.

Mayer e Salovey (1997, referidos por Silva, 2011) defendem que o desenvolvimento das competências emocionais permitem que o indivíduo se mostre capaz de identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e respetivas influências e compreender como elas condicionam a sua conduta, com vista à gestão dessas mesmas emoções.

No que se refere às emoções, Damásio (2003, referido por Oliveira, 2008) refere que estas estão desde o início dos tempos ligadas ao homem, porque trouxeram vantagens de

sobrevivência, uma vez que acionam respostas de processamento rápido, de forma automática e não deliberada.

Damásio (2003, citado por Silva, 2010, p. 11) define emoção como um processo neurobiológico, afirmando que aquela

consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjectivamente experimentada e automática e que coloca num estado de resposta ao estímulo, ou seja, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa (Damásio, 2003, citado por Silva, 2010, p. 11).

O mesmo autor (2000, citado por Silva, 2010) faz referência às emoções básicas e às emoções secundárias. As primeiras, básicas ou primárias, “envolvem disposições inatas, pré-programadas, para responder a certa classe de estímulos, controlados pelo sistema límbico” (p.14). São elas o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão, representadas por uma programação inata (Damásio, 2000, referido por Silva, 2010). As segundas são mais complexas, designam-se de emoções sociais ou secundárias e

decorrem da aprendizagem do indivíduo na sua história de vida, que vão acumulando e formando, de modo a construir a individualidade, desempenhando a sociedade um papel fundamental. As emoções secundárias caracterizam-se pela constatação de um sentimento, e estão relacionadas com o conceito de consciência, provêm de representações adquiridas e não inatas” (Damásio, 2000, citado por Silva, 2010, p. 15).

por exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão e a admiração, que decorrem de aprendizagens ao longo da vida.

É importante mencionar que as neurociências têm tido um papel crucial na compreensão das emoções, uma vez que têm vindo a comprovar o contributo chave dos fenómenos emocionais na atividade cognitiva humana, principalmente no que diz respeito a atividades de percepção, atenção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão (Damásio, 2003, referido por Oliveira, 2008). Daí que “na base de todas as faculdades – decisão, consciência, comportamentos éticos – estão o corpo, a emoção como regulação biológica, e o sentir das emoções” (Damásio, 2003, citado por Oliveira, 2008, p.6).

Podemos dizer que as emoções nos mantêm vivos, que são indispensáveis à nossa sobrevivência. Por exemplo, o medo faz-nos fugir de potenciais e/ou reais situações perigosas e a raiva diz-nos que “a melhor defesa é o ataque”; a tristeza mostra que podemos estar com dificuldades e problemas, ou, ainda, que podemos precisar de ajustar ou compor algo que correu mal; por outro lado, a alegria impele-nos para a ação, permitindo uma maior abertura para explorar o que nos rodeia ou as relações com os outros (Moreira, 2004).

No que concerne às situações que desencadeiam essas emoções, Ekman (2003) refere que a alegria surge em situações agradáveis e associadas à diversão e fornece energia ao organismo para responder de forma positiva às diversas situações do dia-a-dia; a tristeza aparece associada a algum tipo de perda ou a acontecimentos que põem em causa o nosso bem-estar, exerce um papel essencial no reequilíbrio e na conservação da energia do nosso organismo, no sentido de encontrarmos uma solução para o problema que desencadeou a emoção; a surpresa surge numa situação inesperada, agradável ou não, e ajuda o nosso organismo a manter-se concentrado no novo acontecimento para descobrir rapidamente a melhor forma de reagirmos e de nos adaptarmos à situação inesperada; o medo é desencadeado por situações que representam o perigo e que nos podem prejudicar de alguma forma, sendo responsável por presentear com energia o nosso organismo, de modo a agirmos rapidamente nessas situações ameaçadoras; o nojo surge em situações que não gostamos ou achamos estranhas e que podem colocar em risco a nossa vida, ou seja, nestas situações o organismo envia respostas de desconforto ou desagrado, no sentido de preparar o corpo para conseguir se afastar dessas situações desagradáveis.

As emoções, organizam e ativam em nós diferentes sistemas, tais como o fisiológico (a percepção), o cognitivo (o pensamento), o motor (o comportamento) e o motivacional (comunicam aos outros sobre as nossas motivações e impelem os outros a agir), ajudando-nos, deste modo, a lidarmos adaptativamente com diversas situações, (Reverendo, 2011; Vaz, 2009).

Ter a habilidade de identificar e diferenciar as emoções, perceber a sua função e ponderar sobre elas, são aptidões essenciais ao indivíduo para uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Barett & Gross, referidos por Vaz, 2009). A aquisição destas aptidões é tida como uma importante tarefa desenvolvimental, sendo que a infância e a adolescência são considerados os períodos mais críticos para esta aprendizagem (Cole, Michel & Teti, 1994, referido por Reverendo, 2011).

No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, este começa por aprender a identificar e compreender diferentes categorias relacionadas com as emoções básicas como alegria, medo, raiva, tristeza, etc., sendo que na infância é intensificada a habilidade para reconhecer pistas faciais associadas a estas categorias emocionais (Gross, 2007, referido por Vaz, 2009). Estas aprendizagens dependem do conhecimento emocional da situação e das pistas situacionais que dela advêm, as quais possibilitam à criança depreender e antecipar as emoções dos outros e de si mesma (Gross, 2007, referido por Vaz, 2009). Ao longo do desenvolvimento, este conhecimento deriva na capacidade de compreensão de que um indivíduo pode experimentar

uma diversidade de emoções, seguindo-se a compreensão e conhecimento das regras e convenções sociais para a expressão emocional (Wannis, 1988, referido por Cardoso, 2011).

À medida que o ser humano vai aprendendo a lidar de forma adequada e adaptada com as suas reações emocionais e experiências emocionais, pelo recurso a estratégias de regulação, vai desenvolvendo um conjunto de outras competências que culminam no desenvolvimento da sua inteligência emocional.

Mayer e Salovey (1997, citados por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.145) definem a inteligência emocional como sendo

a habilidade para identificar e controlar os próprios sentimentos e emoções, usando a informação obtida para guiar o pensamento e a acção. As habilidades envolvidas na inteligência emocional incluem a identificação e a compreensão das emoções no próprio e nos outros; a expressão e a regulação das emoções; e o uso das expressões emocionais de forma adaptativa (Mayer & Salovey, 1997, citados por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.145).

É necessário frisar que os conceitos de identificação, diferenciação, conhecimento e regulação emocional estão intimamente ligados influenciando-se mutuamente. Identificar eficazmente uma emoção, permite diferenciar a emoção identificada, de outra semelhante. Saber identificar e diferenciar grande parte das emoções possibilita um bom conhecimento emocional, que por sua vez proporciona uma boa regulação emocional, uma vez que, para adotar estratégias de regulação emocional adequadas às situações, é preciso saber identificar e diferenciar as emoções implicadas (Vaz, 2009).

São diversas as formas de se conceptualizar a definição de inteligência emocional, do mesmo modo que são diversas as propostas para a sua avaliação. Atualmente existem dois modelos descritores da inteligência emocional: os “modelos de habilidades” e os “modelos mistos” (Mayer e colaboradores, 1999, referidos por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014). Nos primeiros, onde se inserem os trabalhos de Mayer e Salovey, a inteligência emocional apresenta-se como “uma forma pura de capacidade mental” (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.143). Os segundos, onde se inserem os modelos de Bar-On e Goleman, combinam a capacidade emocional com as dimensões da personalidade, motivação e estados afetivos (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014).

O modelo de Mayer e Salovey (1997, referidos por Silva, 2011) é conhecido como o modelo de quatro dimensões: “percepção emocional, entendida como a capacidade do indivíduo identificar e reconhecer de forma consciente as emoções, em si e nos outros, e de expressá-las aos demais de forma adequada”; “facilitação das emoções, a capacidade de

distinguir as diferentes emoções”; “compreensão das emoções, a capacidade de compreender emoções complexas (como sentir duas emoções em simultâneo) ”; “gestão das emoções, a capacidade de dirigir e gerir as emoções, (...) assim como evocá-las ou não, dependendo da sua utilidade numa dada situação”(Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, pp.145-146).

Os modelos tidos como mistos combinam as aptidões mentais com componentes de personalidade como a autoestima, a perseverança, combinando aspetos motivacionais e afetivos. Bar-On introduz e defende o constructo de inteligência emocional social (IES), isto é, um conjunto interrelacionado de competências emocionais, sociais, *skills* e facilitadores que determinam o quão eficiente é a nossa compreensão do Eu e dos outros, a nossa capacidade de expressão e relacionamento e a eficácia com que lidamos com as exigências no dia-a-dia (Bar-On, 2006, citado por Cardoso, 2011, p.18).

Ainda nos modelos mistos, Goleman (1996) refere-se à inteligência emocional como sendo a competência dos sujeitos se auto motivarem na realização dos objetivos, de reconhecerem e gerirem as emoções e orientarem os seus impulsos.

Muito embora, o conceito de inteligência emocional tenha ganho grande divulgação com Goleman, a nível académico, os modelos de habilidades, têm-se mostrado os mais efetivos quanto à explicação do constructo da inteligência emocional (Mestre, 2003, referido por Neta e colaboradores, 2008). E tem-se firmado no campo da Psicologia enquanto modelo de referência para o desenvolvimento de estudos neste âmbito, atendendo ao seu rigor empírico e teórico, sendo apontado como o modelo mais viável para a promoção de programas de intervenção (Pacheco & Berrocal, 2005, referidos por Neta e colaboradores, 2008).

Vários autores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández, 2011; Prieto e colaboradores, 2008; Prieto & Hernández, 2011; Prieto, Fernández, Ferrando, Sánchez & Bermejo, 2008) referem que alunos mais inteligentes emocionalmente, ou seja, que reconhecem, assimilam, compreendem e regulam as emoções, apresentam níveis superiores de bem-estar, mais e melhores relações sociais, menos condutas disruptivas e melhor rendimento académico.

3.3. Competências sociais e emocionais e a tomada de decisão vocacional

Matsumoto e colaboradores (2008, referidos por Esteves, 2010) afirmam a relevância das emoções e o seu papel na ligação íntima com as competências sociais, indicando-as como forma de regular e manter as relações interpessoais.

As competências sociais e emocionais surgem, desta forma, intrinsecamente interligadas. Tanto o sentimento de valorização e competência pessoal, como a capacidade de gerir emoções são desenvolvidos, em larga medida, através das interações com os outros (Raimundo, 2012).

O interesse pela promoção das competências sociais e emocionais desenvolveu-se a partir da consciência de que estas competências são essenciais para alcançar o sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004) não só académico, mas também, na vida adulta, dadas as crescentes exigências e desafios que a sociedade atual coloca (Payton e colaboradores, 2000) aos jovens, tanto do ponto de vista cognitivo como também nos aspetos social e emocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, referido por Teixeira, 2010).

O cerne do desenvolvimento pessoal é o auto-conhecimento, ou seja as aptidões, os interesses e os valores dos indivíduos, mas a ele aliaram-se um “conjunto de competências sociais e emocionais para lidar com os desafios actuais” (Teixeira, 2009, p.12).

Sendo o conhecimento de si mesmo um fator determinante no processo de tomada de decisão e, sendo a decisão uma atividade inerente a todos os indivíduos, esta “pode ser compreendida como uma função cognitiva essencial para uma boa interação do sujeito com o contexto social” (Palmini, 2004, citado por Melo, Pereira & Silvério, 2014, p.115).

Steinberg (2004, citado por Melo, Pereira & Silvério, 2014, p.115) desenvolveu uma nova perspetiva,

a qual parte da premissa de que a tomada de decisão é produto tanto do raciocínio lógico como de fatores psicossociais; no entanto as competências de raciocínio lógico parecem estar totalmente desenvolvidas aos 15 anos, enquanto as capacidades psicossociais que melhoram a tomada de decisão continuam a amadurecer na idade adulta (Steinberg, 2004, citado por Melo, Pereira & Silvério, 2014, p.115).

O mesmo autor (2004) defende que os aspetos psicossociais, que continuam a amadurecer com o crescimento do indivíduo, podem prejudicar uma tomada de decisão competente na adolescência.

Os atuais avanços na neurociência do desenvolvimento apoiam a perspetiva de Steinberg sobre a tomada de decisão nos jovens, isto porque a transição para a adolescência e as consequentes alterações hormonais implicam que o processo de tomada de decisão se baseie “numa rede socioemocional, sensível a estímulos emocionais e sociais, acarretando, por isso, um maior risco para os próprios adolescentes” (Melo, Pereira & Silvério, 2014, pp.115-116). Daí a importância de se investirem em intervenções que promovam as competências sociais e emocionais na adolescência.

Slaski e Cartwright (2003) salientam que indivíduos emocionalmente mais inteligentes se ajustam melhor ao meio envolvente e lidam melhor com as contingências da vida, criam e desenvolvem relações interpessoais que lhes permitem lidar mais facilmente com o *stress* e estabelecem relações mais saudáveis com os outros.

A consciência, as aprendizagens e a própria cultura, podem moldar a expressão das nossas emoções e revesti-las de novos significados, visto que, atualmente podemos controlar os estímulos que desencadeiam as emoções (Damásio, 2000, referido por Oliveira, 2008). É com base nessa ideia, que as “emoções não só nos ajudam a tomar decisões mais rapidamente como nos fazem tomar decisões de melhor qualidade baseadas em valores” (Jensen, 2002, citado por Oliveira, 2008, p. 8).

Damásio (2000, referido por Oliveira, 2008) supõe que as experiências que o indivíduo adquire ao longo da vida, consoante a sua classificação (agradáveis ou desagradáveis), vão dando origem a uma “sinalização” de natureza positiva ou negativa, através do mecanismo do “marcador somático” (p.34). Numa fase posterior, quando o sujeito tem de tomar decisões, o organismo recorre a este mecanismo para excluir ou selecionar hipóteses, de tal forma que apenas um pequeno conjunto de opções é objeto de análise “racional” (p. 34). Se determinada ação no passado teve consequências positivas, as emoções farão com que a decisão seja tomada mais rapidamente, visto que no passado essa decisão trouxe consequências positivas para o indivíduo. Por outro lado, se no passado determinada ação desencadeou consequências negativas, no presente, quando o sujeito tiver de tomar uma decisão, perante uma situação semelhante, o sinal emocional funcionará como um “alarme” automático que vai apontar para opções que no passado não foram as mais corretas (Damásio, 2003, referido por Oliveira, 2008).

É de referir que o processo de tomada de decisão está relacionado com estados emocionais. Deste modo, as decisões que causam estados emocionais mais positivos passam a ser mais solicitadas e permitem ao indivíduo responder mais rapidamente contrariamente às decisões que produzem estados emocionais desagradáveis, que são menos solicitadas (Damásio, 2000, referido por Silva, 2010). O fato das emoções reconhecerem a decisão como sendo positiva ou negativa, para além de acelerar o processo de tomada de decisão, fará com que as decisões assumam um papel fundamental e essencial na construção dos conhecimentos.

Goleman (1996) afirma que a componente emocional da mente é ativada de forma mais rápida do que a mente racional, isto porque estimula, no cérebro, o mecanismo da sobrevivência. Assim, as emoções são parte integrante da tomada de decisão, sendo uma grande fonte de informação.

No entender do autor (1997), o ser humano é possuidor de duas mentes, a racional e a emocional. A primeira diz respeito ao “modo de compreensão de que o ser humano tem consciência, é mais atenta e capaz de ponderar, reflectir e fazer ligações lógicas, enquanto a mente emocional age irreflectidamente, excluindo a reflexão ponderada e analítica, que caracteriza a mente racional” (Silva, 2010, p.37). Portanto, na visão de Goleman (citado por Silva, 2010, p.37), “ inteligência racional e inteligência emocional devem complementar-se e estar em constante equilíbrio, para que as tomadas de decisão possam ser efetuadas de uma forma adequada e eficiente”.

Robbins (2004, citado por Silva, 2010, p.37) faz uma breve abordagem à tomada de decisão, afirmando que é importante ter-se em conta que, no processo decisório é necessário considerar “o coração” e “a mente”.

Um indivíduo com um nível emocional equilibrado, ou seja, que regule as suas emoções, tomará decisões de forma refletida, ajuizada, pensada. Contrariamente, se o sujeito não tiver equilíbrio emocional ou se esse for pouco, isso irá refletir-se nas suas tomadas de decisão que serão marcadamente inconscientes e impensadas (Silva, 2010).

É imprescindível aprender a descobrir os segredos da inteligência emocional, para que seja possível ativar essas capacidades cerebrais, eventualmente adormecidas ou não utilizadas, com vista a um melhor relacionamento interpessoal mas também a decisões mais ajustadas, portadoras de mais bem-estar, tanto a nível pessoal como na atividade profissional.

4. Programas de competências sociais e emocionais

É necessário dotar os alunos de competências sociais e emocionais. Da mesma forma que se espera que no final do Ensino Básico as crianças sejam capazes de multiplicar, redigir textos, ler e interpretar uma peça musical, espera-se também que desenvolvam competências emocionais que se traduzam no reconhecimento e regulação das suas emoções e dos outros, assim como que aprendam a motivar-se para cumprir não só os objetivos a que se propuseram mas os desafios do dia-a-dia (Goleman, 1995, referido por Silva, 2010).

O processo de ensino-aprendizagem das emoções e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais tem como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo, procurando aliar componentes da cognição e dos afetos (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014). Este processo deve ser encarado como um

complemento indispensável no desenvolvimento cognitivo e uma ferramenta fundamental de prevenção, já que muitos problemas pessoais e sociais têm a sua origem no âmbito emocional. A educação emocional tem como objetivo ajudar as pessoas a descobrir conhecer e regular as suas emoções, e incorporá-las como competências (Delors, 1996, citado por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.158).

Mayer e Salovey (1980, referidos por Cardoso, 2011) vão ao encontro do acima exposto ao referirem que uma série de problemas de ajustamento pode ter a sua origem em deficiências verificadas ao nível da inteligência emocional.

A escola aqui apresenta um papel fulcral uma vez que deve promover situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade e do controlo emocional dos alunos, atendendo aos mesmos como um “todo físico, cognitivo, afetivo e social” (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p. 162).

Com o avanço da investigação na área das emoções, torna-se crescente a proliferação de programas de promoção de competências emocionais (Moreira & Melo, 2005, referidos por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014).

Na educação, entende-se por programa

toda a atividade preventiva, de desenvolvimento, educativa ou remediativa que é teoricamente fundamentada e planificada de modo sistemático, que pretende atingir determinados objetivos em resposta às necessidades detetadas num grupo dum determinado contexto educativo, comunitário, ou familiar, e que é aplicado por um conjunto de profissionais de modo colaborativo (Repetto, 2002, citado por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p. 159).

A nível internacional é importante fazer referência ao programa SEL - Social and Emotional Learning de Elias e colaboradores (referido por Raimundo, 2012) que contribui para o processo de aprendizagem efetiva de competências sociais e emocionais e, ainda, para a aplicação desses conhecimentos, atitudes e comportamentos na regulação das emoções, na empatia com os outros, nas tomadas de decisão responsáveis, no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e na forma como se lida com situações de conflito e de *stress*. Constitui-se ainda como um programa de sucesso tanto fora como dentro das salas de aula (Zins & Elias, 2006).

Seguindo os pressupostos da CASEL (*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning*), foi desenvolvido no Reino Unido um departamento “State Secretariat for Children, Schools and Families Department” que pretendeu assegurar a satisfação e a alegria em crianças e adolescentes através da implementação do “*Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*” no contexto escolar primário e secundário assente no facto de que problemas de ordem afetiva podem ser determinados por fatores emocionais e sociais, daí este programa se centrar no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais envolto num ambiente positivo (UNICEF, 2007, referido por Teixeira, 2010).

Os programas SEL foram elaborados segundo o conceito de inteligência emocional de Mayer, Salovey e Caruso (1990) e de Goleman (1996), sendo que os domínios de inteligência emocional trabalhados consistem na perceção, compreensão e regulação de emoções; autoestima, perseverança, assertividade e otimismo (Weissberg, Wang & Walberg, 2004) e pretendem combater problemas e comportamentos inadequados (Murta, 2006).

A curto prazo, os programas SEL visam a promoção da autoconsciência, do autocontrolo, da consciência social, dos relacionamentos interpessoais e da tomada de decisão responsável nos estudantes, assim como uma melhoria das atitudes e crenças relativamente a si próprios, aos outros e à escola (Raimundo, 2012).

O quadro concetual dos programas SEL abrange uma combinação de comportamentos, cognições e emoções (Zins & Elias, 2006) e refere-se aos

processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam eficazmente o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para compreender e gerir emoções, para fixar e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia em relação aos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012, p. 4).

Os resultados demonstram o efeito benéfico destes programas na redução de problemas sociais e emocionais e no aumento de competências emocionais e sociais em crianças e

adolescentes (Teixeira, 2010). Todavia, no contexto nacional, são ainda pouco frequentes as intervenções estruturadas e sistemáticas (Moreira & Melo, 2005).

Em 2000, Pereira e Moreira apresentaram um estudo centrado nos resultados relativos à implementação de um programa longitudinal designado “Crescer a Brincar”. O programa teve como principais objetivos: a prevenção de fatores de risco e promoção de fatores de proteção; a promoção do desenvolvimento de competências centrais no ajustamento psicológico em cada etapa do desenvolvimento; e o envolvimento dos agentes educativos (pais e professores) no processo de ajustamento psicológico. O programa visou possibilitar às crianças saber mais acerca dos seus sentimentos, pensamentos e projetos de vida.

Os autores pretendiam que o programa produzisse um efeito direto positivo nos níveis de assertividade, na capacidade de resistir à pressão de pares e na tomada de decisão, assim como um efeito indireto nos níveis de depressão e no autoconceito das crianças. Os resultados evidenciaram uma tomada de decisão mais adequada e níveis mais elevados de assertividade nas crianças do grupo experimental, comparativamente com as do grupo de controlo (Raimundo, 2012).

A nível nacional importa fazer referência, ainda, ao programa de intervenção SEL “Devagar se vai ao Longe” da autoria de Raimundo (2007, referido por Raimundo, 2012), como exemplo de um programa Português baseado nos princípios orientadores da CASEL. O programa “Devagar se vai ao Longe” apresentou-se como um programa universal de promoção de competências sócioemocionais em contexto escolar. A avaliação da eficácia deste programa realizou-se a curto e médio prazo, com um período de *follow-up* superior a seis meses, como recomendado pela CASEL (Durlak & colaboradores, 2011).

Outro programa, implementado com objetivos similares ao acima exposto, é o “EU PASSO...” que surgiu como Experiência Piloto no Concelho de Cascais no ano letivo de 2008/2009. Este programa teve como principais objetivos a promoção de hábitos de vida saudáveis e de competências psicossociais, essenciais para um bom desenvolvimento dos jovens. Os objetivos específicos passaram por: promover hábitos de vida saudáveis; promover competências psicossociais como o autocontrolo, o auto-conceito e a autoestima, e capacidade de gestão emocional, de forma a promover o ajustamento psicológico nos jovens e facilitar a adaptação ao 2.º Ciclo; facultar instrumentos e metodologias que permitam aos docentes trabalhar os temas da adolescência e da sexualidade; estimular competências de planeamento para o futuro, através do treino de resolução de problemas/processo de tomada de decisão; esclarecer os mitos e realidades sobre o consumo de tabaco, apresentando os benefícios de não fumar e promovendo atividades alternativas /motivações para não fumar; facilitar a articulação escola/família no âmbito da promoção de hábitos de vida saudáveis e das

competências psicossociais. A sua implementação alcançou os resultados desejados e mostrou que os programas realizados em meio escolar e com a participação dos professores produzem bons resultados, uma vez que a escola é um local privilegiado para a aprendizagem e crescimento dos jovens. O programa “EU PASSO...” apresenta-se, assim, como uma estratégia relevante de prevenção em meio escolar, que promove hábitos de vida saudáveis e competências psicossociais nos jovens, enquadrando-se na área de promoção e educação para a saúde.

Pode-se ressaltar também o estudo de Franco (2007, referido por Teixeira, 2010) que, apesar de apresentar características distintas, também teve como objetivo o ensino de competências sociais e emocionais. Centrou-se numa formação de professores baseada nas emoções, no sentido de analisar o impacto da aprendizagem emocional em professores e alunos. Os resultados mostraram que este tipo de programas produz efeitos positivos quer em professores que se mostraram mais competentes ao nível do reconhecimento das emoções, quer em alunos que se revelaram mais abertos nas relações estabelecidas com os professores.

Estas e outras intervenções têm apontado para os efeitos positivos de programas preventivos que investem na aprendizagem emocional e social resultando na diminuição de problemas e no aumento de habilidades emocionais e sociais (Teixeira, 2010).

Como é possível constatar, têm-se realizado esforços no sentido de proporcionar às crianças e aos jovens bem-estar e bom ajustamento psicológico. No entanto, é premente que as intervenções realizadas sejam inseridas nos programas curriculares das escolas não sendo apenas pontuais, pois as competências carecem de tempo para serem trabalhadas corretamente.

5. Sistema Educativo Português

Torna-se importante, no presente trabalho, fazer a distinção entre o ensino regular e o ensino profissional uma vez que estes se constituem como contextos dos públicos-alvo dos estudos realizados. Neste sentido, no presente tópico falar-se-á do sistema educativo português, da educação escolar e das diferentes modalidades de ensino, encontrando-se nestas o ensino profissional.

No que diz respeito à legislação e tal como referido na Constituição da República Portuguesa (artigo n.º 43 e n.º73) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (artigo n.º 2, Lei n.º 49/05, de 30 Agosto), o acesso à educação e à cultura, por parte de toda a população, é um direito previsto na lei, assim como o dever do Estado de promover a democratização da educação.

A LBSE estrutura o sistema educativo em educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. Esta última abrange atividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação e aperfeiçoamento profissional. A educação escolar constitui-se, no ensino regular, pelo ensino básico, ensino secundário e ensino superior. A LBSE faz referência ainda a um conjunto de modalidades especiais de ensino sendo elas, o ensino recorrente, a formação profissional realizada nas escolas profissionais, a educação especial, o ensino à distância e o ensino de português no estrangeiro. No presente trabalho, dar-se-á primazia ao ensino regular e ao ensino profissional.

5.1. Ensino Regular

O sistema de ensino regular português está dividido em seis níveis diferentes e sequenciais: educação pré-escolar, ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), ensino secundário e superior.

A frequência da educação pré-escolar é facultativa e dirige-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade (CEDEFOP,1999).

O ensino básico é constituído por 3 ciclos sequenciais: o primeiro de 4 anos (6-10 anos de idade); o segundo de 2 anos (10-12 anos de idade); e um terceiro ciclo de 3 anos (12-15 anos de idade). A escolaridade obrigatória inicia-se com a idade de 6 anos e termina aos 18 anos. Os alunos que concluem o Ensino Básico são confrontados com a oferta do ensino secundário são confrontados com a oferta do ensino secundário (regular e profissional), podendo ainda optar por outras modalidades formativas fora do sistema educativo (CEDEFOP, 1999). A presente tendência de evolução do sistema educativo contempla uma maior diversificação de currículos. Assim, em qualquer ciclo do ensino básico, o currículo dito “normal” pode ser

substituído por currículos alternativos, criados e promovidos pelas escolas, e mais adequados à especificidade dos contextos e públicos (CEDEFOP,1999).

O ensino secundário é para todos os alunos que terminam com aproveitamento o ensino básico. O ensino secundário é constituído por um ciclo de 3 anos (10.º, 11.º e 12.ºanos) e destina-se a alunos dos 15 aos 18 anos de idade, e compreende quatro tipos de cursos: científico-humanísticos- cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, nomeadamente para o acesso ao ensino superior; tecnológicos- cursos predominantemente orientados para a preparação para o ingresso na vida ativa; artísticos especializados e profissionais (CEDEFOP,1999).

Os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem um diploma de qualificação profissional de nível 3. O ensino pós-secundário não superior possibilita um percurso de formação especializada em diferentes áreas tecnológicas, permitindo a inserção no mercado do trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior, conferindo um Diploma de Especialização Tecnológica e uma qualificação de nível 4. A Educação e Formação de Jovens e Adultos, oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de a abandonar.

O ensino secundário confronta-se com o duplo objetivo de preparar os alunos para o ensino superior e para a vida ativa, ou seja, apresenta-se como um nível preparatório para os que pretendem prosseguir estudos, e um nível terminal para os que pretendem ingressar no mercado de trabalho (Madeira, 2006).

As diferentes modalidades de ensino e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar e/ou uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior ou de ensino superior. O ensino superior destina-se a alunos que concluíram com sucesso um curso de ensino secundário. O ensino superior é administrado em instituições universitárias e politécnicas, que podem ser públicas, privadas ou cooperativas. O ensino superior público abrange estabelecimentos de tutela única (como as universidades e os institutos politécnicos) e de dupla tutela (tais como o ensino superior militar e policial). No ensino superior privado e cooperativo existem também as modalidades de ensino universitário e politécnico.

5.2. Ensino Profissional

O ensino profissional tem como principal objetivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada necessária, num nível intermédio da estrutura de emprego (Madeira, 2006). Espera-se que contribua também “para o desenvolvimento económico e para a

minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura, ao desviar os alunos para outras alternativas” (Madeira, 2006, p.122).

Esta modalidade de ensino, ao pretender responder às necessidades do mercado de trabalho, a nível local e regional, apela a que os cursos lecionados em cada escola se relacionam com as características e necessidades da região em que se inserem (GIASE,2003).

Os cursos profissionais lecionados em escolas profissionais são “regulamentados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, embora a sua criação seja normalmente resultado da iniciativa da sociedade civil, designadamente de autoridades autárquicas, empresas ou associações empresariais e sindicatos, entre outras organizações” (GIASE,2003, p.31).

As escolas profissionais constituem uma modalidade de formação opcional ao sistema regular de ensino e destinam-se a jovens que têm como objetivo imediato a inserção no mundo do trabalho. Os alunos que frequentam os cursos profissionais também poderão ter acesso ao ensino superior, “em especial aos institutos politécnicos, mediante a realização dos exames nacionais do ensino regular, nas disciplinas específicas de acesso” (GIASE,2003, p.31).

Os cursos oferecidos pelas escolas profissionais oferecem aos alunos, cursos de nível secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e um diploma do ensino secundário e de qualificação profissional (nível III). Para que o aluno ingresse nestas escolas, tem de ter concluído com aproveitamento o 9.º ano de escolaridade. As Escolas Profissionais para além dos cursos de nível III podem ainda oferecer cursos equivalentes ao 3.º ciclo do ensino básico, com um currículo profissionalizante, a que corresponde uma qualificação profissional (nível II) (CEDEFOP,1999).

O ensino técnico e profissional pode constituir uma “contribuição para as respostas aos problemas que subsistem: o abandono e o insucesso escolar, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional” (Madeira, 2006, p.122). A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, através dos estágios nas empresas, podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldade em adaptar-se a um ensino mais académico. A componente prática do programa pode tornar a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens e contribuir para manter o interesse dos alunos em dificuldade (OCDE, 1989).

Assim, o ensino técnico e profissional ao nível secundário, como alternativa à via de ensino, “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, citado por Madeira, 2006, p.125).

O desenvolvimento de uma sólida formação geral é um fator de adaptação à evolução do emprego, que o ensino profissional não pode dispensar ao definir os seus currículos. Capacidades gerais, como a de adaptação e a de aprender a aprender, são cada vez mais valorizadas pelos empregadores. As qualificações demasiado especializadas, num mundo de mudanças rápidas, desatualizam-se e tornam-se pouco rendíveis no mercado de trabalho (Madeira, 2006).

Apesar disso, os alunos das classes médias altas e altas não assumem esse tipo de ensino como alternativa à via de ensino regular, quer porque não garante saídas do mesmo nível, quer porque se mantém estigmatizado aos olhos dos alunos ou especialmente dos seus pais, que assim os desincentivam a seguir esta via de ensino (Martins, Pardal & Dias, 2005).

Capítulo II

METODOLOGIA

A problemática teórica desenvolvida no capítulo I, remete-nos para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que auxiliam o processo de escolha vocacional.

Neste capítulo descreveremos as opções metodológicas e consequentes justificações para o estudo empírico propriamente dito. Apresentaremos o objetivo do estudo, daremos a conhecer o *design* metodológico da investigação, as hipóteses criadas, a amostra, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados adotados, bem como os procedimentos utilizados na análise dos dados.

1. Objetivo do Estudo

Este estudo procura compreender se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais interfere com a atitude dos jovens face à decisão- medida através da certeza e da indecisão vocacional.

2. Design Metodológico

No estudo referente aos alunos do 8.º ano utilizou-se o plano quase-experimental (Almeida & Freire, 2008), uma vez que se trabalhou com grupos experimental e controlo, mas estes não saíram de um processo de aleatoriedade. O processo de recolha de dados engloba tanto resultados quantitativos como qualitativos.

No plano quase-experimental observa-se uma aproximação ao plano experimental em termos de recurso a um grupo experimental (G1) e um grupo de comparação (G2), mas um maior distanciamento a esse plano no tocante a possibilidades e condições de controlo de variáveis parasitas (Almeida & Freire, 2008). A avaliação da intervenção feita em dois momentos, um pré e um pós, isto é no início e no fim da intervenção, introduz maior robustez na análise da eficácia da intervenção, ao contribuir para o controlo de diversos fatores que poderão interferir ao nível da validade interna do estudo (Fortin, 1996).

Para a concretização do objetivo proposto recorreu-se à utilização do método quantitativo. Em termos de vantagens, este método permite lidar com grandes volumes de informação e recolher dados através de medidas e métodos padronizados convertíveis em números, condições que facultam, mais facilmente, a possibilidade de generalização de resultados, a replicação e a comparabilidade. Como contrapartida, não nos permite aprofundar os dados, a sua riqueza interpretativa, determinados detalhes e o contexto ambiental (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

De modo a colmatar essas limitações e com vista ao enriquecimento da investigação, optou-se por integrar também o método qualitativo, que possibilita a análise de descrições

rigorosas, a exploração de procedimentos e a percepção de relações com base nas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). A natureza desta metodologia implica, assim, que os dados recolhidos se mostrem ricos ao nível de pormenores descritivos.

Neste sentido, optou-se por utilizar um diário de bordo para realizar registos, ao longo da intervenção, na medida em que aqueles possibilitam a elaboração de inferências que adicionam informação e robustez aos dados de carácter quantitativo, bem como os seus contextos (Amado, 2013). Deste modo, os dados que irão emergir da componente qualitativa serão ricos em pormenores explicativos, revestem-se de sentidos e de interpretações individuais, e irão complementar a objetividade e o rigor da estatística e conduzirão à “conceptualização e ao desenvolvimento de proposições” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223).

Com o recurso à metodologia qualitativa, pode-se retirar conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente no que respeita a tudo o que possa conduzir a uma categorização, mais ou menos estruturada, de representações de variáveis que possam contribuir para o fenómeno em estudo. É possível também, assim, compreender certas componentes afetivas, que são muitas vezes difíceis de apreender através de um questionário, em virtude da falta de vocabulário adequado e adaptado a todos os casos.

O equilíbrio entre estas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) confere informação complementar de grande importância, apresentando-se na interpretação dos dados enquanto “medida da importância, atenção ou ênfase, concedida a um determinado objeto da comunicação” (Krippen-Dorff, 1986, citado por Amado, 2013, p. 48).

“Quando se contempla a recolha e a integração de dados quantitativos e qualitativos no mesmo estudo, os resultados da investigação podem ser enriquecidos de uma forma que não seria viável utilizando apenas uma das metodologias anteriores” (Tashakkori & Teddlie, 2003, citados por Barbosa, 2009, p.94).

Complementarmente a esse primeiro estudo realizou-se um segundo, com alunos do 10.º ano, que não apresenta a mesma robustez de um plano quase-experimental. Neste estudo 2 não houve o rigor do grupo de comparação (Almeida & Freire, 2008) e os dados foram recolhidos apenas através de instrumentos de resposta fechada, convertíveis em números.

3. Hipóteses de Investigação

A questão de investigação que norteou este trabalho remete-nos para a educação de competências sociais e emocionais, como forma de mobilizar as emoções aquando das várias

tomadas de decisão vocacionais. Assim pretendia-se saber se: a intervenção em competências sociais e emocionais intervém na tomada de decisão vocacional?

Esta questão originou a formulação de duas hipóteses de investigação nos estudos 1 e 2, como abaixo indicadas:

Estudo 1:

H01 Não há diferença na tomada de decisão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H01 dá origem às seguintes sub-hipóteses

H01₁ Não há diferença na subescala da certeza entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₂ Não há diferença na subescala da indecisão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H02 Não há relação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H02 dá origem às seguintes sub-hipóteses

H02₁ Não há relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H02₂ Não há relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Estudo 2:

H01 Não há diferença na tomada de decisão entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H01 dá origem às seguintes sub-hipóteses

H01₁ Não há diferença na subescala da certeza entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

H01₂ Não há diferença na subescala da indecisão entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

H02 Não há relação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, no ensino regular e no ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

Por sua vez, a H01 dá origem às seguintes sub-hipóteses:

H02₁ Não há relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, no ensino regular e profissional nos dois momentos de avaliação.

H02₂ Não há relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, no ensino regular e no ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

4. Amostra

Neste ponto procede-se à caracterização da amostra deste trabalho. No primeiro estudo a amostra foi selecionada por conveniência (por condicionantes externos), atendendo à disponibilidade das escolas em dar uma resposta positiva, atempadamente ao pedido de aplicação do programa. Também se teve em consideração critérios de inclusão que serão referidos posteriormente.

Na amostra por conveniência os elementos são escolhidos porque se encontram onde os dados para o estudo estão a ser recolhidos (Churchill, 1983; Vogt, 1993, referidos por Vicente, Reis & Ferrão, 2001). Apesar da sua fragilidade científica a amostragem por conveniência pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais, identificar aspetos críticos pode ser mais importante do que a objetividade científica (Vicente, Reis & Ferrão, 2001).

No início do estudo 1 previa-se que o número total de participantes fosse de 450. Contudo, e no decorrer do estudo, verificou-se alguma mortalidade da amostra. Inicialmente, o grupo experimental era composto por 236 participantes e o grupo controlo por 214. Como se perderam 30 participantes, no final do estudo o grupo experimental contava com 228 participantes e o grupo controlo com 192.

A seleção das turmas para o estudo 1, teve em atenção determinados critérios de inclusão, tanto quanto possível, designadamente:

- Equivalência em termos de sexo;
- Idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos;
- Frequência do 8º ano de escolaridade do ensino básico.

Uma vez que o grupo experimental e o grupo de controlo não podem ser considerados equivalentes à partida, atendendo à não repartição aleatória da amostra (Almeida & Freire, 2008) e no sentido de contornar esta situação, a distribuição das turmas, para participar no

grupo experimental e no grupo de controlo, foi feita com vista à divisão da população em subgrupos tão homogêneos quanto possível (Almeida & Freire, 2008).

A amostra do estudo 1 foi construída no 2º período do ano letivo 2013/2014 tendo por base uma população escolar constituída por 11 turmas do 8º ano de escolaridade, provenientes de cinco escolas do Ensino Secundário da ilha de São Miguel. Das cinco escolas secundárias que participaram neste estudo, quatro fazem parte do Concelho de Ponta Delgada e uma do Concelho da Ribeira Grande.

O quadro 1 apresenta o número de sujeitos da amostra utilizada neste estudo, para cada escola, considerando as variáveis escola, grupo e sexo.

Quadro 1- Distribuição da amostra do estudo 1 em função da escola, grupo e sexo

Escola	Grupo				Sexo				Total (de alunos por escola)	
	Experimental		Controlo		Feminino		Masculino		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
(A)	40	17,5%	31	16,2%	45	20,2%	26	13,2%	71	16,9%
(B)	22	9,6%	18	9,4%	14	6,2%	26	13,2%	40	9,5%
(C)	83	36,4%	76	39,6%	95	42,6%	64	32,5%	159	37,9%
(D)	40	17,6%	29	15,1%	30	13,5%	39	19,8%	69	16,4%
(E)	43	18,9%	38	19,7%	39	17,5%	42	21,3%	81	19,3%
Sub-Total	228	54,3%	192	45,7%	223	53,1%	197	46,9%	420	100%

No primeiro estudo, participaram um total de n=420 jovens, 228 (54,4%) definiram o grupo experimental e 192 (47,7%) o grupo de controlo, 223 eram do sexo feminino (53,1%) e 197 eram do sexo masculino (46,9%). A média de idade dos participantes corresponde aos 13.54 anos (distribuição anexo I), sendo a idade mínima de 12 anos e a idade máxima de 18 anos.

A amostra do estudo 2, também foi constituída por conveniência atendendo à disponibilidade das turmas do 10º ano em dar resposta positiva, atempadamente, ao pedido de aplicação de duas sessões do programa de competências sociais e emocionais. No presente trabalho pretendeu-se trabalhar com mais do que um público-alvo, visto não se ter resistido em fazer uma incursão pelos dois tipos de ensino oferecidos pelo sistema educativo (regular e profissional). Neste sentido foi feita uma aproximação entre a tomada de decisão e a

inteligência emocional em adolescentes do 10.º ano de escolaridade, que já tinham implementado uma escolha vocacional. Por questões práticas (disponibilidade, tempo de realização) só foi possível efetuar o estudo 2 numa das cinco escolas abarcadas no estudo 1. Deste modo, trabalhou-se com duas turmas do Ensino Regular (n=38)- uma do curso de Línguas e Humanidades e outra do curso de Ciências e Tecnologia e uma turma do Ensino Profissional (n=12)- curso de Apoio à Gestão Desportiva.

O quadro 2 apresenta-nos a distribuição dos alunos do 10º ano considerando as variáveis tipo de ensino e sexo.

Quadro 2- Distribuição da amostra do estudo 2 em função do tipo de ensino e sexo

Tipo de Ensino	Sexo				n	%
	Feminino		Masculino			
	n	%	n	%		
Ensino Regular	31	83,8%	7	53,6%	38	76%
Ensino Profissional	6	16,2%	6	46,2%	12	24%
	37	74%	13	26%	50	100%

No que concerne ao estudo 2, contou-se com n=50 alunos, a frequentar o 10º ano de escolaridade. A distribuição por tipo de ensino contou com 38 (76%) alunos a frequentar o Ensino Regular e 12 (24%) o Ensino Profissional. Em termos da variável sexo, 37 eram do sexo feminino (74%), e 13 do sexo masculino (26%). A média de idade dos participantes corresponde aos 16.16 anos (distribuição anexo I), sendo a idade mínima de 15 anos e a idade máxima de 20 anos.

Dando-se por terminada a caracterização da amostra deste estudo, procede-se, no ponto seguinte, à descrição do programa de intervenção – “Alinha com a Vida”.

5. Programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida”

Tendo em conta o que foi apresentado no Capítulo I é importante mencionar que as competências sociais e emocionais podem e devem ser treinadas. Sendo o contexto escolar o contexto privilegiado para a promoção dessas competências, procedeu-se à implementação de um programa de competências sociais e emocionais em cinco escolas secundárias da Ilha de S. Miguel.

A educação emocional e social é uma ferramenta essencial na prevenção de problemas pessoais e sociais. “(...) sujeitos emocionalmente inteligentes, (...) caracterizam-se por serem

capazes de valorizar os aspetos positivos mais do que os negativos, avaliando o que conseguiram face às dificuldades e os sucessos mais do que os erros” (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde & Araújo, 2014, p.159). O programa de competências sociais e emocionais contemplou duas sessões relativas à temática específica da presente investigação – o processo de escolhas e tomada de decisão. Pretendia-se, assim, estudar e evidenciar a importância da articulação dessas competências com a tomada de decisão, dado que deve ter-se em consideração no ato de escolher as relações que o sujeito estabelece com pessoas, acontecimentos e situações, bem como o seu estado emocional.

É, portanto, nesta perspetiva preventiva e promocional que se inscreve o programa “Alinha com a Vida” que visa a promoção de competências sociais emocionais em jovens do Ensino Básico. As fases de elaboração, implementação e avaliação do programa implicaram a dedicação de um total de quatro colaboradores, supervisionados pelas professoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira.

Este programa apresenta-se como sendo inovador e teve por base três modelos basilares da inteligência emocional, nomeadamente, o modelo Mayer e Salovey (1997, referido por Almeida e Araújo, 2014) e o modelo de Ekman (2003), explorados nas sessões referentes às “Emoções” e o modelo evolucionário de Gilbert, explorado na sessão relativa ao modelo evolucionário. Em específico para as sessões sobre a escolha e a tomada de decisão, adotou-se o modelo de Super (1957).

O “Alinha com a Vida” decorreu de 13 de janeiro a 4 de abril de 2014, e teve como objetivo desenvolver competências que permitam aumentar a flexibilidade dos jovens e ajudá-los a lidar melhor com o imprevisível e a mudança, transformando os obstáculos em desafios. Foi composto por dez sessões, aplicadas em contexto de sala de aula, com a duração de 90 minutos, durante 10 semanas, nas turmas dos alunos do 8º ano de escolaridade. As sessões encontram-se sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1- Apresentação das sessões e objetivos do programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida”

Sessões	Objetivos
1ª Apresentação do Programa “Alinha com a Vida”	Apresentar o programa <i>Alinha com a Vida</i> ; apresentar participantes e dinamizadores com vista ao conhecimento interpessoal e aplicar as escalas de avaliação do programa “Alinha com a Vida”- pré-teste.
2ª Conhecer as Emoções	Definir o que são emoções; identificar as emoções básicas; reconhecer a

	diversidade da experiência emocional e identificar e regular a emoção- alegria.
3ª MeTriRa	Formar acerca da natureza e função (adaptativa e desadaptativa) do medo, tristeza e raiva; reconhecer em si e nos outros essas emoções; identificar a componente fisiológica correspondente às emoções presentes e dotar os adolescentes de estratégias para lidarem com essas emoções de forma adequada.
4ª A Teoria Evolucionária	Compreender a evolução da natureza humana; perceber a importância das dinâmicas sociais (dos objetivos bio-sociais) no entendimento da evolução cerebral; compreender a evolução da competição para a cooperação e elicitación/ dádiva de cuidados e explicar a importância da comunicação para a compreensão dos comportamentos e intenções dos outros.
5ª Lidando com a Vergonha e a Culpa	Definir as emoções vergonha e culpa; identificar as emoções vergonha e culpa em si e no outro e esclarecer a função adaptativa das emoções sociais vergonha e culpa.
6ª Violência no Namoro e Submissão	Compreender o que é a violência no namoro; reconhecer a diferença entre uma relação de namoro saudável e uma relação abusiva; compreender o que é a submissão; saber identificar o comportamento submisso; perceber que o comportamento submisso pode ser adaptativo, funcionando como uma estratégia de proteção; reconhecer a ligação entre a violência no namoro e o comportamento submisso; desmistificar mitos acerca da violência nas relações de intimidade e alertar para a importância do respeito e da compreensão nas relações de intimidade.
7ª Comunicando mais e melhor	Informar os alunos acerca dos diferentes estilos comunicacionais; identificar as emoções afetas a cada estilo comunicacional; desconstruir crenças e enviesamentos subjacentes ao comportamento não assertivo; proporcionar oportunidades de aprendizagem de estratégias de

	autorregulação emocional e reconhecer a assertividade como propiciadora de maior sucesso inter-relacional.
8ª Tu Decides!	Relembrar as várias emoções trabalhadas ao longo de todas as sessões; informar acerca do processo de tomada de decisão; explicar a importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão do dia-a-dia; dotar os adolescentes de capacidades para lidarem com os processos de tomadas de decisão e identificar as emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos.
9ª À exploração do meu futuro vocacional	Formar os alunos acerca do processo de escolha vocacional; analisar hipóteses de futuro; analisar as vantagens e desvantagens das suas opções; comunicar aos participantes os fatores que influenciam esse processo e informar os participantes acerca da importância das emoções e da regulação emocional nas tomadas de decisão vocacional.
10ª Avaliação do Programa “Alinha com a Vida”	Aplicar as escalas de avaliação do programa “Alinha com a Vida”- pó-teste.

Como se observa na Tabela 1, a primeira sessão foi constituída por três momentos que incidiram sobre a apresentação do Programa, a realização de um quebra-gelo e a recolha de dados para caracterização da linha de base dos participantes relativamente às temáticas a estudar. Na segunda sessão abordaram-se as seis emoções básicas indicando, para cada uma delas, o que são e qual a sua função. Na terceira sessão aprofundaram-se três emoções básicas (o medo, a tristeza e a raiva). Pretendeu-se que os adolescentes aumentassem a sua capacidade de reconhecer em si e nos outros essas emoções bem como adquirissem capacidades para regulá-las. Na quarta sessão, foi apresentada aos jovens a teoria do modelo evolucionário, de modo a compreender-se a natureza da evolução humana e a sua relação com os comportamentos e emoções sociais. Na quinta sessão trabalharam-se as emoções sociais - vergonha e culpa - explorando, para cada uma delas, a sua natureza e função. Procurou-se, também, explicar a relação existente entre estas emoções e a teoria da evolução das espécies apresentada na quarta sessão. Na sexta sessão foram apresentados aos jovens comportamento de submissão associado às questões da violência no namoro. Na sétima sessão, foram apresentados os principais estilos comportamentais (o passivo, o agressivo e o

assertivo), as crenças usualmente mais presentes em cada um deles, as características verbais e não-verbais associadas, e as estratégias de regulação emocional promotoras da comunicação assertiva. A oitava e nona sessões serão descritas em pormenor, de seguida, visto serem as sessões alusivas à tomada de decisão. Na décima e última sessão recolheram-se, novamente, dados dos participantes relativamente às temáticas do Programa.

Atendendo ao objetivo do presente trabalho, de seguida irá descrever-se detalhadamente a oitava e nona sessão, respetivamente. Importa referir que essas sessões foram replicadas nos alunos do 10.º ano de escolaridade de forma pontual, onde os aspetos inerentes às competências emocionais foram trabalhados de forma mais intensiva. Para a oitava e nona sessão serão descritos os seus momentos constituintes e os respetivos objetivos e atividades desenvolvidas.

A oitava sessão tinha como objetivo relacionar as emoções trabalhadas nas sessões anteriores com os processos de tomada de decisão. Deste modo, pretendeu-se que os adolescentes aumentassem a sua capacidade de identificar, diferenciar e regular as emoções, de modo a que pudessem mobilizar estas mesmas emoções aquando das várias tomadas de decisão do dia-a-dia. Esta sessão teve uma duração total de 90 minutos distribuídos por cinco momentos. O primeiro destinou-se à entrega e avaliação do desafio da semana referente à sessão anterior. No segundo momento relembrou-se as várias emoções trabalhadas ao longo das sessões, bem como as suas funções; foi também explicado aos jovens o que é o processo de tomada de decisão e a sua importância nas várias situações do dia-a-dia. O terceiro momento foi marcado por duas dinâmicas, nomeadamente “Põe-te no meu lugar”, que tinha como objetivo fazer os jovens refletirem sobre o conceito da empatia, falar da importância da empatia nas relações sociais e pessoais e nos processos de tomada de decisão, e “A decisão final”, que tinha como objetivo dotar os adolescentes de capacidades para lidarem com processos de tomadas de decisão, refletindo acerca da importância das emoções e da regulação emocional nas escolhas do dia-a-dia. No quinto, e último, momento desta sessão procedeu-se à entrega do desafio para a semana seguinte.

A nona sessão teve como objetivos que os jovens tomassem contacto com o conceito de exploração e a sua importância no processo de tomada de decisão vocacional; que conhecessem fatores internos e externos a ter em conta durante o processo de exploração; e relembressem a relação existente entre as emoções e o processo de tomada de decisão. Esta sessão teve uma duração de 90 minutos, os quais se distribuíram por quatro momentos. O primeiro momento da sessão destinou-se à entrega e avaliação do desafio da semana da sessão anterior. No segundo momento explicou-se aos jovens o conceito de exploração; os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão vocacional; e a relação entre as

emoções e a decisão vocacional. Num terceiro momento realizou-se um debate, acerca dos interesses e aptidões dos jovens e realizou-se a dinâmica - “Eu decido ou tu decides por mim!”- que tinha como objetivo dar a conhecer fatores que influenciam o processo de tomada de decisão vocacional. No final da sessão, tal como aconteceu nas restantes, o último momento foi destinado à apresentação e explicação do desafio para a semana seguinte.

As atividades desenvolvidas ao longo do programa foram expostas escrita e oralmente, com recurso a audiovisuais (*powerpoints* e vídeos temáticos); à reflexão e discussão com todos os elementos das turmas; auto-reflexão; auto-registo; *roleplaying*; e *brainstorming*. Todas as sessões foram avaliadas através de registos de carácter qualitativo.

Dando-se por terminada a descrição do programa de competências sociais e emocionais – “Alinha com a Vida”, passa-se, no ponto seguinte à exposição dos instrumentos de avaliação utilizados neste trabalho.

6. Instrumentos

Devido à complexidade do presente trabalho, houve necessidade de diversificar os procedimentos e instrumentos a aplicar na recolha de dados, adequando-os às respetivas componentes, quantitativa e qualitativa.

Seguidamente descrevem-se com mais detalhe os instrumentos de medida utilizados nesta investigação, reforçando tanto o carácter quantitativo como qualitativo dos dados. Assim sendo, a recolha de dados foi efetuada a partir de três instrumentos de avaliação considerados adequados e pertinentes, tendo em consideração os objetivos pretendidos, a saber: i) *Carrer Decision Scale* (CDS), versão para investigação de Taveira (1997) (Anexo I), ii) Escala de Inteligência Emocional de Rego e Fernandes (2005), versão reduzida de Carvalho e Caldeira (2014) (Anexo II) e iii) Diário de Bordo (Anexo III), elaborado para o efeito.

6.1. *Carrer Decision Scale* (Taveira, 1997)

A *Carrer Decision Scale* é a medida mais frequentemente utilizada para avaliar a indecisão vocacional, sendo concebida para identificar e avaliar as diferentes dimensões da indecisão vocacional.

A versão internacional da CDS é composta por 19 itens, onde os dois primeiros avaliam a certeza da escolha vocacional e o restantes dezasseis antecedentes da indecisão vocacional. Dezoito itens são cotados numa escala de tipo *Likert* com quatro opções de resposta onde o 1 corresponde a “nada parecido comigo” e o 4 “exatamente como eu,” o item 19 tem o formato de uma questão aberta.

No manual internacional da CDS (Osipow, 1987) encontra-se informação detalhada sobre as propriedades metrológicas do instrumento. As medidas obtidas nas escalas em diferentes amostras têm revelado possuir boa consistência interna, com os coeficientes alfa de *Cronbach* situando-se entre .75 e .92, sendo a mediana de .86.

O estudo de adaptação da CDS à população portuguesa foi realizado por Maria do Céu Taveira (1997). Trata-se de um trabalho ainda de natureza exploratória e inclui procedimentos de adaptação da forma e conteúdo da escala original e a análise quantitativa dos itens e da estrutura fatorial da versão portuguesa da mesma, com estudos de validade e fidelidade.

A consistência interna (alfa de *Cronbach*) da versão portuguesa da CDS foi avaliada para um total de 16 itens, retirando-se quatro itens considerados críticos (3, 5, 6 e 16). Os resultados indicam que o coeficiente de .88 aumentou para .90 com a retirada daqueles itens.

No presente trabalho e tendo em conta um $n=420$, as estimativas de consistência interna (alfa de *Cronbach*) da escala geral foram de .84 e para as sub-escalas da certeza e indecisão foram .82 e .90, respetivamente.

6.2. Questionário de Inteligência Emocional (Rego & Fernandes, 2005)

Utilizou-se, também o Questionário de Inteligência Emocional de Rego e Fernandes (2005) para adolescentes -versão reduzida de Carvalho e Caldeira (2014). Esse instrumento centra-se no quadro dos modelos mistos, por duas razões fundamentais: (1) os itens em que assenta a validação do constructo foram recolhidos em literatura diversa – tanto a atinente ao modelo de competências mentais (Mayer & Salovey, 1997, referidos por Almeida & Araújo, 2014) quanto a que concerne a diversos modelos mistos; (2) as dimensões emergentes do estudo fatorial/dimensional contemplam, para além das competências mentais (Mayer & Salovey, 1997, referidos por Almeida & Araújo, 2014), outros traços e competências (e.g., empatia).

Para validar a escala de Inteligência Emocional, Rego e Fernandes convidaram 339 indivíduos a responder a um questionário contendo 96 itens, tendo-lhes sido solicitado que respondessem à luz de uma escala tipo *Likert* de sete pontos (1: “*não se aplica rigorosamente nada a mim*”; [...]; 7: “*aplica-se completamente a mim*”).

Os dados de IE foram submetidos a uma análise fatorial das componentes principais (Bobko, 1990; Kim & Mueller, 1978), com rotação *varimax*. Após um processo de depuração destinado a obter uma estrutura fatorial clara, foi extraída uma solução de seis fatores. O questionário de IE pretende avaliar a sensibilidade emocional; a empatia; compreensão das emoções próprias; auto-encorajamento; compreensão das emoções nos outros; auto-controlo emocional, sendo cada um operacionalizado do seguinte modo:

O fator um foi denominado “sensibilidade emocional”. Os 13 itens que o saturam mais fortemente são de três tipos: (1) atenção às emoções próprias; (2) sensibilidade às emoções dos outros; (3) e autocontrole perante as críticas dos outros. O fator dois apelidado “empatia”, incorpora sete itens relativos ao contágio emocional e à “sintonia” do indivíduo com as pessoas com quem se relaciona. O fator três foi designado “compreensão das emoções próprias”, pois os seis itens que mais o saturam respeitam ao grau em que o indivíduo compreende os seus sentimentos e emoções, assim como as suas respetivas causas. Estes processos cognitivos são mais complexos do que os relativos à subcategoria “atenção às emoções próprias” (fator 1), pois implicam compreensão e não apenas atenção ou identificação. O fator quatro foi denominado “auto-encorajamento”. Compreende seis itens relativos ao uso das emoções. Abarca a capacidade de um indivíduo se auto-motivar e encorajar. Uma pessoa com elevada pontuação nestes itens tem facilidade em orientar-se por objetivos e é dotada de espírito de iniciativa. O fator cinco recebeu a denominação de “compreensão das emoções dos outros” e abarca seis itens. O fator seis foi designado “autocontrole emocional” (quatro itens), pois diz respeito ao grau em que o indivíduo é capaz de controlar as suas emoções em situações de forte carga emocional, assim como à capacidade do indivíduo para se redirecionar e priorizar o pensamento com base em sentimentos e emoções associadas (Rego & Fernandes, 2005).

Esta estrutura fatorial denota boas propriedades psicométricas em vários domínios: (1) as saturações dos itens atinentes a cada fator são superiores a .50 e distanciam-se das saturações cruzadas com outros fatores; (2) os alfas de *Cronbach* ultrapassam, invariavelmente, a barreira de .70; (3) as seis dimensões explicam 29% da variância da medida de satisfação com a vida, sendo especialmente preditivas as dimensões auto-encorajamento e autocontrole emocional (Rego & Fernandes, 2005).

No estudo de Rego e Fernandes (2005) e no que concerne ao valor do alfa de *Cronbach* para cada uma das subescalas, pode-se observar que o valor do alfa para a subescala da sensibilidade emocional é de .95; para a subescala da empatia é de .74; para a subescala da compreensão das emoções próprias é de .76; para a subescala do auto-encorajamento é de .72; para a subescala da compreensão das emoções dos outros é de .77; e para a subescala do auto-controle emocional (regulação das emoções) é de .84.

A versão reduzida do Questionário de Inteligência Emocional (QIE) de Carvalho e Caldeira (2014) contém os 24 itens mais representativos de cada subescala e tem como modalidade de resposta, tal como no questionário original, uma escala tipo *Likert* de sete pontos (1: “*não se aplica rigorosamente nada a mim*”; [...]; 7: “*aplica-se completamente a mim*”). A validação desta versão contou com uma amostra de n=420 jovens do Ensino Básico

de cinco escolas da Ilha de São Miguel. O QIE reduzido foi validado tendo em conta os seis fatores encontrados por Rego e Fernandes (2005). O fator da sensibilidade emocional é composto por 9 itens (1,3, 6,7, 10, 11, 12, 16 e 22, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 2, 4, 8, 9, 12, 14, 15, 24 e 38 respetivamente); o fator da empatia é composto por 3 itens (4,9,17, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 5,11 e 31 respetivamente); o fator da compreensão das emoções próprias é composto por 3 itens (2,14,24, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 3,19 e 41 respetivamente); o fator auto-encorajamento é composto por 3 itens (18, 21, 23, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 28,36 e 40 respetivamente); o fator compreensão das emoções nos outros é composto por 3 itens (15, 19, 20, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 20,31 e 35 respetivamente) e o fator auto-controlo emocional é composto por 3 itens (5, 8, 13, que na escala de Rego e Fernandes correspondem aos itens, 6,10 e 17 respetivamente).

No presente trabalho e tendo em conta um $n=420$, no que concerne às propriedades metrológicas, o Questionário revelou possuir boa consistência interna, com os coeficientes alfa de *Cronbach* situando-se em .66 para a escala geral. Para a subescala da sensibilidade emocional o alfa é de .48, aumentando em momento pós-teste para .66; para a subescala da empatia o alfa é de .66; para a subescala da compreensão das emoções próprias o alfa é de .73; para a subescala do auto-encorajamento o alfa é de .68; para a subescala da compreensão das emoções nos outros o alfa é de .69; e para a subescala do auto-controlo emocional o alfa é de .62.

6.3. Diário de Bordo

O Diário de Bordo é o terceiro instrumento a ser referido. Segundo Bolivar e colaboradores (2001, referidos por Amado, 2013) o Diário de Bordo consiste num registo de observações e experiências realizado por um determinado período de tempo, no qual se inserem ideias, expressões e interpretações. Tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações. Bogdan e Bilken (1994, p.150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A recolha de dados através do diário de bordo possibilita uma melhor compreensão da experiência, uma vez que permite explorar aspetos ilustrativos das vivências que, por sua vez, conferem autenticidade ao trabalho propriamente dito (Zabalza, 1994, citado por Amado, 2013).

Existe um vasto número de suportes utilizados para os diários que vão desde registos audiovisuais, fotográficos ou escritos, sendo este último o tipo de suporte utilizado neste estudo (Amado, 2013). Deste modo, elaborou-se um diário de bordo (anexo IV), na qual se definiram os seguintes elementos orientadores, de acordo com os objetivos previamente definidos, nomeadamente: sessão; local; turma e o respetivo número de participantes; realização dos desafios da semana. Ainda no mesmo alinhamento, foi elaborada uma ficha de avaliação da sessão (Anexo V) que permitiu avaliar: o impacto das sessões nos alunos; a consolidação dos conhecimentos dos alunos ao nível do reconhecimento das emoções trabalhadas nas sessões; a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da tomada de decisão e o papel das emoções no processo de tomada de decisão.

Como forma de se obter um registo correto e preciso do Diário de Bordo, todas as sessões do programa foram realizadas por duas pessoas: uma pessoa com a função de dinamizadora e a outra com a função de observadora. Segundo Wandersman e colaboradores (1998, referido por Campino, 2012), observadores externos e o próprio dinamizador do programa, representam uma mais-valia para a investigação, uma vez que permitem obter informações pertinentes através das observações/registos das sessões que, por sua vez, possibilitam a identificação de eventuais problemas no desenrolar do programa e das informações sobre *feedback* recebido por parte dos participantes, que se tornam fontes de grande importância para a compreensão dos resultados (Durlak & Dupre, 2008, referidos por Campino, 2012).

7. Procedimentos de recolha de dados

No estudo 1, para o processo de recolha de dados, foi enviada à Secretaria Regional de Educação e Formação (DREF), via correio eletrónico, uma carta de apresentação do trabalho e um pedido de autorização, para aplicação do programa em todas as escolas Secundárias da ilha de S. Miguel (anexo VI). Após a autorização dada pela Secretaria Regional da Educação e Formação, foi, igualmente, entregue aos Conselhos Executivos das escolas selecionadas uma carta de apresentação do trabalho, onde estavam descritos os objetivos do mesmo e se solicitava a adesão das escolas (anexo VII).

Posteriormente, os docentes foram informados a respeito dos objetivos do programa a implementar e das condições necessárias à sua aplicação. Neste sentido, estabeleceu-se, juntamente com os respetivos docentes, os horários mais adequados tanto para a administração dos instrumentos nos dois momentos de avaliação, como para a operacionalização das sessões. Ficou assim definido que as sessões seriam realizadas nas aulas

de Cidadania, na presença do professor, com uma duração de 90 minutos e num registo semanal.

A participação dos jovens foi voluntária e anónima, tendo sido apresentado aos jovens do grupo experimental e do grupo controlo um consentimento informado (anexo VIII e XIX), com a informação relativa ao conteúdo e objetivos do trabalho, que foi entregue aos encarregados de educação e que visou a autorização dos seus educandos para a participação no programa. Este consentimento foi entregue previamente aos diretores de turma.

Após a obtenção do consentimento por parte dos encarregados de educação, procedeu-se à realização do trabalho no qual os jovens foram distribuídos aleatoriamente por dois grupos – grupo experimental e grupo controlo – sendo apenas o primeiro grupo alvo do programa de competências sociais e emocionais.

A recolha dos dados e aplicação do programa realizou-se no segundo período do ano letivo de 2013/2014, abrangendo 11 turmas a frequentar o 8º ano de escolaridade, de cinco escolas do Ensino Básico e Secundário da ilha de São Miguel. A operacionalização quer do programa, quer dos instrumentos de recolha de dados, teve um carácter coletivo (por turma) desenvolvido em contexto sala de aula.

A intervenção teve início em janeiro de 2014 e terminou em abril do mesmo ano e foi realizada em regime semanal. Ambos os grupos (experimental e controlo) foram avaliados, inicialmente, entre os dias 13 e 22 de Janeiro (momento pré avaliação). Após uma semana, o grupo experimental foi alvo do programa de intervenção que visa a promoção de competências sociais e emocionais, ao passo que o grupo de controlo não foi alvo de qualquer intervenção. Uma semana após o término da intervenção, os dois grupos foram novamente avaliados entre os dias 19 de março e 4 de Abril (momento pós avaliação).

Ao longo de todo o segundo período, observaram-se as sessões do “Alinha com a Vida”, que decorreram no tempo escolar da disciplina de Cidadania. No decorrer de cada aula, houve uma preocupação constante em efetuar o registo escrito do que ia sendo observado, que era complementado, no mesmo dia, com outras notas consideradas relevantes, procedendo-se posteriormente a uma sistematização da observação sob a forma de diário de bordo. A dinamizadora assumiu o papel de observadora participante, dialogando com os alunos e apoiando-os no desenvolvimento do seu trabalho. Este tipo de observação, embora permita ter uma perceção mais consciente das perspetivas dos alunos, apresenta algumas limitações, nomeadamente a dificuldade em registar todos os fenómenos que ocorrem no contexto. De modo a reduzir-se este constrangimento recorreu-se à utilização de um observador que fazia o registo de tudo o que acontecia na sessão, sendo que no final de cada sessão os dois observadores completavam os registos efetuados.

Tanto na recolha como na análise dos resultados foram tidas em consideração as questões éticas, salvaguardando, entre outros aspetos, a confidencialidade dos que participaram nesta investigação.

O estudo 2 foi realizado apenas em uma das cinco escolas trabalhadas no estudo 1. Neste caso a investigadora contactou diretamente com o Conselho Executivo da escola selecionada e apresentou os objetivos do trabalho e solicitou a adesão das turmas do 10º ano de escolaridade.

Posteriormente, todos os docentes do 10º ano foram contactados, mas apenas três se disponibilizaram para participar. O estudo 2 contou com a participação de três turmas do 10º ano. Neste sentido, estabeleceu-se, juntamente com os respetivos docentes, os horários mais adequados tanto para a administração dos instrumentos de recolha de dados nos dois momentos de avaliação, como para a operacionalização das duas sessões. Ficou assim definido que as sessões, numa das turmas dos alunos do Ensino Regular, seriam realizadas nas aulas de Psicologia e na outra turma foram aplicadas nas aulas de Português. Nos alunos do Ensino Profissional as sessões foram realizadas nas aulas de Educação-Física e de Gestão de Instalações Desportivas, na presença do professor, com uma duração de 90 minutos e num registo semanal.

A recolha dos dados e a aplicação das sessões realizou-se no segundo período do ano letivo de 2013/2014. A intervenção teve início em março de 2014 e terminou em abril do mesmo ano, em regime semanal. Os alunos foram avaliados, inicialmente, entre os dias 6 e 12 de março (momento pré avaliação). Após uma semana foram aplicadas nas três turmas, as duas sessões do programa de competências sociais e emocionais, alusivas à tomada de decisão e à sua relação com as emoções. Uma semana após o término da intervenção, os alunos foram novamente avaliadas entre os dias 3 e 4 de Abril (momento pós avaliação).

Tal como no estudo 1, tanto na recolha como na análise dos resultados foram tidas em consideração as questões éticas, como a participação voluntária e anónima, tendo sido apresentado a todos os adolescentes um consentimento informado (no anexo X)

8. Procedimento adotado na análise de dados

Os dados recolhidos, nos dois estudos acima expostos, foram tratados com base no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 21.0. Previamente, definiram-se as codificações para as diversas variáveis e categorias de resposta (Carvalho,

2010). O tratamento qualitativo dos dados, do estudo 1, realizou-se através do procedimento de análise de conteúdo.

Procedeu-se à estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens) para a caracterização geral da amostra e respetivas variáveis socio-demográficas “como por exemplo, indicadores numéricos simples, quadros e gráficos, que visem a mera descrição de uma realidade” (Martinez & Ferreira, 2010, p.15-16).

Do programa SPSS, foram selecionados testes paramétricos, quando os seus pressupostos eram violados utilizaram-se os testes que não exigem o cumprimento de tais pressupostos - os testes não paramétricos.

Recorreu-se ao teste do *alpha* de *Cronbach*; ao teste *t-Student*, e ao Mann-Whitney; ao teste de correlação de *r-Pearson*, e ao *r-Spearman*; à Regressão Linear e à análise de variância multivariada (Manova) (Bryman & Cramer, 2003; Pestana & Gagueiro, 2005). Todos esses testes serão descritos em pormenor de seguida justificando-se o porquê da sua utilização.

Com vista à análise da fiabilidade, optou-se pelo teste do alfa de *Cronbach* enquanto medida mais usada para verificação da consistência interna dos itens de um instrumento de avaliação, quando não se trata da obtenção de resposta certa ou errada (McMillan & Schumacher, 2001). Pretendeu-se com o recurso a esse teste, verificar até que ponto cada item dos instrumentos utilizados mede de forma semelhante o mesmo conceito, sendo que o valor do coeficiente varia entre 0.00 e 1.00 (o valor mais elevado é representativo de uma maior consistência interna).

Para o estudo das diferenças na “tomada de decisão vocacional”, tendo em conta “o grupo de sujeitos” e “o momento pré e pós intervenção”, recorreu-se ao teste *t-Student*. O teste *t-Student*, enquanto teste paramétrico, assenta em 3 pressupostos, para que, então, seja possível a sua utilização. De acordo com Martinez e Ferreira (2010), o teste *t* exige que: a variável dependente seja quantitativa; a amostra seja superior a 30; e não existam desequilíbrios significativos de dispersões, podendo este aspeto ser verificado com o recurso ao Teste de *Levene*. Sendo assim, respeitando as exigências do teste acima mencionado, procedemos à aplicação do teste *t-Student* em que, quando o valor de $p \leq 0.05$ consideramos que existem diferenças significativas entre as médias. Por outro lado, quando o valor $p \geq 0.05$, aceitamos a ideia de que as diferenças entre os valores das médias não têm significado estatístico (Maroco, 2010).

Nos casos em que o nível de significância conduziu à rejeição da hipótese nula e com vista a “minimizar as restrições contidas no teste *t-Student* e dar uma maior amplitude na construção das análises das médias em conjunto” procedeu-se à correção de Bonferroni (Pimentel-Gomes, 2002, citado por Souza, 2012, p.49).

Quando os pressupostos de utilização do teste *t-Student* não foram cumpridos recorreu-se à utilização do teste Mann-Whitney. Este é um teste não-paramétrico alternativo ao teste *t-Student* para comparar as médias de duas amostras independentes. O único pressuposto exigido para a aplicação do teste Mann-Whitney é que as duas amostras sejam independentes e que as variáveis em análise sejam numéricas ou ordinais (Bryman & Cramer, 2003).

Com o intuito de se estudar a relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Como afirmam Martinez e Ferreira (2010, p.71), este coeficiente “é o mais poderoso e apenas pode ser utilizado em variáveis quantitativas – de nível intervalar ou superior. É um coeficiente de correlação paramétrico”. No referido teste, considera-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ (podendo ser visível o sentido da correlação, negativa ou positiva, variando -1 a +1). De acordo com Santos (2007), a correlação entre as variáveis pode ser: perfeita positiva ($r = 1$), forte positiva ($0,8 \leq r < 1$), moderada positiva ($0,5 \leq r < 0,8$), fraca positiva ($0,1 \leq r < 0,5$), ínfima positiva ($0 < r < 0,1$), nula (0), ínfima negativa ($-0,1 < r < 0$), fraca negativa ($-0,5 < r \leq -0,1$), moderado negativa ($-0,8 < r \leq -0,5$), forte negativa ($-1 < r \leq -0,8$) e perfeita negativa ($r = -1$).

Quando os pressupostos de utilização do teste *r-Pearson* não foram cumpridos recorreu-se à utilização do teste *r-Sperman*. Este é um teste não-paramétrico alternativo ao teste *r-Pearson* para se estudar a associação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional.

A análise de regressão linear é uma técnica de modelação utilizada para analisar a relação entre uma variável dependente (Y) e uma ou mais variáveis independentes ($X_1, X_2, X_3 \dots X_n$). O objetivo desta técnica é identificar e estimar uma função que descreva, o mais próximo possível, a relação entre essas variáveis e que assim irá permitir predizer o valor que a variável dependente (Y) irá assumir para um determinado valor da variável independente (X) (Ferreira, 2013).

Recorreu-se à análise multivariada da variância (MANOVA), para se verificar o efeito da intervenção no grupo para além do efeito do fator tempo, depois de verificados os pressupostos de normalidade multivariada, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010). Não se verificando a homogeneidade das variâncias, faz-se a leitura da análise da MANOVA tendo em conta o teste de Pillai. A escolha deste tende foi feita com base nas características robustas deste na violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias (Field, 2009; Maroco, 2010).

Optou-se por esta análise para se detetar se os grupos (experimental e controlo) diferem ao longo de uma combinação de variáveis (Field, 2009). Daí ter-se optado por utilizar a MANOVA, através da inclusão das variáveis em estudo (“certeza”, “indecisão” e “inteligência

emocional”) na mesma análise, ao invés de se fazer várias análises de variância, para não correremos o risco de perder informações sobre quaisquer relações que possam existir entre as variáveis dependentes (Field, 2009).

Tal como acima referido, contemplou-se a metodologia quantitativa, mas não se descurou a componente qualitativa para a melhor compreensão dos resultados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal. A pesquisa qualitativa trata-se de uma investigação descritiva, onde os significados apresentam uma importância vital. Neste tipo de investigação os investigadores analisam os dados de forma indutiva e incidem mais no processo do que simplesmente nos resultados obtidos.

Deste modo, e dadas as características do presente trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica (ou conjunto de técnicas) para tratamento da informação recolhida através dos diários de bordo.

A análise de conteúdo é definida por Esteves (2006, p.107) como “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis de informação previamente recolhida”. Stemler (2001, citado por Esteves, 2006, p.107) realça entre muitas outras características da análise de conteúdo “(...) ser uma técnica replicável de redução de dados. Comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”.

Partindo de uma primeira análise do conjunto de elementos orientadores contidos nos diários de bordo de cada sessão do programa, elaborou-se um sistema de categorias, utilizando uma metodologia de análise de conteúdo, que é apresentada em seguida detalhadamente.

Holsti (1969, citado por Amado, 2013, p. 312) define a categorização como sendo o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”.

O procedimento de análise de conteúdo consistiu, numa primeira leitura vertical de todos os registos efetuados nos diários de bordo das sessões, documento a documento, que permitiu a classificação dos temas pertinentes e conceitos chave, resultando num subgrupo de categorias que podem guiar a análise por diversos caminhos (Amado, 2013).

Deste modo procedeu-se à organização dos dados, tendo em conta várias categorias que se foram definindo e exemplificando de acordo com os elementos orientadores presentes nos diários de bordo (codificação aberta) (Amado, 2013). Este sistema aberto de codificação mostra-se vantajoso na medida em que possibilita ao investigador revelar, quer a sua problemática teórica, quer as especificidades dos materiais que estão em análise (Vala, 1986,

referido por Amado, 2013). Seguidamente procedeu-se a uma nova tentativa de codificação, este sistema foi sendo adaptado progressivamente consoante a redefinição e emergência de novas categorias, mantendo-se flexível, permitindo uma adaptação sucessiva (Campinos, 2012). Para isso foi necessário fazer uma fragmentação dos registos em unidades de significado considerados pertinentes ao estudo e uma classificação destas unidades de acordo com os respetivos códigos de categorias (Bardin, 1977, referido por Campino, 2012).

Neste sentido, considerou-se as unidades de contexto enquanto extensão do registo a partir do qual se vai compreender o significado da unidade de registo, sem no entanto transparecer as opiniões dos respetivos autores; as unidades de registo enquanto segmento mínimo dos registos tido em atenção aquando da análise dos incidentes críticos, isto é, dos registos de atividades observáveis realizadas aquando da observação, através dos quais se consegue fazer induções a respeito do sujeito que executa a ação; e as unidades de enumeração enquanto critérios que indicam a frequência com que se registam determinadas unidades de registo e o número de vezes que uma determinada unidade de registo surge no mesmo contexto (Ghiglione & Matalon, 1992; Flanagan, 1954, citados por Amado, 2013). Importa referir que, aquando do registo das unidades de enumeração, em determinadas categorias, a contagem foi feita por número de alunos e noutras, devido à ausência de resposta por aluno, foi feita pelo número de turmas em estudo.

Dado por terminada esta etapa de codificação, aproximou-se e confrontou-se as unidades de registo e somente após esta etapa de codificação conseguiram-se as condições necessárias para a elaboração de um documento que expressasse os aspetos comuns e diferentes dos vários registos analisados, podendo avançar, a partir daqui, para a interpretação dos dados (Amado, 2013).

No quadro 3 passa-se a apresentar o sistema de categorias, subcategorias e indicadores que permitiu organizar a informação recolhida nos diários de bordo e fichas de avaliação das sessões, para a respetiva análise de conteúdo. De acordo com os objetivos da presente investigação, optou-se por considerar um conjunto de elementos norteadores, a partir dos quais se definiram cinco categorias: realização dos desafios da semana das 8ª e 9ª sessões; impacto das sessões nos alunos; a consolidação de conhecimentos ao nível do reconhecimento das emoções trabalhadas nas sessões; a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da tomada de decisão; e o papel das emoções no processo de tomada de decisão.

Para a análise destas categorias, foram definidas um conjunto de subcategorias e indicadores, que contribuiriam para expressar o conteúdo geral das unidades de registo. Na apresentação das unidades de registo as percentagens (%) dizem respeito às respetivas unidades de enumeração (Anexo XI).

Quadro 3 - Sistema de categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
Realização dos desafios da semana das 8ª* ¹ e 9ª sessões* ²	-	Adesão dos alunos aos desafios da semana das sessões
Impacto das sessões nos alunos* ¹ e * ²	-	Avaliação das sessões pelos alunos
Consolidação dos conhecimentos dos alunos ao nível do reconhecimento das emoções trabalhadas nas sessões* ³	-	Identificação das emoções
		Função das emoções
		Situações que provocam/ causam estas emoções
Aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da tomada de decisão* ³	Tomada de Decisão	Definição de decisão
	Exploração Vocacional	Definição de Exploração Conhecimento de si Conhecimento do meio
	Fatores internos que influenciam o processo de tomada de decisão	Expectativas Ansiedade Interesses Aptidões
	Fatores externos que influenciam o processo de tomada de decisão	Família e Grupo de pares
	-	Função das emoções na tomada de decisão
O papel das emoções no processo de tomada de decisão* ³	-	Emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos, relacionados com tomadas de decisão

*¹ n= 220 alunos que participaram na 8ª sessão

*² n= 213 alunos que participaram na 9ª sessão

*³ n= 11 turmas

Os dados recolhidos mediante esta abordagem permitiram uma maior riqueza em relação a pormenores descritivos, no que respeita às pessoas, contextos e conversas.

Privilegiou-se, principalmente, a compreensão dos comportamentos a partir da própria perspectiva dos participantes (Almeida & Freire, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

Capítulo III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como referido anteriormente o objetivo principal deste trabalho consiste em compreender se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais interfere com a atitude dos jovens face à decisão vocacional. Com vista ao alcance desse objetivo, resultaram duas hipóteses de investigação para o estudo 1 e duas hipóteses de investigação para o estudo 2. Para além disso, de modo a observar-se o alcance do programa, recorreu-se à análise de verbalizações dos alunos e outros acontecimentos sistematizados em categorias. Deste modo, este capítulo encontra-se organizado em seis pontos, quatro dos quais situam-se no estudo 1 e os restantes dois, no estudo 2. De seguida, far-se-á a clarificação desses pontos.

Estudo 1:

1. Descreve-se o estudo das diferenças na variável tomada de decisão vocacional entre o grupo experimental e o grupo controlo, nos dois momentos de avaliação.

2. Procede-se ao estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional nos grupos experimental e controlo nos dois momentos de avaliação.

3. Descreve-se o efeito da intervenção na tomada de decisão vocacional e inteligência emocional, no grupo experimental e controlo no momento pré e pós intervenção.

4. Procede-se à análise de categorias, para avaliar o alcance do programa de competências sociais e emocionais.

Estudo 2:

5. Descreve-se o estudo das diferenças na variável tomada de decisão vocacional entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

6. Procede-se ao estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional nos alunos do ensino regular e do ensino profissional no momento pré e pós intervenção.

ESTUDO 1

Com vista à aplicação dos testes de diferenças e de relação, teve de se observar se os resultados da amostra em estudo assumiam uma distribuição normal. Como o n da amostra deste estudo é de 420 (>30) aplicou-se a Teoria do Limite Central, assumindo que a distribuição é aproximadamente normal. Neste sentido, recorreu-se a testes paramétricos para se afirmar ou infirmar as hipóteses enunciadas.

De seguida irá apresentar-se o estudo da diferença na variável tomada de decisão vocacional entre o grupo experimental e o grupo controlo, nos dois momentos de avaliação.

Passa-se para o estudo da correlação entre a variável em estudo (tomada de decisão vocacional) e a inteligência emocional e termina-se com o alcance do programa atendendo aos resultados qualitativos.

1. Estudo das diferenças na variável tomada de decisão vocacional entre o grupo experimental e o grupo controlo, nos dois momentos de avaliação

Neste ponto caracteriza-se a variável tomada de decisão vocacional tendo em conta as duas subescalas da CDS: certeza e indecisão. Para o efeito, tomam-se como referência os quatro valores possíveis da escala de respostas [1 – 4], recordando-se que valores mais baixos (abaixo do ponto médio para cada uma das subescalas - 3 para a certeza e 19,5 para a indecisão) correspondem a níveis mais baixos de capacidade para tomar decisões vocacionais e valores mais altos (acima do ponto médio para cada uma das subescalas - de 3 para a certeza e 19,5 para a indecisão) correspondem a níveis mais altos de capacidade para tomar decisões vocacionais.

Para a análise da diferença entre médias ao nível da escala da tomada de decisão vocacional, recorreu-se ao teste *t-Student*, com o objetivo de analisar eventuais diferenças relativamente à variável grupo nos dois momentos de intervenção.

Importa ter em atenção que, nos casos em que o nível de significância tradicional do teste *t-Student* ($p=.05$) conduziu à rejeição da H_0 e no sentido de “minimizar as restrições contidas no teste *t* e dar uma maior amplitude na construção das análises das médias em conjunto” procedeu-se à correção de Bonferroni (Pimentel-Gomes, 2002, citado por Souza, 2012, p.49). Pelo que os resultados encontrados neste teste serão tidos em conta de acordo com o valor de significância precedente à correção de Bonferroni ($p=.02$).

De seguida, apresenta-se o Quadro 4, no qual se faz referência aos resultados do teste *t*, para comparação entre médias da escala da tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e de indecisão. Comparam-se resultados entre o grupo experimental e o de controlo no momento pré e pós intervenção, para estudar a hipótese abaixo apresentada:

H01 Não há diferença na tomada de decisão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₁ Não há diferença na subescala da certeza entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H01₂ Não há diferença na subescala da indecisão entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação

Quadro 4 - Diferenças entre médias na escala de tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e indecisão, nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo

Subescalas da Tomada de Decisão	Momentos	Grupo Experimental (n=228)		Grupo Controlo (n=192)		t (418)	p
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Certeza	Pré	5.87	1.604	5.78	1.735	.534	.593
	Pós	5.92	1.633	5.64	1.779	1.688	.092
Indecisão	Pré	30.59	8.763	30.68	8.910	-.109	.913
	Pós	29.54	8.241	32.06	8.834	-3,024	.003*

*p<.02

Como se pode observar no Quadro 4, ao comparar os resultados da subescala da certeza no grupo experimental (M=5.87) em relação ao controlo (M=5.78) no momento pré intervenção, verifica-se que os valores das médias não apresentam diferenças significativas ($t(418) = .534$; $p = .593 \geq 0.05$). Do mesmo modo, ao compararmos a subescala da indecisão no grupo experimental (M=30.59) em relação ao grupo controlo (M=30.68) no momento pré verifica-se que os valores das médias nesta subescala não apresentam diferenças significativas ($t(418) = -.109$; $p = .913 \geq 0.05$). Através dos dados apresentados no Quadro 4 pode-se verificar que os alunos do grupo experimental e do grupo controlo, no momento pré intervenção encontravam-se na mesma *baseline* no que concerne à tomada de decisão.

Também não se registam diferenças significativas entre os resultados do grupo experimental (M=5.92) e do grupo controlo (M=5.64) no momento pós intervenção ($t(418) = 1.688$; $p = .092 \geq 0.05$), na subescala da certeza. No atinente à subescala da indecisão, registam-se diferenças significativas entre os resultados do grupo experimental (M=29.54) e do grupo controlo (M=32.06) no momento pós intervenção ($t(418) = -3.024$; $p = .003 \leq 0.05$), tendo em conta o valor tradicional do teste *t-student*. Estas diferenças mantêm-se quando se considera o valor de significância resultante da correção de Bonferroni ($p \leq .02$) ($t(418) = -3.024$; $p = .003 \leq .02$).

Atendendo ao facto de não haver alteração com significado estatístico na subescala da certeza, nos resultados do grupo experimental e do controlo, em função dos dois momentos de avaliação, aceita-se a sub-hipótese $H01_1$. No que concerne à subescala da indecisão e uma vez que não há alterações significativas, no momento pré mas há alterações no momento pós

intervenção, rejeita-se H_{01_2} e admite-se a existência de diferenças a favor do grupo controlo, uma vez que apresenta resultados mais elevados na indecisão no momento pós intervenção.

Através destes resultados, e tomando em consideração o ponto médio de cada uma das subescalas pode-se ainda observar que o grupo experimental apresenta resultados superiores ao nível da certeza ($M=5.92$) e inferiores ao nível da indecisão ($M=29.54$), no momento pós intervenção, quando comparado com o momento pré, situação que permite conjeturar que os alunos deste grupo, depois de frequentarem o “Alinha com a Vida”, não evidenciam tanta necessidade de apoio, no que concerne à escolha vocacional.

Relativamente à diminuição nas médias dos resultados, na subescala da indecisão ($M=29.54$), no grupo experimental, no momento pós, pode-se interpretar que estes alunos expressaram menos dificuldades em tomar decisões relativamente ao futuro vocacional, sentindo-se menos indecisos, mais seguros e mais comprometidos com as escolhas a realizar (Taveira, 2000).

Estes resultados do grupo exposto ao programa “Alinha com a Vida”, que sugerem menor dificuldade em tomar decisões, podem acionar nos professores a ideia de que estes alunos são mais trabalhadores e com menos necessidade de apoio psicológico, visto já terem os seus objetivos relativamente à carreira bem delimitados (Williamson, 1937, referido por Taveira, 2000).

Observando os resultados do grupo controlo no momento pós, quando comparado com o momento pré, na subescala da certeza ($M=5.64 - M=5.78$) e na subescala da indecisão ($M=32.06 - M=30.68$), pode-se pressupor que os alunos do grupo controlo experienciarão mais dificuldades, apresentando progressos mais lentos no processo de tomada de decisão, estando, eventualmente, menos satisfeitos, menos seguros e menos comprometidos com as escolhas que terão de realizar (Taveira, 2000).

Magalhães e Redivo (s/d) referem que sujeitos que se encontram indecisos relativamente ao seu futuro vocacional, caracterizam-se por serem pouco motivados e ter pouca capacidade de iniciativa para explorar alternativas ocupacionais, e quando tomam decisões, estas são impulsivas e baseadas em estratégias de tentativa e erro. Através dos resultados obtidos nas médias do grupo controlo no momento pós intervenção, pode-se pressupor que, como estes alunos poderão experienciar mais dificuldade em tomar decisões relativamente ao futuro, também poderão ser pouco ativos no processo de exploração vocacional que se afigura como muito importante para que se tomem decisões conscientes e refletidas (Jordan, 1963, referido por Königstedt & Taveira, 2010).

Faria e Taveira (2006, referidos por Faria, Taveira & Saavedra, 2008) e Taveira (1997;2000, referido por Faria, Taveira & Saavedra, 2008) mencionam que a indecisão pode ser

desencadeada pelo confronto com demasiada informação, pouco significativa, ou inadequada em termos desenvolvimentais.

Para apoiar os jovens indecisos é necessário, como referem Afonso e Taveira (2001, referidos por Taveira, Cunha & Faria, 2009), ajudá-los a conhecerem-se melhor a si e ao meio que os rodeia, bem como às oportunidades vocacionais, de modo a que consigam passar de uma atitude de indecisão à tomada de decisões planeadas e conscientes.

Procurando-se fazer uma síntese do estudo da variável tomada de decisão vocacional, pode-se pensar que, no grupo experimental, no momento pós intervenção se registam menos dificuldades no que concerne às escolhas vocacionais.

Após o estudo da variável tomada de decisão passa-se ao estudo da relação entre tomada de decisão e inteligência emocional.

2. Estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional nos grupos experimental e controlo nos dois momentos de avaliação

De forma a analisar a possibilidade de associação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, recorreu-se ao teste de *r-Pearson*.

Neste sentido, e uma vez que no ponto anterior já se caracterizou a variável tomada de decisão vocacional, passa-se a caracterizar a variável inteligência emocional, tomando-se como referência os sete valores possíveis da escala de respostas [1 – 7], recordando-se que valores mais baixos (abaixo do ponto médio=72) correspondem a baixos índices de inteligência emocional e valores mais altos (acima do ponto médio= 72) a elevados índices de inteligência emocional.

Assim, no Quadro 5, apresenta-se a média e o desvio padrão para a escala da inteligência emocional, nos dois momentos em apreciação.

Quadro 5 - Média e Desvio Padrão na inteligência emocional nos dois momentos de avaliação, entre o grupo experimental e o controlo

	Momentos	Grupo Experimental (n=228)		Grupo Controlo (n=192)	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Inteligência Emocional	Pré	103.32	14.007	104.07	12.602
	Pós	101.80	14.506	100.61	12.943

Podemos observar no Quadro 5 que os resultados obtidos na variável inteligência emocional, no grupo experimental e no de controlo, no momento pré intervenção, sugerem que ambos os grupos de alunos se situam no mesmo nível. Isto é, ambos apresentam idêntica compreensão das emoções em si e nos outros, de empatia, de auto-encorajamento, de sensibilidade emocional e de auto-controlo. Esses resultados mantêm-se no momento pós intervenção. Não deixa, no entanto, de ser curioso notar que há uma inversão na posição dos grupos, pois enquanto o de controlo pontua mais alto antes da intervenção, o experimental pontua mais alto após a intervenção, embora em termos da magnitude dos números as diferenças não pareçam assinaláveis.

De seguida, apresenta-se o Quadro 6, no qual se faz referência à correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional em alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade. A hipótese que se encontra em apreciação é:

H02 Não há relação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H02₁ Não há relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

H02₂ Não há relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Quadro 6 – Coeficientes da correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional, entre o grupo experimental e o grupo controlo do 8.º ano de escolaridade, nos dois momentos de avaliação

Subescalas da Tomada de Decisão	Momentos	Inteligência Emocional	
		Grupo Experimental	Grupo Controlo
Certeza	Pré	.246**	.251**
	Pós	.102	.206**
Indecisão	Pré	.047	.065
	Pós	.089	-.050

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed).

Tomando-se como ponto de partida a tomada de decisão e a inteligência emocional, verificou-se que, no que concerne à subescala da certeza, existe uma associação fraca positiva

($r = .246$) e estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, no grupo experimental. Esta associação fraca positiva ($r = .251$) e estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$) é também observada no momento pré intervenção, no grupo controlo. Relativamente ao momento pós intervenção, observa-se que existe uma associação fraca positiva ($r = .206$) e estatisticamente significativa ($p = .000 \leq 0.01$) entre as variáveis certeza e inteligência emocional no grupo controlo. Relativamente ao grupo experimental, não existe associação entre as variáveis, no momento pós intervenção.

Neste sentido, e uma vez que se observa uma relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional no momento pré e, em momento pós observa-se essa relação no grupo controlo, rejeita-se H_{02} que nos diz que, não há relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, no grupo experimental e no grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Através da realização do modelo de regressão linear, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 6,1% da variância e é um preditor significativo ($\beta = .246; p = .000$) da subescala da certeza no momento pré, no grupo experimental. Através do mesmo modelo, observa-se que a inteligência emocional é explicada em 6,3% da variância e é um preditor significativo da subescala da certeza ($\beta = .251; p = .000$) no momento pré, no grupo controlo.

No momento pós, e recorrendo ao modelo da regressão linear, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 4,3% da variância e é um preditor significativo ($\beta = .206; p = .004$) da subescala da certeza, no grupo controlo.

Saliente-se que estes resultados levam-nos a pensar que a inteligência emocional, que abrange a “sensibilidade emocional”, a “empatia”, a “compreensão das emoções próprias”, o “auto-encorajamento”, a “compreensão das emoções dos outros” e o “autocontrolo emocional”, tende a estar relacionada com a certeza que se reflete ao nível da satisfação, da segurança e do comprometimento com as escolhas a realizar.

Esses resultados corroboram a ideia defendida por Slaski e Cartwright (2003) de que jovens emocionalmente mais inteligentes ajustam-se melhor ao meio envolvente e lidam melhor com as contingências da vida.

Silva (2010) vai ao encontro dessa ideia ao mencionar que um indivíduo com um nível emocional equilibrado tomará decisões de forma refletida, ajuizada e pensada. No presente estudo, ao observar-se uma relação positiva entre a certeza e a inteligência emocional, podemos inferir que o crescimento dos sentimentos de certeza face às escolhas vocacionais ocorrem em paralelo ao conhecimento dos jovens acerca da inteligência emocional.

Através dessa ideia pode-se afirmar que “as emoções não só nos ajudam a tomar decisões mais rapidamente como nos fazem tomar decisões de melhor qualidade baseadas em valores” (Jensen, 2002, citado por Oliveira, 2008,p.8).

Através do Quadro 6 pode-se observar ainda os resultados na subescala da indecisão, onde se verifica que aqueles não têm associação com a inteligência emocional, qualquer que seja o momento de avaliação considerado. Neste sentido, aceita-se H_{02} que nos diz que, não há relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, no grupo experimental e no grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Deste modo, tendo em conta o presente estudo, confirma-se, com base nos resultados encontrados, que existe uma relação positiva entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, considerando-se que as duas aumentam no mesmo sentido, ou seja, quando aumentam os sentimentos de certeza, aumentam também os resultados ao nível da inteligência emocional.

Assim, de um modo geral, a partir destes resultados pode-se depreender que alunos com bons indicadores de certeza relativamente ao seu futuro vocacional poderão apresentar também, bons indicadores de inteligência emocional (Taveira, 2000).

Após o estudo da relação entre a variável tomada de decisão e a inteligência emocional, passa-se ao estudo do efeito da intervenção nas variáveis “certeza”; “indecisão” e “inteligência emocional” tendo em conta o grupo experimental e controlo e os dois momentos de intervenção (pré e pós).

3. Efeito da intervenção na tomada de decisão e inteligência emocional

Através da análise multivariada da variância (MANOVA) procurou-se verificar o efeito da intervenção entre o grupo experimental e o controlo, para além do efeito do fator tempo, depois de avaliados os pressupostos de normalidade, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2010). Optou-se pela MANOVA porque este teste apresenta-se como sendo robusto e conservador e permite reduzir a probabilidade de ocorrerem erros do Tipo I (Filed, 2009).

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste M de Box ($M = 37,892$; $F(604.703,033) = 1,777$; $p = .016$), não se verificando a homogeneidade das variâncias. Dada esta ausência de homogeneidade da variância e o não cumprimento dos pressupostos da MANOVA, teve-se em consideração os valores apresentados no teste de Pillai. A escolha deste teste foi feita com base nas características robustas deste teste na violação do

pressuposto da homogeneidade da variâncias (Field, 2009; Maroco, 2010) e foi considerado para cada um dos efeitos em análise (Quadro 6).

Nesta análise considerou-se o efeito multivariado: efeito da variável intervenção, no grupo das variáveis “certeza”, “indecisão” e “inteligência emocional”, considerando o efeito do fator grupo, para além do efeito do fator tempo (Mayers, 2013).

O quadro 7 apresenta os resultados da MANOVA obtidos na “certeza”, “indecisão” e “inteligência emocional” para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlado) e a respetiva interceção (tempo/grupo).

Quadro 7 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção

Efeito	Valor	F*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	P	Eta parcial quadrado
Tempo	.028	4.033	3	416	.008	.028
Grupo	.008	1.108	3	416	.346	.008
Tempo x Grupo	.026	3.705	3	416	.012	.026

* Estatística traço de *Pillai*

Os resultados traduzidos no quadro 7 sugerem que existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis “certeza”, “indecisão” e “inteligência emocional”, sob o efeito do fator tempo ($V=.028$, $F(3,416) = 4.033$, $p=.008$).

Pela análise do quadro 7 observa-se a não existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, sob o efeito do fator grupo ($V=.008$, $F(3,416) = 1.108$, $p=.346$).

Quando se observa a interceção do tempo e do grupo, os resultados mostram um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto das variáveis em estudo ($V=.026$, $F(3,416) = 3.705$, $p=.012$).

Atendendo aos valores traduzidos no quadro 7, considera-se que a intervenção teve impacto nas variáveis “certeza”, “indecisão” e “inteligência emocional”, pelo que se verificam valores significativos considerando o momento pré e pós intervenção e o grupo experimental e controlado. Deste modo considera-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo.

Neste sentido, importa frisar a importância de programas desta natureza, que nos levam a ir ao encontro da ideia defendida por Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde e Araújo (2014) de que o processo de ensino e aprendizagem das emoções e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais tem como objetivo motivar os jovens a cumprir não só os objetivos a que se propuseram mas os desafios que enfrentam aquando as escolhas vocacionais.

É importante desenvolverem-se programas de competências sociais e emocionais no ambiente escolar, visto que o meio escolar é um local privilegiado para a aprendizagem e crescimento dos jovens. Neste sentido, a escola deve promover situações que possibilitem o desenvolvimento da sensibilidade emocional e da regulação emocional dos alunos (Ferrandiz, Bermejo, Fernández, Sainz, Valverde e Araújo, 2014), isto porque neste estudo observou-se a relação que as competências emocionais representam para as tomadas de decisão dos indivíduos. É útil considerar o processo de escolha vocacional tendo em conta as variáveis que para ele contribuem favoravelmente, tais como as relações interpessoais positivas e a capacidade do jovem conhecer e regular as suas emoções e incorporá-las como competências.

4. Alcance do programa

Para conseguir elementos, além dos resultados quantitativos, que permitam emitir parecer sobre o alcance do programa, recorreu-se à análise de dados qualitativos sintetizados em categorias.

Para a categoria “realização dos desafios da semana das 8ª e 9ª sessões” definiu-se um indicador, nomeadamente, a “adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões”. Para este indicador a contagem das unidades de registo foi realizado para o n=220 alunos presentes na 8ª sessão e n= 213 alunos na 9ª sessão.

Através da análise de conteúdo foi possível verificar percentagens médias (50-74%) na “adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões”, sendo possível depreender o interesse dos alunos em realizar as atividades propostas como os desafios semanais (e.g. “alunos que realizaram o desafio da semana da 8ª sessão” (60%); “alunos que realizaram o desafio da semana da 9ª sessão (58.69%).

Para a categoria “impacto das sessões nos alunos” definiu-se o indicador “avaliação das sessões pelos alunos”. As unidades de registo deste indicador foram “contadas” tendo em conta o n= 220 alunos presentes na 8ª sessão e n= 213 alunos na 9ª sessão.

Da análise de conteúdo foi possível verificar percentagens baixas (25-49%) tendo em conta a unidade de contexto “O que mais gostaste na 8ª sessão” (“De ver os vídeos” (33,18%)

e “Tudo” (49,09%). Sendo possível inferir que os jovens nesta sessão, apesar das percentagens serem baixas, gostaram da exposição de conteúdos das dinâmicas realizadas na mesma. Da unidade de contexto “O que menos gostaste na 8ª sessão?” observaram-se percentagens elevadas (+75%) na unidade de registo “Nada” (80,90%). Quando os alunos foram questionados acerca do “O que mudavas na 8ª sessão?” a unidade de registo que apresentou valores mais elevados (+75%) foi “Não mudava nada” (97,27%).

Relativamente à 9ª sessão, e quando os alunos foram questionados acerca de “O que mais gostaste na 9ª sessão?” a unidade de registo onde se observou percentagens médias foi “Tudo” (53,99%), na unidade de registo “Os *roleplays*” (28,64%) observaram-se percentagens baixas (25-49%), contudo não foi a unidade de registo que registou os valores mais baixos. Quando questionados acerca de “O que menos gostaste na 9ª sessão?” a unidade de registo que apresentou percentagens mais elevadas (+75%) foi “Nada” (78,87%). Quando questionados acerca de “O que mudavas na 9ª sessão?” a unidade de registo que apresentou percentagens mais elevadas (+75%) foi “Nada (94,36%).

Importa referir que os alunos foram ainda questionados acerca da utilidade das sessões e se as recomendariam a alguém. Assim sendo e quando questionados “Em que medida o programa foi útil para ti?” a unidade de registo que apresentou percentagens médias (50-74%) foi “O programa ensinou-me as emoções e ajudará muito no futuro” (54,04%). Contudo importa referir os resultados apresentados nas unidades de registo “Ajudou-me a pensar o que vou fazer no futuro” (15,02%); “Para compreender melhor a importância das emoções e de tomar decisões” (12,67%), apesar de não ter obtido percentagens médias, revelam opiniões úteis relativamente à utilidade do programa.

Quando questionados “Aconselharias outras pessoas a participar no programa?” a unidade que reuniu percentagens mais elevadas (+75%) foi “Sim, para aprenderem coisas novas (emoções, decisões)” (90,14%).

Através do acima referido, pode-se dar o exemplo dos programas SEL que por meio da combinação de comportamentos, cognições e emoções, promovem o conhecimento, as atitudes, e as competências necessárias para as crianças e jovens, compreenderem e gerirem as suas emoções de modo a fixar e alcançar objetivos positivos, estabelecer e manter relações interpessoais positivas e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012). Observando-se as percentagens obtidas nas unidades de registo “utilidade do programa” (54.4%) e “aconselharias este programa a um amigo” (90.14%) pode-se afirmar o efeito benéfico de programas desta natureza no aumento de competências emocionais e sociais em crianças e adolescentes e conseqüentemente na diminuição de problemas sociais e emocionais (Teixeira, 2010).

A categoria “consolidação dos conhecimentos dos alunos ao nível do reconhecimento das emoções trabalhadas nas sessões” resultou na definição dos seguintes indicadores: “identificação da emoção”; “função da emoção”; e “situações que provocam/causam estas emoções”. A contagem das unidades de registo para estes indicadores foi feita tendo em conta o n= 11 turmas.

Da análise de conteúdo foi possível verificar percentagens médias (50-74%) e baixas (25-49%) no indicador “identificação da emoção” que reflete a identificação das emoções trabalhadas ao longo das sessões. Damásio (2000, referido por Silva, 2010, p.14) menciona que as emoções básicas “envolvem disposições inatas, pré-programadas para responder a certa classe de estímulos, controlados pelo sistema límbico” e as emoções básicas definidas pelo autor vão ao encontro das respostas dadas pelos jovens (“alegria” (72.72%); “tristeza” (72.73%); “raiva” (45.45%); “nojo” (72.73%); “medo” (63.64%); “surpresa” (54.54%)). O mesmo autor (2000, citado por Silva, 2010, p.15) refere que as emoções secundárias são mais complexas, e “decorrem da aprendizagem do indivíduo na sua história de vida, que vão acumulando e formando, de modo a construir a individualidade, desempenhando a sociedade um papel fundamental”. Algumas das emoções secundárias identificadas pelos jovens vão ao encontro das emoções definidas pelo autor (“culpa” (36.36%) e “vergonha” (36.36%). Esses resultados servem para observar se os alunos na 8.ª sessão sabiam identificar corretamente as emoções trabalhadas até então, para depois conseguirem ver a sua relação com a tomada de decisão vocacional.

No indicador “função das emoções” observaram-se percentagens médias (50-74%), baixas (25-49%) e muito baixas (- 25%) que espelham a identificação, por parte dos jovens, da função de cada uma das emoções acima mencionadas. Corroborando a função das emoções defendida por Moreira (2004) “o medo faz-nos fugir de potenciais e/ou reais situações perigosas”, esta definição vai ao encontro da resposta dadas pelos jovens “a função do medo é de nos proteger do perigo, ou congelar de vez” (54.54%); relativamente à definição da função da alegria, Moreira (2004) refere que a alegria “leva-nos a agir, permitindo uma maior abertura para explorar o que nos rodeia”, e os jovens verbalizam que “a alegria é boa, faz-nos sentir bem” (54.54%), “alegria ajuda-nos dia-a-dia” (18.18%). Relativamente à função da raiva, Moreira (2004) menciona que esta “faz-nos pensar que “a defesa é o melhor ataque”, sendo este também um pensamento expresso pelos jovens ao dizerem que “a raiva é uma autodefesa” (36.36%). No atinente à função da tristeza, Moreira (2004) afirma que ela nos mostra “que podemos estar com problemas e/ou que podemos precisar de ajustar algo que correu mal”; em termos das respostas dos jovens encontra-se que “a tristeza acontece quando ficamos tristes, quando perdemos pessoas” (36.36%), “faz a gente parar e refletir sobre as

coisas” (36.36%). Os jovens mencionaram, ainda a função da vergonha “a vergonha faz-nos pensar sobre o que os outros estão a pensar de nós e é uma emoção muito egoísta” (9.09%), da culpa “a culpa é para assumirmos os erros” (9,09%) e da submissão “ a submissão acontece para evitar mais conflitos (27.27%)”.

No indicador “situações que provocam/causam estas emoções” verificam-se percentagens baixas (25-49%) e muito baixas (-25%), mas que refletem a capacidade que os jovens tiveram em identificar as situações que despoletavam cada uma das emoções (“sentimos raiva quando queremos algo que não conseguimos” (27.27%); “sentimos medo quando estamos em perigo” (36.36%); “o nojo aparece numa situação desagradável” (18.18%); “a surpresa aparece quando ficamos surpresos com algo” (18.18%); “a vergonha aparece quando a gente se apercebe que está a fazer alguma coisa de mal” (18.18%).

Esses resultados vão ao encontro do que nos diz Ekman (2003) ao referir que a alegria surge em situações agradáveis e fornece energia ao organismo para responder de forma positiva às diversas situações do dia-a-dia; a tristeza aparece associada a algum tipo de perda ou a acontecimentos que põem em causa o nosso bem-estar; a surpresa surge numa situação inesperada, agradável ou não; o medo é desencadeado por situações que representam o perigo e que nos podem prejudicar de alguma forma; o nojo surge em situações que não gostamos ou achamos estranhas que podem colocar em risco a nossa vida. O facto de os jovens terem identificado situações que provocavam as emoções, permitiu observar que os mesmos consolidaram os conhecimentos acerca das emoções e das suas funções para, na sessão seguinte, relacionarem com tomadas de decisão.

A categoria “aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da tomada de decisão” resultou na definição de quatro subcategorias, nomeadamente: a “tomada de decisão”; a “exploração vocacional”; “fatores internos que influenciam o processo de tomada de decisão” e “fatores externos que influenciam o processo de tomada de decisão”.

Da análise de conteúdo foi possível verificar percentagens médias (50-74%) e baixas (25-49%) no indicador “definição de decisão” pertencente à subcategoria “tomada de decisão”. Como já dito, segundo Saint-Semin (1972, citado por Silva, 2004, p.351) a decisão é definida como “o acto de escolher e de começar a conduzir um plano de acção entre vários possíveis” e concretiza-se “pela escolha de um acontecimento numa circunstância determinada” (Dosnon, 1996, citado por Silva, 2004, p.351). Ora, as respostas dos jovens corroboram a definição acima apresentada, uma vez que eles definem decisão como “quando temos um problema com duas ou mais soluções e não sabemos qual a solução que devemos tomar” (54.54%), “quando só há uma alternativa temos de decidir se escolhemos ou não” (36.36%) e “decidir implica pensar de forma consciente, decidir pensando nas consequências” (36,36%). Através destas respostas

pode-se inferir que os conteúdos trabalhados na sessão, acerca do que é a escolha/decisão vocacional, foram apreendidos pelos jovens.

No indicador “definição de exploração”, da subcategoria “exploração vocacional” identificaram-se percentagens baixas (25-49%) das quais se depreende pouco conhecimento dos jovens sobre a definição de exploração. Embora não se apresente com uma das áreas mais fortes, as respostas dos jovens ao apontarem aspetos como “conhecer-se para ver o que gosta mais” (36.36%); “informar-se para tomar boas decisões, para isso temos de procurar” (36.36%); “descobrir” (27.27%); “saber coisas novas” (27.27%) vão ao encontro da definição de Taveira (2005), para quem a exploração envolve atividades de experimentação, investigação, tentativa e erro, procura e questionamento, perspetiva e teste de hipóteses (Taveira, 2005).

Os comportamentos de exploração e consequentes tomadas de decisão têm sido considerados fatores protetores do processo de transição para a vida adulta (Erickson, 1968; Savickas, 1985, referidos por Taveira, Cunha & Faria 2009), e neste sentido, quanto mais informados os jovens estiverem acerca do que é o processo de exploração vocacional, melhor se sentirão face às escolhas vocacionais que tiverem de tomar futuramente.

No indicador “conhecimento de si” observaram-se percentagens médias (50-74%) e baixas (25-49%) na identificação da busca de informação sobre si mesmo. Para que o jovem esteja apto a elaborar o seu projeto de vida é necessário que esteja consciente de quem é e do que deseja para si (Almeida, 2008). Jordan (1963, referido por Königstedt & Taveira, 2010) define o conhecimento de si como o “conhecimento acerca do eu”, a “autocompreensão”. Neste particular, as respostas dos jovens vão no mesmo sentido desta definição, visto que referem o conhecimento de si como “conhecermo-nos a nós próprios” (45.45%) e “aquilo que eu sou capaz de fazer” (54.54%).

No indicador “conhecimento do meio” observaram-se percentagens médias (50-74%), baixas (24-49%) e muito baixas (-25%). Salsinha (2011) refere que à medida que os sujeitos vão conhecendo o meio que os rodeia, parecem estar mais aptos a orientar-se nas várias áreas da sua vida, entre elas a escolha vocacional. As respostas dos jovens, para a definição de conhecimento do meio, foram “a gente vai ver tudo à nossa volta para tomar uma boa decisão” (63.64%), “tenho de saber o que tenho de fazer para lá chegar” (45.45%); “é conhecer o que podemos seguir, podemos ficar cá na escola e ir para humanidades ou ciências, ou podemos ir para um curso profissional” (18.18%). Através destes resultados pode-se inferir que os jovens, perceberam a importância do conhecimento do meio, no ato de tomar decisões vocacionais, visto que quanto mais informados eles estiverem acerca do que os rodeia, mais facilmente serão capazes de decidir de forma refletida e consciente.

Para a subcategoria “fatores internos que influenciam o processo de tomada de decisão” observaram-se percentagens baixas no indicador “expectativas” que de acordo com as respostas dos jovens dizem respeito a “nós próprios” (45.45%), muito baixas nos indicadores “ansiedade” que segundo as respostas dos jovens é “o que sentimos” (9.09%), nos “interesses” que segundo os jovens são “o que quero fazer” (9.09%) e nas “aptidões” que, de acordo com os jovens “é o que tenho jeito (18.18%). Como antes visto (Faria, Taveira & Saavedra, 2008), este conjunto de fatores exerce influência no ato de decidir, pelo que importa trabalhar estas variáveis, ultrapassando a mera definição das mesmas e compreendendo o alcance.

Para a subcategoria “fatores externos que influenciam o processo de tomada de decisão” observou-se percentagens elevadas (+75%), no indicador “família e grupo de pares”. Os jovens também indicaram “as pessoas de fora, por exemplo os pais; os amigos; a família; professores; namorados) ” (81.81%) indo ao encontro de fatores externos apontados na literatura (e.g., Sampson, Reardon, Peterson & Lenz, 2004, referidos por Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2012) tais como a família, o grupo de pares ou o contexto escolar.

Através das subcategorias “fatores internos que influenciam o processo de tomada de decisão” e “fatores externos que influenciam o processo de tomada de decisão”, observou-se que os jovens tiveram conhecimento dos fatores intervenientes nas escolhas vocacionais.

A categoria “O papel das emoções no processo de tomada de decisão” resultou na definição dos seguintes indicadores: “função das emoções na tomada de decisão” e “emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos, relacionados com tomadas de decisão”. Ao indicador “função das emoções na tomada de decisão” fazem-se corresponder percentagens muito baixas (-25%) e baixas (25-49%). Os jovens neste indicador responderam que a função das emoções na tomada de decisão é “as emoções servem para nos sentirmos alegres quando temos que tomar boas decisões” (18.18%), “se a emoção for negativa ele vai se lembrar do que aconteceu e não toma a mesma decisão da próxima vez” (9.09%); “com boas decisões sentimos emoções boas” (27.27%); “eu acho que é porque se a gente se sentir tristes vamos tentar adiar as coisas e se estivermos bem vamos tentar resolver as coisas” (18.18%) e “se a emoção da decisão for positiva da próxima vez é mais fácil decidir” (18.18%).

Estas respostas corroboram a ideia defendida por Damásio (2003, referido por Oliveira, 2008) ao mencionar que condutas que no passado desencadearam consequências positivas, no presente, quando o sujeito tiver de decidir, as emoções farão com que a decisão seja tomada mais rapidamente. Contrariamente, se no passado determinado comportamento desencadeou consequências negativas, o sinal emocional, no presente, funcionará como um “alarme” automático que vai apontar para opções que no passado não foram as mais corretas.

Deste modo, importa referir que as emoções são parte integrante da tomada de decisão, por serem consideradas uma grande fonte de informação. Contudo, importa ter em mente que as emoções além de auxiliarem na recordação de experiências passadas, mostram-se indispensáveis ao auto-conhecimento, pois é importante que os adolescentes reflitam acerca de como se sentem e que emoções sentem, perante uma situação que lhes gera conflito de interesses, ou seja, perante uma situação em que, de entre várias alternativas têm de optar apenas por uma ou, perante uma situação que lhes é apelativa mas onde encontram obstáculos situacionais e pessoais que não os deixam seguir com a decisão tomada.

Importa acabar com a abordagem tradicional da tomada de decisão que enfatizava a racionalidade, isto porque na atualidade é importante ter-se em conta que, no processo decisório é necessário considerar “o coração” e “a mente.” (Robbins, 2004, citado por Silva, 2010, p.37).

Através da análise de conteúdo realizada neste ponto, pode-se observar a relevância de se dotar os alunos de competências sociais e emocionais, com a finalidade de se tomarem decisões conscientes e refletidas e não baseadas em estratégias de tentativa e erro.

ESTUDO 2

Como antes mencionado, a amostra do estudo 2 é composta por n=50 jovens, e esses 50 jovens subdividem-se em dois grupos - ensino regular (n=38) e ensino profissional (n=12). Para se aplicarem os testes necessários à afirmação ou infirmação das hipóteses do estudo 2, foi necessário proceder-se à realização do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para testar a normalidade das variáveis em estudo.

Tendo em conta os resultados obtidos no teste acima referido, pode-se afirmar que as variáveis não apresentam distribuição normal. O valor da significância no ensino regular é de $p=.000 <.05$ e o valor da significância no ensino profissional é de $p=.000 <.05$. Assim sendo, rejeita-se a hipótese nula de que as variáveis têm distribuição normal, pelo que se irá utilizar testes não paramétricos.

De seguida irá apresentar-se o estudo da diferença na variável tomada de decisão vocacional entre os alunos que frequentam o ensino regular e os que frequentam o ensino profissional, nos dois momentos de avaliação. E por fim faz-se o estudo da correlação entre a variável tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional, nas duas modalidades de ensino nos dois momentos de avaliação.

5. Estudo da diferença na variável tomada de decisão vocacional entre os alunos do ensino regular e os do ensino profissional, nos dois momentos de avaliação

No estudo 2, e como as amostras não apresentam distribuição normal, procedeu-se ao estudo de comparação entre os *rankings* das médias da escala da tomada de decisão vocacional, com recurso ao teste Mann-Whitney. Recorreu-se a este teste porque as variáveis em estudo são numéricas e as amostras são independentes, sendo assim respeitados os pressupostos do teste.

De seguida, apresenta-se o Quadro 8, no qual se faz referência aos resultados do teste de Mann-Whitney, para comparação entre os *rankings* das médias da tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e de indecisão, entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional no momento pré e pós intervenção, a partir do qual se pretende testar a hipótese abaixo apresentada:

H01 Não há diferença na tomada de decisão entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

H01₁ Não há diferença na subescala da certeza entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

H01₂ Não há diferença na subescala da indecisão entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

Quadro 8 - Diferenças entre os *rankings* das médias na tomada de decisão tendo em conta as subescalas de certeza e indecisão, nos alunos do ensino regular e profissional nos dois momentos de avaliação

Subescalas da Tomada de Decisão	Momentos	Ensino Regular	Ensino Profissional	U	p
		(n=38)	(n=12)		
Certeza	Pré	24.72	27.96	-.693	.488
	Pós	24.82	27.67	-.607	.544
Indecisão	Pré	27.80	18.21	-1.990	.047*
	Pós	27.47	19.25	-1.706	.088

*p<.05

Como se pode observar no Quadro 8, ao comparar os rankings das médias na subescala da certeza nos alunos do ensino regular ($rM=24.72$) em relação aos do ensino profissional ($rM=27.96$) no momento pré intervenção, verifica-se que os valores dos rankings das médias nesta subescala não apresentam diferenças significativas ($U= -.693$; $p=.488 \geq .05$). Ao compararmos os rankings das médias na subescala da indecisão nos alunos do ensino regular ($rM=27.80$) em relação aos do ensino profissional ($rM=18.21$) no momento pré intervenção verifica-se que os valores das médias nesta subescala apresentam diferenças significativas ($U= -1.990$; $p=.047 \leq .05$) a favor dos alunos do ensino regular. Através dos dados apresentados no Quadro 8 pode-se verificar, ainda, que os alunos do ensino regular e do ensino profissional, no momento pré intervenção encontravam-se na mesma *baseline* no que concerne à subescala da certeza mas não, relativamente à subescala da indecisão.

Através dos resultados apresentados no Quadro 8, relativamente ao momento pré intervenção, e apesar de não se terem verificado diferenças significativas no que concerne à subescala da certeza, pode-se observar que os alunos do ensino regular ($rM=24.72$) apresentaram resultados mais baixos, relativamente aos alunos do ensino profissional ($rM=27.96$), podendo interpretar-se que estes últimos, aparentemente, estavam mais certos das suas escolhas. Esta ideia parece ganhar mais força através de um raciocínio na linha da prova indireta, uma vez que relativamente à indecisão os alunos do ensino regular ($rM=27.80$) no momento pré intervenção apresentam-se mais indecisos relativamente ao futuro vocacional do que os seus colegas do ensino profissional ($rM=18.21$).

No que concerne ao momento pós intervenção não existem diferenças assinaláveis entre os resultados dos dois grupos, mantendo-se, no entanto, a tendência para os alunos do ensino regular pontuarem mais baixo na certeza ($rM=24.82$) e mais elevado na indecisão.

Atendendo ao facto de não haver alteração com significado estatístico nos *rankings* das médias da subescala da certeza, nos alunos do ensino regular e do ensino profissional, nos dois momentos de avaliação, aceita-se a sub-hipótese $H01_1$. Apesar de não se verificarem diferenças na subescala da indecisão, no momento pós intervenção, observam-se diferenças significativas no momento pré. Assim sendo, rejeita-se $H01_2$ que nos diz que não existe diferença na subescala da indecisão no grupo experimental e no grupo controlo nos dois momentos de avaliação.

Após o estudo da diferença dos *rankings* das médias da escala da tomada de decisão vocacional passa-se ao estudo da relação entre tomada de decisão e inteligência emocional, entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional, nos dois momentos de avaliação.

6. Estudo da correlação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional

De forma a analisar a possibilidade de associação entre a tomada de decisão com a inteligência emocional e, uma vez que as variáveis não apresentavam distribuição normal, recorreu-se ao teste *r-Spearman*, que é um teste não paramétrico alternativo ao teste *r-Pearson*, quando os seus pressupostos não são verificados.

Importa ter-se em conta que para o estudo da relação atendeu-se ao mesmo conjunto de variáveis apresentadas no estudo 1. Começa-se por se apresentar, no Quadro 9, a média e o desvio padrão na escala da inteligência emocional de cada um dos grupos de estudantes nos dois momentos de recolha de dados.

Quadro 9 - Média e Desvio Padrão na inteligência emocional nos dois momentos de avaliação, entre os alunos do ensino regular e do ensino profissional

	Momentos	Ensino Regular (n=38)		Ensino Profissional (n=12)	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Inteligência Emocional	Pré	93.11	10.285	98.33	14.266
	Pós	96.50	9.830	101.42	8.628

Podemos observar no Quadro 9 que os resultados obtidos na variável inteligência emocional, nos alunos do ensino regular (M=93.11) e do ensino profissional (M=98.33), no momento pré, sugerem que inicialmente os alunos do ensino profissional apresentavam maior grau de compreensão das emoções em si e nos outros, de empatia, de auto-encorajamento, de sensibilidade emocional e de auto-controlo. Esses resultados mantêm-se quando se observa os alunos do ensino regular (M=96.50) e os alunos do ensino profissional (M=101.42) no momento pós intervenção.

De seguida, apresenta-se o Quadro 11, no qual se faz referência à correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional em alunos a frequentar o ensino regular e profissional do 10.º ano de escolaridade. A hipótese que se encontra em apreciação é:

H02 Não há relação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, no ensino regular e no ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

H02₁ Não há relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, no ensino regular e profissional nos dois momentos de avaliação.

H02₂ Não há relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, no ensino regular e no ensino profissional nos dois momentos de avaliação.

Quadro 10 – Coeficiente de correlação entre as variáveis tomada de decisão e inteligência emocional, entre os alunos do ensino regular e do profissional em alunos do 10.º ano de escolaridade, nos dois momentos de avaliação

Subescalas da Tomada de Decisão	Momentos	Inteligência Emocional	
		Ensino Regular	Ensino Profissional
Certeza	Pré	.376*	.361
	Pós	.386*	.112
Indecisão	Pré	-.423**	-.189
	Pós	-.389*	.207

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2 tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tomando-se como ponto de partida a tomada de decisão e a inteligência emocional, verificou-se que, no que concerne à subescala da certeza, existe uma associação moderada positiva ($r = .376$) e estatisticamente significativa ($p = .020 \leq .05$) entre as variáveis no momento pré intervenção, nos alunos do ensino regular.

Através da realização do modelo de regressão lineal múltipla, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 15,1% da variância e é o preditor mais significativo ($\beta = .389; p = .016 \leq .05$) da subescala da certeza no momento pré intervenção, nos alunos do ensino regular.

Observando as variáveis tomada de decisão e a inteligência emocional, verificou-se que, no que concerne à subescala da certeza, no momento pré nos alunos do ensino profissional, não existe uma associação entre as variáveis.

No atinente ao momento pós intervenção, observa-se uma associação moderada positiva ($r = .386$) e estatisticamente significativa ($p = .017 \leq .05$), na subescala da certeza, nos alunos do ensino regular.

Através da realização do modelo de regressão lineal múltipla, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 13,4% da variância e é o preditor mais significativo ($\beta = .366; p = .024 \leq .05$) da subescala da certeza no momento pós intervenção, nos alunos do ensino regular.

Nos alunos do ensino profissional, não se observa relação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional, no momento pós intervenção.

Neste sentido, e apesar de não se verificarem associações entre a subescala da certeza e da inteligência emocional nos alunos do ensino profissional nos dois momentos, rejeita-se H_{O2_1} uma vez que se observa associação entre a subescala da certeza e a inteligência emocional nos alunos do ensino regular nos dois momentos de avaliação.

Relativamente à subescala da indecisão, e através da observação do Quadro 10 pode-se verificar que existe uma associação moderada negativa ($r = -.423$) e estatisticamente significativa ($p=.008 \leq 0.01$) entre as variáveis no momento pré intervenção, nos alunos do ensino regular.

Através da realização do modelo de regressão linear, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 22,9% da variância e é o preditor mais significativo ($\beta = -.479; p=.002 \leq .05$) da subescala da indecisão no momento pré intervenção.

Observando as variáveis tomada de decisão e a inteligência emocional, verificou-se que, no que concerne à subescala da indecisão, no momento pré nos alunos do ensino profissional, não existe uma associação entre as variáveis.

No que concerne ao momento pós intervenção, observa-se uma associação moderada negativa ($r = -.389$) e estatisticamente significativa ($p=.016 \leq .05$), na subescala da certeza, nos alunos do ensino regular.

Através da realização do modelo de regressão lineal múltipla, pode-se verificar que a inteligência emocional é explicada em 14,9% da variância e é o preditor mais significativo ($\beta=.386; p=.017 \leq .05$) da subescala da certeza no momento pós intervenção, nos alunos do ensino regular.

Nos alunos do ensino profissional, não se observa relação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional, no momento pós intervenção.

Apesar de não se verificarem associações entre a subescala da indecisão e da inteligência emocional nos alunos do ensino profissional nos dois momentos, rejeita-se H_{O2_2} uma vez que se observa associação entre a subescala da indecisão e a inteligência emocional nos alunos do ensino regular nos dois momentos de avaliação.

Saliente-se que os resultados na subescala da certeza nos alunos do ensino regular, levam-nos a inferir que a inteligência emocional, tende a estar relacionada com a certeza que se reflete ao nível da satisfação, da segurança e do comprometimento com as escolhas a realizar.

Silva (2010) refere que “dado que as decisões são escolhas, pode considerar-se que uma boa tomada de decisão é resultado de uma boa escolha. Uma tomada de decisão eficaz é intrínseco de uma pessoa segura” (p.38).

Quanto à subescala da indecisão, e como se verifica uma associação moderada negativa nos dois momentos de avaliação, nos alunos do ensino regular, pode-se depreender que estes valores se movimentam de forma inversa, ou seja quando um aumenta o outro diminui. Deste modo, quando os resultados na escala de inteligência emocional aumentam os resultados na subescala de indecisão diminuem. Alunos com bons indicadores de inteligência emocional apresentam-se menos indecisos relativamente ao seu futuro vocacional.

Sujeitos com níveis elevados de inteligência emocional, tendem a tomar decisões de forma refletida, ajuizada e pensada (Silva, 2010). Através dos resultados apresentados pode-se inferir que os alunos do ensino regular no final da intervenção experienciarão menos sentimentos de indecisão relativamente a escolhas vocacionais.

Com efeito, através dos resultados encontrados no estudo da relação entre a tomada de decisão e a inteligência emocional, conclui-se que existe uma associação moderada positiva entre essas variáveis, considerando-se que quanto maior forem os resultados ao nível da inteligência emocional, mais sentimentos de certeza experienciarão os alunos. Do mesmo modo, observa-se uma associação fraca negativa entre as variáveis o que pressupões que à medida que aumentam os resultados ao nível da inteligência emocional, diminuem os sentimentos de indecisão face à escolha vocacional, nos alunos do ensino regular.

Após apresentados, analisados e discutidos os resultados, cabe seguidamente tecer as considerações finais deste estudo, de modo a uma total compreensão deste trabalho de investigação, referindo as conclusões gerais, assim como as limitações e sugestões para trabalhos subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi delineado com o objetivo de compreender se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais interfere com a atitude dos jovens face à decisão. Neste âmbito foram realizados dois estudos, ambos de natureza quase-experimental, os quais incluíram metodologias de recolha e análise de dados diversificadas.

Os resultados relativos a estes estudos foram apresentados no capítulo anterior de forma independente, pretendendo-se, no presente capítulo, efetuar uma síntese integradora dos mesmos. É ainda nosso objetivo refletir em torno dos principais contributos para a investigação científica e limitações do presente trabalho, assim como o modo como essas limitações poderão ser ultrapassadas, com algumas indicações para estudos futuros.

O primeiro capítulo que consistiu na abordagem teórica debruçou-se sobre o conceito de escolha vocacional, refletindo acerca da mesma, passando pela exploração como estágio de desenvolvimento da carreira. No enquadramento conceptual, foi importante mencionar a exploração não só como procura e avaliação de informação sobre o meio, mas também como processo de exploração de si mesmo, fazendo-se referência à identidade vocacional e à sua importância no processo de escolha vocacional. Apresentaram-se alguns dos fatores internos e externos considerados importantes para o processo de tomada de decisão e fez-se alusão à importância da orientação escolar e profissional na transição para o ensino secundário. Foram apresentadas questões referentes à definição de competência social e emocional, visto que programas que promovam essas competências nos jovens se têm mostrado eficazes no sucesso escolar, vocacional, profissional, e familiar. Fez-se referência a estudos que apontam para uma relação entre a tomada de decisão vocacional e as competências sociais e emocionais. Uma vez que o presente trabalho contou com dois públicos-alvo distintos salientou-se, no enquadramento teórico, a apresentação do sistema educativo português fazendo a distinção entre o ensino regular e o ensino profissional.

O segundo capítulo correspondeu ao das opções metodológicas, à transição para o trabalho de campo, de modo tão sustentado e substantivo quanto possível. Para além de se atender a aspetos do processo de construção de uma investigação empírica, em termos de definição de objetivos, hipóteses, desenho do estudo, amostra, métodos e procedimentos, nunca se perderam de vista os aspetos éticos.

O terceiro capítulo dá continuidade ao trabalho de campo, incidindo, no estudo 1, na comparação de médias da escala de tomada de decisão vocacional, entre os dois grupos trabalhados, nos momentos pré e pós intervenção. Incidiu, igualmente, no estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional no grupo experimental e

controlo em alunos do 8.º de escolaridade. Observou-se ainda, no estudo 1, o impacto do programa de intervenção nas variáveis “certeza”, “indecisão” e “inteligência emocional” tendo em conta o grupo experimental e controlo e os dois momentos de avaliação. O impacto/alcanço do programa também foi visto através do recurso à análise de conteúdo. Relativamente ao estudo 2, incidiu-se no estudo da comparação entre médias na escala da tomada de decisão vocacional, entre os alunos do ensino regular e os do ensino profissional nos dois momentos de avaliação. Recorreu-se, ao estudo da relação entre a tomada de decisão vocacional e a inteligência emocional entre os jovens do ensino regular e do ensino profissional, do 10.º de escolaridade, nos momentos pré e pós intervenção.

Perpassando rapidamente todo o trabalho, oferece-nos dizer que ao longo da revisão da literatura foi dado a conhecer a relação intrincada que se estabelece entre a escolha vocacional e as competências sociais e emocionais.

A escolha vocacional define-se como sendo “o acto de escolher e de começar a conduzir um plano de acção entre vários possíveis” (Saint-Sermin, citado por Leitão, 2004, p.351). Esta tem inerente a exploração vocacional, que é considerada o “motor do processo de desenvolvimento vocacional e pessoal do sujeito”. Através da exploração o sujeito aumenta o conhecimento acerca de si e do mundo que o rodeia e incrementa o seu grau de consciência acerca das suas intenções e ações. Existem fatores internos e externos que exercem influência direta na tomada de decisão vocacional. As aspirações e expectativas de auto-eficácia, a ansiedade, o género e a indecisão são vistos como tendo forte preponderância na hora de decidir face ao futuro vocacional. Também a família, o grupo de pares, e a sociedade, estão relacionadas com a escolha vocacional, podendo funcionar como facilitadores ou inibidores desse processo.

A escolha vocacional relaciona-se com as competências sociais e emocionais na medida em que a decisão pode ser encarada como uma função cognitiva fundamental para uma boa interação do sujeito com os contextos em que se insere. Relaciona-se com as competências emocionais, porque decisões que causam estados emocionais positivos tendem a ser mais solicitadas e permitem que o sujeito responda mais rapidamente, pelo contrário, as que causam estados emocionais negativos, são menos solicitadas (Damásio, 2000, referido por Oliveira, 2008).

As competências sociais e emocionais têm-se mostrado de extrema relevância no estudo da tomada de decisão vocacional, visto que essas competências são essenciais para se alcançar o sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004) não só académico, mas também na vida adulta. Por estas razões, acredita-se ser benéfico dotar os jovens de competências necessárias para que tomem decisões conscientes e refletidas ao invés de baseadas em estratégias de tentativa e erro.

De acordo com os dados deste trabalho, entende-se que a tomada de decisão (subescala da certeza) tende a relacionar-se positivamente com a inteligência emocional, sugerindo que jovens com bons indicadores de inteligência emocional, possuem tendência para apresentar resultados mais elevados de certeza relativamente ao seu futuro vocacional. Observa-se ainda, no atinente à subescala da indecisão uma correlação negativa com a inteligência emocional, apontando que à medida que os resultados ao nível da inteligência emocional aumentam, diminuem os sentimentos de indecisão face à escolha vocacional, nos jovens.

Entende-se que o conhecimento produzido por esta investigação sobre a temática da escolha vocacional poderá ser uma mais-valia para a comunidade científica. Com efeito, deste trabalho poder-se-ão extrair dados úteis acerca da decisão vocacional e consequentemente, da indecisão vocacional, que permitam enriquecer intervenções junto dos jovens no sentido de se promoverem tomadas de decisões conscientes. Os resultados no presente trabalho também permitem um conhecimento mais aprofundado acerca dos aspetos referentes à escolha vocacional e à inteligência emocional, o que permite, assim, que sejam implementadas intervenções adequadas e próximas das necessidades dos alunos.

Como limitação do presente estudo, e mais propriamente da implementação do programa de competências sociais e emocionais “Alinha com a Vida” temos o facto de este ser um programa de média duração, o qual foi implementado apenas no 2º Período letivo. Como não se realizaram sessões de follow-up, não se reforçaram as competências adquiridas ao longo do programa, sendo essa também uma limitação do presente trabalho.

Relativamente aos públicos-alvo trabalhados, e no atinente aos alunos do 10º ano, importa mencionar que não houve um grupo de comparação, dificultando a interpretação dos resultados. Do mesmo modo, o grupo dos alunos do ensino regular e do ensino profissional não era homogéneo podendo ter enviesado os resultados.

Neste sentido, em futuros trabalhos importa ter em mente além da construção de um grupo de comparação a distribuição heterogénea dos grupos.

Tendo em conta os poucos trabalhos, que se tenha conhecimento, com estas características no panorama regional, observa-se o contributo deste estudo para a compreensão da temática da escolha vocacional e das competências sociais e emocionais.

Consciente, do carácter multifacetado deste tema, reconhece-se este estudo e pistas nele contidas, não como um ponto de chegada, mas sim como um ponto de partida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. G. G. (2008). (Re) Pensando a orientação vocacional na Escola: da teoria à prática. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, 2008.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, F. H. & Melo-Silva, L. L. (2006). Avaliação de um serviço de orientação profissional: a perspectiva de ex-usuários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), pp. 81-102.
- Alves, D. R. (2006). O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (1991). *A Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado em 10 de fevereiro de 2014, de: Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Barbosa, A. (2009). A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, 2009.
- Bardin, L.. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, Portugal.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos de ensino público: Um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de orientação Profissional*, 6(2), pp.31-43.
- Baptista, N. J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C., & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Acedido em 10 de fevereiro de 2014, de: Psicologia.pt. O portal dos Psicólogos: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>
- Bispo, C. (1998). Uma análise da nova geração de sistemas de apoio à decisão. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Campino, S. (2012). *Avaliação do processo de implementação de um programa de competências sócio-emocionais na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Carmo, M & Costa, E. S. (s/d). Rumo ao Futuro: a influência de um programa de orientação, nas competências de tomadas de decisão vocacional de alunos o 9º ano de escolaridade. Retirado em 25/01/14 de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/194.pdf>
- Cardoso, M. D. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, M. (2007). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no Ensino Secundário*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia .
- Casares, M. I. (2009). *Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- Casey, B. J., Getz, S. & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, pp. 62-77.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, pp.104-110.
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Acedido em 10 de fevereiro de 2014 de: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/7009_PT.PDF
- Cia, F. & Barahm, E. J. (Jan-Mar de 2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26, pp. 45-55. Retirado em 10 de fevereiro de 2014 de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a05v26n1.pdf>.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243.
- Crespo, C. A., Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2001). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A.; Paiva, M. L. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistémica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Interações*, 10(20), pp.57-72.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, pp.405-432.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Interventions for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, pp. 19-32. Acedido em 10 de fevereiro de 2014 de: http://faculty.unlv.edu/sloe/Courses/EPY%20715/Elliott,%20Malecki,Demaray_2001.pdf
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, pp.3-8.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. D. (2010). *Desconforto Subjectivo e Regulação Emocional nos Estudantes de Medicina Dentária em Portugal*. Dissertação de Mestrado, ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.

- Extremera, N. & Fernández-Barrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, pp.47-59.
- Faria, L. & Taveira, M. C. (s/d). Avaliação da Exploração e da Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Retirado em 25/01/2014 de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7444/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Explora%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Indecis%C3%A3o%20de%20Jovens%20no%20contexto%20da%20Consulta%20Psicol%C3%B3gica.pdf>
- Faria, L; Taveira, M.C. & Saavedra, L.M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças Individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), pp. 17-30.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Fernández, M. S., Valverde, J. & Araújo, A. (2014). Inteligência Emocional: Aplicações e Implicações Educativas. In Almeida, L. & Araújo, A. (1ªEd), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp.137-171). Braga: ADIPSIEDUC.
- Ferreira, M. C. (2013). *Modelos de Regressão: uma aplicação em Medicina Dentária*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (third edition)*. Sage Publications.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, H., Macadar, M.A.; Moscarola, J.(1996). Na busca de um método quanti-qualitativo para estudar a percepção do tomador de decisão. *Angra dos Reis: Anais do 20º ENANPAD, Administração da Informação, 23-25 set. 1996*, pp.253-276.
- Gabinete de Informacao e Avaliacao do Sistema Educativo (GIASE) (2005/2006). Estruturas dos sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de adultos na Europa. Acedido em 10 de fevereiro de 2014 de: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/estruturas-dos-sistemas-de-ensino-formacao-profissional-e-educacao-de-adultos-na-europa.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jordan, J. P. & Super, D. E. (1974). The prediction of early adult vocational behavior. In D. F. Ricks, A. Thomas, & M. Roff (Eds.), *Life history research in psychopathology* (pp. 108-130). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Königstedt M. & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20 (47), pp.303-312.
- Leitão, L; Paixão, M. P.; Silva, J. T. & Miguel, J. (2000). Viagem ao Futuro: Programa de Desenvolvimento Vocacional de apoio à transição Ensino Secundário- Ensino Superior. Acedido em 10 de fevereiro de 2014 de: http://gaius.fpce.uc.pt/pessoais/jpacheco/pdf/Braga2000_ACTAS.pdf
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In D. Brown & Associates. *Career choice and development*. Oxford: Jossey-Bass.
- Lobato, C.R.P.S. (2001). *Maturidade Vocacional e género: adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.
- Lopes, A.; Rutherford, R.; Cruz, Conceição; Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – uma estratégia em saúde mental: conceptualização e modelos teóricos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*.
- Luna, B. & Sweeney, J. A. (2001). Studies of brain and cognitive maturation through childhood and adolescence: A strategy for testing neurodevelopmental hypotheses. *Schizophrenia Bulletin*, 27(3), pp.443-455.
- Madeira, M. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp.121-141.

- Magalhães, M., Lassance, M. & Gomes, W. (s/d). *Perspectiva Experiencial da Indecisão Vocacional em Adolescentes*. Acedido em 20 de abril de 2014 de:
- Magalhães, M. & Redivo, A. (s/d). *Re-opção e Maturidade Vocacional*.
- Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Interações*, 1, pp.77-97.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (3.ªed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS: primeiros passos* (3.ªed.) Lisboa: Escolar Ed.
- McFall, R.M. (1982). A review and a reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp.1-33.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Melo, M., Pereira, M. & Silvério, J. (2014). Impacto de um Programa de Competências em Alunos do 2º Ciclo de Escolaridade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), pp.113-124.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor. Competências Básicas III*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P., & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, pp.439-465.
- Murta, S. (2006). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: Lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(1), pp.1-8.
- Neta, N., García, E. & Gragalho, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum*, 26 (52), 11-22.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (2005). *Orientação Escolar e Profissional: GUIA PARA DECISORES*. Acedido em 20 de abril de 2014 de:

http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/orient_escolar_guia_para_decisoes.pdf

- Oliveira, A. (2008). As emoções como condição essencial na Aprendizagem de um “jogar”. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Desporto do Porto. Porto (2008).
- Oliveira, M. C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: validação de instrumentos de medida*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- Oliveira, M & Pais, L. (s/d). Tomada de decisão na adolescência: do conflito à prudência.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pereira, M., Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. *Análise Psicológica*, 4, pp.455-463.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Pocinho, M., & Correia, A. (2009). Causalidade (locus de controle) das dificuldades de tomada de decisão em alunos do ensino médio: Estudos de validação. Trabalho apresentado na Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Campinas, SP.
- Pocinho, M.; Correia, A.; Carvalho, R. & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), pp. 201-212.
- Raimundo, R. (2012). "Devagar se vai ao longe": Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reverendo, I. M. (2011). *Regulação Emocional, Satisfação com a Vida & Percepção da Aceitação-Rejeição Parental: Estudo de Adaptação e Validação da Versão Portuguesa do Emotions Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Rivers, S. E., Reyna, V. F. & Mills, B. (2008). Risk taking under the influence: A fuzzy-trace theory of emotion in adolescence. *Developmental Review*, 28, pp.107-144.
- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), pp.1-44.
- Saavedra, L., Almeida, L.S., Gonçalves, A. & Soares, A. P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior: Cadernos do Nordeste. *Sociologia Sociedade e Cultura*, 22(6), pp.63-84.
- Salsinha, H. (2011). Influência do contexto familiar no desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Santos, P. (2005). Indecisão vocacional e indecisão generalizada. Coimbra: Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva – Manual de Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, pp.329-337.
- Sert, A. G. (2003). *The Effect of an Assertiveness Training on the assertiveness and self esteem level of 5th Grade Children*. Dissertação de Mestrado não publicada, Educational Sciences, Turquia. Obtido a 10 de fevereiro de 2014 em <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1217686/index.pdf>
- Silva, J. (2004). Avaliação da Indecisão Vocacional. In Leitão, L. (1ªEd.). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp.347-386). Coimbra: Quarteto.
- Silva, M. J. (2010). A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta de Lisboa.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

- Silva, D. & Duarte, J (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, pp.67-84.
- Souza, D. (2012). *Concordância de testes de comparação de médias na avaliação volumétrica de clones de eucalyptus spp: no pólo gesseiro do araripe-pe*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Spear, P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, pp.417-463.
- Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, pp.83-110.
- Stumpf, S.A.; Colarelli, M.S. & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, pp.191-226.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Taveira, M.C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Taveira, M. C. (2001). *O modelo de intervenção vocacional por programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, pp.5-27.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In M. C. Taveira, (Ed.), *Temas de psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 143-178). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Taveira, M. C.; Cunha, C.S.B. & Faria, L.C. (2009). Efeito da Intervenção Psicológica Vocacional na Indecisão e Comportamento Exploratório. *Psicologia ciência e profissão*, 29(3), pp. 558-573.
- Taveira, M. C.; Silva, J.T. (2008). *Psicologia Vocacional perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, C. (2011). *As dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa. (2011).
- Vieira, D. (s.d.). *Desenvolvimento de Competências Sociais em Contexto Escolar: Avaliação de uma Intervenção*. Obtido em 10 de fevereiro de 2014, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6594/1/RGP_1-63.pdf
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostra como factor decisivo de qualidade*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Zins, J. & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. Bears and K. Minke (Eds.). *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 49/05, de 30 de Agosto (Lei de Bases d Sistema Educativo), artigo n.º 2.

Artigo 13º do Decreto Legislativo Regional 11/2006 A.

Artigo n.º 43 e n.º73 da Constituição da República Portuguesa.

ANEXOS

Média de idades dos alunos inquiridos, por ano de escolaridade

Quadro 1 - Média das idades dos alunos do grupo experimental e controlo do 8.º ano de escolaridade

	N	Min	Max	M	DP
Idade	420	12	18	13.54	.922

Quadro 2 - Percentagem das idades dos alunos inquiridos do 8.º ano, diferenciadas por grupo experimental e controlo

Idade dos alunos	Percentagem das idades dos alunos	
	Grupo Experimental	Grupo Controlo
12	0.9%	0.0%
13	61.8%	69.3%
14	22.4%	18.8%
15	10.1%	6.8%
16	3.1%	3.6%
17	1.3%	1.6%
18	0.4%	0.0%

Quadro 3 - Média das idades dos alunos do ensino regular e profissional do 10.º ano de escolaridade

	N	Min	Max	M	DP
Idade	50	15	20	16.16	1,167

Quadro 4 - Percentagem das idades dos alunos inquiridos do 10.º ano, diferenciadas por grupo ensino regular e profissional

Idade dos alunos	Percentagem das idades dos alunos	
	Ensino Regular	Ensino Profissional
15	47.4%	0.0%
16	28.9%	25.0%
17	18.4%	50.1%
18	5.3%	8.3%
19	0.0%	8.3%
20	0.0%	8.3%

Career Decision Scale

(S.H. Osipow, C.G. Carney, J.Winer, B. Yanico & M. Koshier, 1976,1987)

(Versão para investigação de Maria do Céu Taveira, 1997)

Instruções:

Este questionário contém afirmações relacionadas com o modo como normalmente as pessoas pensam sobre os seus projetos escolares e profissionais e pode ajudá-lo(a) a construir melhor as suas decisões vocacionais. Deverá decidir até que ponto cada afirmação traduz realmente o seu modo de pensar sobre os projetos escolares e profissionais, de acordo com a seguinte escala:

4 - Exatamente como eu
3 - Muito parecido comigo
2 - Pouco parecido comigo
1 - Nada parecido comigo

Um exemplo:

	Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
Estou ansioso(a) por acabar o curso e começar a trabalhar	4	3	2	1

Se está muito seguro(a) de que gostaria de acabar o curso e começar a trabalhar e não tem dúvidas sobre isso, marque um círculo à volta do número 4. Se tem ainda algumas dúvidas sobre isso, faça o círculo à volta do número 3. Pode acontecer que gostasse de começar a trabalhar depois de acabar o curso, mas está ainda muito pouco seguro(a) disso, marque o

círculo à volta do número 2. Finalmente, se não está nada ansioso(a) por começar a trabalhar após acabar o curso, faça o círculo à volta do número 1.

Leia cada afirmação cuidadosamente e marque as suas respostas no espaço a isso destinado. Atenção: Pode acontecer que, em algumas questões, considere que só uma parte da afirmação tem a ver consigo e por isso seja difícil responder. Se assim for, deverá considerar toda a afirmação para poder responder e decidir então até que ponto toda a afirmação tem a ver consigo.

	Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
1. Já decidi qual a profissão que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	4	3	2	1
2. Já decidi qual o curso que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	4	3	2	1
3. Várias profissões me atraem, mas tenho tido dificuldade em me decidir por uma delas.	4	3	2	1
4. Sei que terei de trabalhar, mas nenhuma das profissões que conheço me atrai.	4	3	2	1
5. Ainda não pensei muito numa profissão. Sinto-me um pouco perdido(a) quando penso nisso, porque não tenho experiência de fazer escolhas sozinho(a) e não me sinto suficientemente informado(a) para fazer essa escolha agora.	4	3	2	1
6. A escolha de uma profissão parece depender de tanta coisa e ser tão incerta que às vezes me sinto sem coragem, mas gostaria de tomar uma decisão logo que possível.	4	3	2	1
7. Já me tinha decidido por uma profissão, mas entretanto verifiquei que é difícil atingir o que queria e agora tenho que voltar ao início e ver outras alternativas.	4	3	2	1
8. Quero ter a certeza absoluta que a minha escolha é acertada, mas nenhuma das profissões que conheço parece ser a ideal.	4	3	2	1
9. Ter de me decidir por uma profissão chateia-me. Gostaria de tomar rapidamente uma decisão e andar para a frente. Gostaria de fazer um teste que me indicasse qual a profissão a seguir.	4	3	2	1
10. Sei que gostaria de me formar, mas não sei que curso me satisfaria.	4	3	2	1
11. Neste momento é difícil tomar uma decisão, porque não conheço muito bem as	4	3	2	1

minhas capacidades.				
12. Não tenho interesses definidos. Há várias coisas que me atraem, mas não tenho a certeza se estão de acordo com as minhas possibilidades.	4	3	2	1
	Exatamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
13. Interesse-me por várias coisas e acho que sou capaz de fazê-las, independentemente do que vier a seguir. O que me custa é escolher precisamente uma delas.	4	3	2	1
14. Preciso de mais informações sobre as profissões antes de tomar uma decisão.	4	3	2	1
15. Acho que sei o que quero seguir, mas sinto que preciso de mais ajuda para fazer uma escolha.	4	3	2	1
16. Nenhuma das situações acima referidas se aplica a mim. Neste momento, acho que...				

Questionário de Inteligência Emocional

Rego e Fernandes (2005)

(Versão reduzida por C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira, 2014)

De seguida encontrarás uma série de afirmações que descrevem a forma como lidamos com as nossas emoções. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o número (de 1 a 7) que melhor descreve quanto cada afirmação é verdadeira para ti, utilizando a seguinte tabela:

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5	6	7

1	Raramente penso acerca do que estou a sentir	
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções	
3	Não lido bem com as críticas que me fazem	
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	
5	Reajo com calma quando estou sob tensão	
6	Não reparo nas minhas reações emocionais	
7	Sou indiferente à felicidade dos outros	
8	Consigo permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados	
9	Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio	
10	Não tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida	
11	Quando sou derrotado num jogo, perco o controlo	
12	O sofrimento alheio não me afeta	
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso	
14	Compreendo as causas das minhas emoções	
15	Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas	
16	Sou indiferente aos ferimentos num animal	
17	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	
18	Normalmente encorajo-me a mim próprio para dar o meu melhor	
19	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono	
20	Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos	
21	Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus	
22	É difícil para mim aceitar uma crítica	
23	De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio	
24	Sei bem o que sinto	

Diário de Bordo

Sessão	
Data	
Local	
Turma	
Nº Participantes	
Realização do desafio da semana	
Reflexão crítica sobre o desenvolvimento global da sessão <i>(Objetivos esperados foram</i>	

<p><i>alcançados; Problemas/obstáculos detetados ao longo da sessão; Formas de superar estes problemas/obstáculos)</i></p>	
--	--

Ficha de avaliação da sessão



Nome: _____

Turma: _____

Escola: _____

- 1) O que mais gostaste na sessão?

- 2) O que menos gostaste na sessão?

- 3) O que mudavas na sessão?

- 4) Em que medida este programa foi útil para ti?

- 5) Aconselharias outras pessoas a participar no programa? Porquê?

Obrigada ☺



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor

Secretário Regional da Educação, Ciência e Cultura

Professor Doutor Luíz Fagundes Duarte

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, estão a ser realizados trabalhos de investigação, conducentes a dissertação, no domínio do desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Os trabalhos são orientados pelas Profs. Doutoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira, docentes do referido Departamento. Neste enquadramento, as signatárias vêm expôr sucintamente a V/a Excia as razões que as motivam para esta área de investigação e socilitar a colaboração da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura para a viabilização dos projectos referidos facultando o acesso às escolas da Região Autónoma dos Açores.

A complexidade do mundo actual exige às pessoas grande capacidade para lidar com a mudança e com a imprevisibilidade. Porém, muitos indivíduos tendem a apresentar dificuldade em lidar com este tipo de desafios, o que se traduz numa taxa muito elevada, por exemplo, ao nível da doença mental (Caldas de Almeida e col., 2013).

A educação e a formação constituem um factor amplamente aceite como protector da adaptação a cenários dominados pela incerteza. Mas na Região, dados publicados pela Direção Regional da Educação e Formação (2010/2011), informam que a taxa de retenção e de

abandono escolar, temporário ou prolongado, é elevada, ultrapassando os 25% no Ensino Secundário.

Neste cenário, que parece marcado por dificuldades acrescidas na promoção das aprendizagens dos alunos, a educação assume, então, um papel ainda mais primordial na promoção do desenvolvimento das pessoas, com vista à sua capacitação para serem felizes numa sociedade democrática. Mas promover o desenvolvimento das pessoas, significa, também, ser necessário dotá-las da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Como é dito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (p. 77), para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões “deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

O conjunto de trabalhos, conducentes às dissertações de mestrado em curso, constitui-se como parte integrante de um Projecto de Investigação situado no âmbito destes dois últimos pilares – aprender a conviver e aprender a ser, onde se salienta a importância do autoconhecimento, do estabelecimento de metas e limites e da regulação emocional.

O Projecto consubstancia-se num programa de Promoção de Competências Sócio-Emocionais e visa promover as competências social e emocional, facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida. Este objectivo afigura-se tão mais importante se atendermos a que défices nas competências social e emocional se relacionam com (i) baixa aceitação, rejeição, ignorância ou isolamento social por parte dos pares; (ii) problemas escolares, em termos de rendimento, fracasso, absentismo, abandono, expulsões da aula e da escola e adaptação escolar; (iii) problemas pessoais, como baixa auto-estima, locus de controlo externo; (iv) desajustamento psicológico e manifestações do campo patológico, como a depressão e sentimento de desamparo; (v) inadaptação e delinquência juvenil; (vi) e problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, como alcoolismo, suicídio, toxicodependências (Casares, 2009).

Em estudos anteriormente realizados na Região Autónoma dos Açores, orientados pelas signatárias e que contaram com a colaboração da Secretaria Regional da Educação e Formação, procurou-se avaliar a situação regional ao nível dos indicadores referidos pela

literatura como estando relacionados com a incompetência social e emocional e supra referenciados.

Os resultados permitiram concluir que na população adolescente açoriana se encontram indicadores tão ou mais alarmantes que os referidos ao nível da população adolescente internacional.

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideação paranoide (caracterizada pela presença de sentimentos de medo de rejeição, exclusão, humilhação ou inferiorização em relação aos outros, Gilbert, Boxall, Cheung & Irons, 2005), numa amostra de 1762 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Os resultados permitem-nos concluir que, na adolescência, a ideação paranóide (M=49.14) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos portugueses (M=43.42, Barreto Carvalho, 2009; M=44.14 Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Paralelamente, num outro estudo realizado no mesmo período, numa amostra de 1818 adolescentes, os resultados mostraram que a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos de auto-dano (47.1%) e ideação suicida (77%) é extremamente elevada, mostrando-se muito superior à encontrada em Portugal continental (16%, segundo os estudos mais recentes da Prof. Doutora. Margarida Gaspar de Matos). Nos adolescentes açorianos, o auto-dano tem como objectivo primordial a regulação (redução e/ou aumento) de experiências emocionais. Segundo dados do nosso estudo, o auto-dano é mais frequente em jovens entre os 14 e os 16 anos, com reprovação académica e menos satisfeitos com a escola e família. Relativamente à ideação suicida, esta é mais frequente nas raparigas de nível sócio-económico mais baixo e menos satisfeitas com a escola e família. Ambas as variáveis encontram-se correlacionadas com os sintomas de depressão e ansiedade, auto-criticismo, raiva e um estilo parental crítico (Barreto Carvalho, Nunes, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Acresce a estes dados que a análise de 135 participações disciplinares, efectuadas numa escola do 3.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, evidencia que a maior parte das mesmas (61%) corresponde a relatos de desvio e ruptura com as condições de produção do trabalho escolar, e uma proporção também elevada (39%) corresponde a problemas do foro relacional, quer com professores (25%), quer com pares (14%) (Nunes & Caldeira, 2012)

Estes resultados permitem subentender desinteresse ou dificuldade dos alunos em lidar com as solicitações que a escola coloca tanto no plano da relação com o trabalho, como no da relação com as pessoas. Procurar suavizar o tempo de permanência nas aulas através do evitamento e da fuga às tarefas e, sobretudo, a expressão de comportamentos tendencialmente agressivos, dirigidos a professores e a colegas, parece indicar falta de oportunidade para os alunos aprenderem e desenvolverem comportamentos mais apropriados. Por outro lado, a incidência de participações disciplinares logo no primeiro período da manhã, contrariamente ao que tradicionalmente se encontra na literatura (e.g. Afonso, 2006), faz supor que os alunos entram na escola a contra-gosto e que nela parecem não encontrar significado.

Esta última ideia parece encontrar eco num outro estudo, também realizado em São Miguel, onde se analisou o envolvimento do aluno na escola, uma vez que este constructo tem sido considerado como um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso académico. Alunos altamente envolvidos estão mais susceptíveis a obter melhores resultados no seu percurso académico, quer em termos de rendimento, quer de comportamento; em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos (Klem & Connel, 2004). O estudo contou com a participação de 365 alunos a frequentar o 7.º e o 10.º anos de escolaridade. Os resultados obtidos indicam um envolvimento moderado por parte dos alunos, significando, como antes se mencionou, que os alunos entrarão na escola sem nela descortinarem elementos de interesse ou utilidade que configurem sentido ao tempo que aí obrigatoriamente permanecem até ao 12.º ano. Serão, assim, alunos obrigados-resignados ou obrigados-revoltados. Os resultados também sugerem que o envolvimento dos alunos decresce à medida que aqueles frequentam anos escolares mais avançados. Estudos posteriores, realizados com 560 alunos e contemplando anos de escolaridade mais elementares (Caldeira, Fernandes & Tiago, 2013), apresentam resultados que vão ao encontro dos apresentados com amostra definida pelos 365 alunos, sugerindo que uma intervenção nos níveis mais iniciais da escolarização poderá contribuir para sustentar a adesão à escola, desde que essa intervenção tenha em conta e facilite a articulação entre o sistema límbico e o cortex cerebral.

Com efeito, para os alunos serem capazes de enfrentar e se apropriar do conjunto de conhecimentos escolares, que se situam predominantemente ao nível do córtex cerebral, por exigirem o processamento de informações, é importante que haja uma boa articulação com o sistema límbico, envolvido na expressão das emoções. Tudo indica que as estruturas límbicas

estão subjacentes aos sentimentos sociais e, em conjunto com o córtex cerebral, contribuem para ampliar ou restringir a resiliência, bem como as oportunidades para lidar com a imprevisibilidade e a mudança, ou para saber transformar obstáculos em desafios. No fundo, retornamos à ideia de promoção do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Como antes apontado, a educação formal (e não formal) tem um papel primordial neste aprender a ser e também no aprender a conviver, com pessoas, acontecimentos e situações. Parecem, contudo, ser escassos os recursos psicoeducativos passíveis de fomentar o desenvolvimento de acções concretas neste domínio.

Tem sido neste sentido que a equipa de investigação da Universidade dos Açores, liderada pelas signatárias, tem vindo a desenvolver trabalhos visando a criação de programas e materiais pedagógicos, passíveis de serem utilizados por diferentes tipos de educadores (educadores, professores, psicólogos, pais, e outros educadores) e também pelas próprias crianças e jovens autonomamente.

Os estudos para os quais pedimos agora a vossa colaboração seguem esta linha de investigação e pretendem constituir-se como um novo avanço para o desenvolvimento, utilidade e validação desses programas e materiais.

Deste modo, foram desenvolvidos dois programas, um destinado a crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e outro a adolescentes do terceiro ciclo do ensino básico (8º ano). Cada um dos programas é constituído por nove sessões, tendo cada sessão a duração aproximada de 90 minutos e estando prevista a sua aplicação nas aulas da disciplina de Cidadania. Atendendo à importância dos níveis mais iniciais de escolaridade, foram igualmente desenvolvidos programas destinados a pais e professores das crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e que visam dotar os mesmos de competências para lidar com as questões do desenvolvimento sócio-emocional dos seus educandos.

Assim, e como já antedissemos, vimos solicitar a V/a Excia que nos autorize o contacto com as escolas básicas, básicas-integradas e secundárias, da Ilha de S. Miguel, com vista à aplicação dos referidos programas em turmas dos 3.º e 8.º anos, a seleccionar posteriormente e em consonância com os Conselhos Executivos dos referidos estabelecimentos de ensino.

Aproveitamos a oportunidade para enviar os trabalhos realizados no ano transacto, conforme acordado, e que são fruto da colaboração previamente estabelecida entre a

Secretariada da Educação e Formação e a nossa equipa de investigação da Universidade dos Açores.

Côncias da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este estudo e certas de que o nosso pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a Excia, manifestamos, desde já, inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Sara Medeiros Soares, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “O papel das competências sociais e emocionais na escolha vocacional em adolescentes”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências sociais e emocionais nos alunos dos ensinos básico e secundário, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Neste contexto, vimos convidar a V/a Escola a aderir ao conjunto de estabelecimentos de ensino que vão beneficiar do programa *Alinha com a Vida* – versão para adolescentes, destinado a alunos do 8.º ano de escolaridade e, nesse sentido, solicitar a V/a Excia a cedência de um espaço e tempo lectivo para a concretização do mesmo.

Genericamente, com este programa visa-se i) Fomentar o conhecimento das emoções básicas e sociais nos adolescentes (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade para identificar emoções básicas e sociais em si e no outro; iii) Activar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais (regulação emocional); iv) Promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso escolar e da adaptação à vida; e v) Treinar a aplicação de competências socio-emocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Prevê-se que o programa de *Competências Socio-Emocionais* decorra durante o segundo período escolar, afigurando-se as aulas de Cidadania como o contexto mais adequado para a sua implementação.

As turmas participantes nesta iniciativa deverão ser consideradas em função de alguns critérios de equidade (número alunos/sexo/repetências/nível socio-económico), de modo a se poder constituir um grupo de intervenção e um grupo de comparação.

Na expectativa de que a V/a Escola pretenda integrar este projecto, aguarda-se a V/a resposta em breve.

Com os melhores cumprimentos,

Suzana Nunes Caldeira



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa

“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional dos adolescentes, ou seja, desenvolver competências que permitam a esses mesmos adolescentes aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 9 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período lectivo. Nestas sessões, pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os alunos a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.

- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^ª que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na **página 3** e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar que o seu filho(a) participe no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo/não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do encarregado de educação: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Sara Soares 916032979 sara_soares777@hotmail.com, Carolina Raposo 918856002 carolinaraposo1@hotmail.com, Carmina Freitas 912375058 freitas_carmina@hotmail.com, Marlene Arruda 918946663 marlene_c100@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de educação do(a)
aluno(a) _____, declaro que **NÃO**
autorizo o meu educando a participar do Programa **“Alinha com a vida”**.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa

“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional dos adolescentes, ou seja, desenvolver competências que permitam a esses mesmos adolescentes aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das capacidades de gestão emocional dos adolescentes do 8º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para adolescentes, que nos permitam aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional dos adolescentes desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) neste estudo, assine o termo apresentado na **página 3** e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar que o seu filho(a) participe no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Sara Soares 916032979 sara_soares777@hotmail.com, Carolina Raposo 918856002 carolinaraposo1@hotmail.com, Carmina Freitas 912375058 freitas_carmina@hotmail.com, Marlene Arruda 918946663 marlene_c100@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar na investigação **“Alinha com a vida”**.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa

“Alinha com a vida”

O programa “Alinha com a vida” constitui-se como um programa de promoção de competências sociais e emocionais que tem como objectivo desenvolver a Inteligência Emocional dos adolescentes, ou seja, desenvolver competências que permitam a esses mesmos adolescentes aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 9 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período lectivo. Nestas sessões, pretendem-se alcançar alguns objectivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas e secundárias; promover a capacidade para identificar emoções básicas e secundárias em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais, enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convidam-se os alunos a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;

- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^ª que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na **página 3** e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar que o seu filho(a) participe no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do encarregado de educação: _____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Alinha com a Vida”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Sara Soares 916032979 sara_soares777@hotmail.com, Carolina Raposo 918856002 carolinaraposo1@hotmail.com, Carmina Freitas 912375058 freitas_carmina@hotmail.com, Marlene Arruda 918946663 marlene_c100@hotmail.com.

Eu, _____ encarregado de educação do(a)
aluno(a) _____, declaro que **NÃO**
autorizo o meu educando a participar do Programa **“Alinha com a vida”**.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

Tabela de análise de conteúdo

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de Enumeração
Realização dos desafios da semana das 8ª e 9ª sessões		Adesão dos alunos à realização dos desafios da semana das sessões	<p>Alunos que realizaram o desafio da 8ª sessão (A1¹); (A1²); (A1³); (A1⁴); (A2¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁶); (A2⁷); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁴); (B1⁵); (B1⁶); (B1⁷); (B1⁸); (B1⁹); (B1¹⁰); (B1¹¹); (B1¹²); (B1¹³); (B1¹⁴); (B1¹⁵); (B1¹⁶); (B1¹⁷); (B1¹⁸); (B1¹⁹); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁷); (C1⁸); (C1⁹); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2⁸); (C2⁹); (C2¹⁰); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁶); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C3¹); (C3²); (C3³); (C3⁴); (C3⁵); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹⁰); (C3¹¹); (C4¹); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁸); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹³); (C4¹⁴); (C4¹⁵); (D1¹); (D1²); (D1³); (D1⁴); (D1⁵); (D1⁶); (D1⁷); (D1⁸); (D1⁹); (D1¹⁰); (D1¹¹); (D1¹²); (D1¹³); (D1¹⁴); (D1¹⁵); (D1¹⁶); (D1¹⁷); (D2¹); (D2²); (D2³); (E1¹); (E1²); (E1³); (E1⁴); (E1⁵); (E1⁶); (E1⁷); (E1⁸); (E1⁹); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³); (E1¹⁴); (E1¹⁵); (E1¹⁶); (E1¹⁷); (E1¹⁸);</p>	<p>Durante esta semana, deverás registar se passaste por alguma situação onde tiveste de tomar uma decisão que te despertou alguma das emoções trabalhadas durante as sessões.</p>	<p>*¹ 60%</p>
			<p>Alunos que realizaram o desafio da 9ª sessão (A1¹); (A1²); (A1³); (A1⁴); (A1⁵); (A1⁶); (A1⁷); (A1⁸); (A1⁹); (A1¹⁰); (A1¹¹); (A1¹²); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁵); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A2¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁶); (A2⁷); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁴); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁴); (B1⁵); (B1⁶); (B1⁷); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (B2⁷); (B2⁸); (B2⁹); (B2¹⁰); (B2¹¹); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁷); (C1⁸); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2⁸); (C2⁹); (C2¹⁰); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁶); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C2²¹); (C3¹); (C3²); (C3³); (C3⁴); (C3⁵); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C4¹); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁸); (C4⁹);</p>	<p>Os alunos terão de aceder ao link (https://docs.google.com/forms/d/1X4gIbofLlJUEbHfj_sHAsxhJU53pZumH6Bdv5jAVOGE/viewform) e, depois de fazer uma pesquisa na Internet de profissões que vão ao encontro dos seus interesses e das suas aptidões, devem responder online aos tópicos pedidos.</p>	<p>*² 58,69%</p>

			(C4 ¹⁰); (C4 ¹¹); (C4 ¹²); (C4 ¹³); (C4 ¹⁴); (D1 ¹); (D1 ²); (D1 ³); (D1 ⁴); (D1 ⁵); (D2 ¹); (D2 ²); (D2 ³); (D2 ⁴); (D2 ⁵); (D2 ⁶); (D2 ⁷); (D2 ⁸); (D2 ⁹); (D2 ¹⁰); (D2 ¹¹); (D2 ¹²); (D2 ¹³); (E1 ¹); (E1 ²); (E1 ³); (E1 ⁴); (E1 ⁵); (E1 ⁶); (E1 ⁷); (E1 ⁸); (E1 ⁹); (E1 ¹⁰); (E1 ¹¹); (E1 ¹²); (E1 ¹³); (E1 ¹⁴);		
Impacto das sessões nos alunos	Avaliação das sessões pelos alunos	“De ver os vídeos” (A1 ¹); (A1 ³); (A1 ⁴); (A1 ⁹); (A1 ¹³); (A2 ⁷); (A2 ⁹); (A2 ¹¹); (A2 ¹⁴); (A2 ¹⁵); (A2 ²⁰); (B1 ²); (B1 ⁷); (B1 ⁹); (B1 ¹⁶); (B1 ²²); (B2 ¹); (B2 ⁵); (B2 ¹¹); (B2 ¹⁷); (C1 ²); (C1 ⁵); (C1 ⁶); (C1 ⁷); (C1 ⁸); (C1 ⁹); (C1 ¹¹); (C1 ¹²); (C1 ¹⁶); (C1 ¹⁹); (C2 ¹); (C2 ⁹); (C2 ¹⁰); (C2 ¹¹); (C2 ¹²); (C2 ²⁰); (C3 ³); (C3 ⁴); (C3 ¹¹); (C3 ¹²); (C3 ¹³); (C4 ¹); (C4 ³); (C4 ⁶); (C4 ⁷); (C4 ¹⁴); (C4 ¹⁷); (C4 ¹⁸); (D1 ¹); (D1 ²); (D1 ⁴); (D1 ⁶); (D1 ⁹); (D1 ¹³); (D1 ¹³); (D1 ¹⁴); (D1 ¹⁵); (D1 ¹⁸); (D1 ¹⁹); (D1 ²⁰); (D2 ⁴); (D2 ¹²); (D2 ¹³); (D2 ¹⁵); (D2 ¹⁷); (E1 ⁴); (E1 ⁹); (E1 ¹⁰); (E1 ¹¹); (E1 ¹⁵); (E1 ¹⁷); (E1 ²¹); (E1 ²²);	O que mais gostaste na 8ª sessão?	* ³ 33,18%	
		“Tudo” (A1 ²); (A1 ⁶); (A1 ⁸); (A1 ¹⁰); (A1 ¹¹); (A1 ¹²); (A1 ¹⁴); (A1 ¹⁵); (A1 ¹⁶); (A1 ¹⁷); (A1 ¹⁸); (A1 ¹⁹); (A1 ²⁰); (A2 ¹); (A2 ²); (A2 ³); (A2 ⁴); (A2 ⁵); (A2 ⁶); (A2 ⁸); (A2 ¹⁰); (A2 ¹²); (A2 ¹³); (A2 ¹⁶); (A2 ¹⁷); (A2 ¹⁸); (A2 ¹⁹); (A2 ²¹); (B1 ¹); (B1 ¹⁰); (B1 ¹¹); (B1 ¹²); (B1 ¹⁷); (B1 ¹⁹); (B2 ²); (B2 ³); (B2 ⁷); (B2 ⁶); (B2 ⁷); (B2 ⁸); (B2 ⁹); (B2 ¹⁰); (B2 ¹³); (B2 ¹⁴); (B2 ¹⁵); (B2 ¹⁶); (B2 ¹⁹); (B2 ²⁰); (B2 ²¹); (C1 ¹); (C1 ³); (C1 ⁴); (C1 ¹⁰); (C1 ¹⁴); (C1 ¹⁵); (C1 ¹⁷); (C1 ¹⁸); (C2 ²); (C2 ⁴); (C2 ⁶); (C2 ⁷); (C2 ⁸); (C2 ¹³); (C2 ¹⁴); (C2 ¹⁵); (C2 ¹⁶); (C2 ¹⁸); (C2 ¹⁹); (C3 ¹); (C3 ⁸); (C3 ¹⁰); (C3 ¹⁵); (C3 ¹⁷); (C3 ¹⁸); (C4 ⁴); (C4 ⁵); (C4 ⁸); (C4 ⁹); (C4 ¹⁰); (C4 ¹³); (C4 ¹⁹); (D1 ³); (D1 ⁵); (D1 ⁷); (D1 ⁸); (D1 ¹⁰); (D1 ¹²); (D1 ¹⁷); (D1 ²¹); (D2 ¹); (D2 ²); (D2 ³); (D2 ⁸); (D2 ¹⁰); (D2 ¹¹); (D2 ¹⁶); (E1 ¹); (E1 ²); (E1 ⁵); (E1 ⁶); (E1 ⁷); (E1 ⁸); (E1 ¹²); (E1 ¹³); (E1 ¹⁶); (E1 ¹⁸); (E1 ¹⁹); (E1 ²⁰);		* ³ 49,09	
		“Da dinâmica” (A1 ⁵); (A1 ⁷); (B1 ³); (B1 ⁴); (B1 ⁵); (B1 ⁶); (B1 ⁸); (B1 ¹³); (B1 ¹⁴); (B1 ¹⁵); (B1 ¹⁸); (B1 ²⁰); (B2 ¹); (B2 ¹²); (B2 ¹⁸); (C1 ¹³); (C2 ³); (C2 ⁵); (C2 ²¹); (C3 ²); (C3 ⁵); (C3 ⁶); (C3 ⁷); (C3 ⁹); (C3 ¹⁴); (C3 ¹⁶); (C4 ²); (C4 ¹¹); (C4 ¹²); (C4 ¹⁵); (C4 ¹⁶); (D1 ⁶); (D2 ⁶); (D2 ⁷); (D2 ⁹); (D2 ¹⁴); (E1 ³); (E1 ¹⁴);		* ³ 17,27	
		“Não sei” (C2 ¹⁷)		* ³ 0,45	
		“De ver os vídeos chocantes” (A1 ¹); “Nada” (A1 ²); (A1 ⁴); (A1 ⁵); (A1 ⁶); (A1 ⁷); (A1 ⁸); (A1 ⁹);		O que menos gostaste na 8ª sessão?	* ³ 0,45 * ³ 80,90%

			<p>(A1¹⁰); (A1¹¹); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A1²⁰); (A2¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁶); (A2⁷); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁴); (A2¹⁵); (A2¹⁶); (A2¹⁸); (A2¹⁹); (A2²⁰); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁷); (B1⁸); (B1⁹); (B1¹⁰); (B1¹³); (B1¹⁴); (B1¹⁶); (B1¹⁷); (B1¹⁸); (B1¹⁹); (B1²¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (B2⁷); (B2⁸); (B2¹⁰); (B2¹¹); (B2¹²); (B2¹⁴); (B2¹⁵); (B2¹⁶); (B2¹⁸); (B2¹⁹); (B2²⁰); (B2²¹); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁷); (C1⁸); (C1⁹); (C1¹⁰); (C1¹¹); (C1¹²); (C1¹³); (C1¹⁴); (C1¹⁶); (C1¹⁷); (C1¹⁸); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁸); (C2⁹); (C2¹⁰); (C2¹³); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C2²¹); (C3¹); (C3²); (C3⁴); (C3⁵); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹¹); (C3¹²); (C3¹³); (C3¹⁴); (C3¹⁵); (C3¹⁶); (C3¹⁷); (C3¹⁸); (C4¹); (C4²); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁸); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹⁵); (C4¹⁶); (C4¹⁸); (C4¹⁹); (D1¹); (D1²); (D1⁴); (D1⁵); (D1⁶); (D1⁷); (D1⁸); (D1⁹); (D1¹⁰); (D1¹²); (D1¹⁶); (D1¹⁷); (D1¹⁸); (D1²⁰); (D1²¹); (D2¹); (D2²); (D2³); (D2⁴); (D2⁵); (D2⁶); (D2⁷); (D2⁸); (D2¹⁰); (D2¹¹); (D2¹²); (D2¹³); (D2¹⁴); (D2¹⁵); (D2¹⁶); (D2¹⁷); (E1¹); (E1³); (E1⁴); (E1⁵); (E1⁶); (E1⁷); (E1⁸); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³); (E1¹⁴); (E1¹⁵); (E1¹⁶); (E1¹⁷); (E1¹⁸); (E1¹⁹); (E1²⁰); (E1²²))</p>	
			<p>“Gostei de tudo” (A1³); (A1¹²); (A1¹⁵); (A2⁸); (A2¹⁷); (B1⁵); (B1¹¹); (B1²²); (B2¹); (B2⁹); (B2¹³); (C1¹⁵); (C1¹⁹); (C2⁷); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁶); (C3³); (C3¹⁰); (C4³); (C4¹³); (C4¹⁴); (C4¹⁷); (D1¹³); (E1²))</p>	* ³ 12,27%
			<p>“Não gostei da dinâmica” (B1⁴); (D1³)</p>	* ³ 0,90%
			<p>“De preencher as fichas” (B1⁶); (B1¹⁵); (B2¹⁷); (D1¹⁵); (D2⁹); (E1⁹); (E1²¹))</p>	* ³ 3,18%
			<p>“Do barulho que fizeram” (B1¹²); (B1²⁰); (D1¹¹); (D1¹⁴); (D1¹⁹))</p>	* ³ 2,27%
			<p>“Não mudava nada” (A1¹); (A1²); (A1³); (A1⁴); (A1⁵); (A1⁶); (A1⁷); (A1⁸); (A1⁹); (A1¹⁰); (A1¹¹); (A1¹²); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁵); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A1²⁰); (A2¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁶); (A2⁷); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁴); (A2¹⁵); (A2¹⁶); (A2¹⁷); (A2¹⁸); (A2¹⁹); (A2²⁰); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁴); (B1⁵); (B1⁶); (B1⁷); (B1⁸); (B1⁹); (B1¹⁰); (B1¹¹);</p>	<p>O que mudavas na 8ª sessão?</p> <p>*³ 97,27</p>

			<p>(B1¹²); (B1¹³); (B1¹⁴); (B1¹⁶); (B1¹⁷); (B1¹⁸); (B1¹⁹); (B1²⁰); (B1²¹); (B1²²); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (B2⁸); (B2⁹); (B2¹⁰); (B2¹¹); (B2¹²); (B2¹³); (B2¹⁴); (B2¹⁵); (B2¹⁶); (B2¹⁷); (B2¹⁸); (B2¹⁹); (B2²⁰); (B2²¹); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁷); (C1⁸); (C1⁹); (C1¹⁰); (C1¹¹); (C1¹²); (C1¹³); (C1¹⁴); (C1¹⁵); (C1¹⁶); (C1¹⁷); (C1¹⁸); (C1¹⁹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2⁸); (C2⁹); (C2¹⁰); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁶); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C2²¹); (C3¹); (C3²); (C3³); (C3⁴); (C3⁵); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹⁰); (C3¹¹); (C3¹²); (C3¹³); (C3¹⁴); (C3¹⁵); (C3¹⁶); (C3¹⁷); (C3¹⁸); (C4¹); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁸); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹³); (C4¹⁴); (C4¹⁵); (C4¹⁶); (C4¹⁷); (C4¹⁸); (C4¹⁹); (D1¹); (D1²); (D1³); (D1⁴); (D1⁵); (D1⁶); (D1⁷); (D1⁸); (D1⁹); (D1¹⁰); (D1¹¹); (D1¹²); (D1¹³); (D1¹⁴); (D1¹⁵); (D1¹⁶); (D1¹⁷); (D1¹⁸); (D1¹⁹); (D1²⁰); (D1²¹); (D2¹); (D2²); (D2⁴); (D2⁵); (D2⁶); (D2⁷); (D2⁸); (D2⁹); (D2¹⁰); (D2¹¹); (D2¹²); (D2¹³); (D2¹⁴); (D2¹⁵); (D2¹⁶); (D2¹⁷); (E1¹); (E1²); (E1³); (E1⁴); (E1⁵); (E1⁶); (E1⁷); (E1⁸); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³); (E1¹⁵); (E1¹⁶); (E1¹⁷); (E1¹⁸); (E1¹⁹); (E1²⁰); (E1²¹); (E1²²);</p>		
			<p>“Não entregava fichas para preencher” (B1¹⁵); (E1⁹)</p>	* ³ 0,90	
			<p>“mostrava mais vídeos” (B2⁷); (C2¹); (D2³); (E1¹⁴)</p>	* ³ 1,82	
			<p>“Tudo” (A1¹); (A1³); (A1⁴); (A1⁸); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁵); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A1²⁰); (A1²¹); (A2¹); (A2³); (A2⁴); (A2⁷); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁵); (A2¹⁶); (A2¹⁷); (A2¹⁸); (A2²⁰); (A2²¹); (B1²); (B1⁶); (B1⁷); (B1¹⁰); (B1¹¹); (B1¹²); (B1¹⁴); (B1¹⁹); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁷); (B2⁸); (B2⁹); (B2¹¹); (B2¹³); (B2¹⁴); (B2¹⁷); (B2¹⁸); (B2¹⁹); (C1²); (C1³); (C1¹¹); (C1¹⁴); (C1¹⁶); (C1¹⁷); (C1¹⁸); (C1¹⁹); (C1²⁰); (C1²¹); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2¹⁰); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁵); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C3¹); (C3³); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹⁰); (C3¹²); (C3¹⁴); (C3¹⁶); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁸); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹⁴); (D1⁵); (D2³); (D2⁴); (D2⁵); (D2⁶); (D2⁷); (D2⁸); (D2⁹); (D2¹⁴); (D2¹⁵); (D2¹⁷); (D2¹⁸); (E1¹); (E1³); (E1⁹); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³);</p>	<p>O que mais gostaste na 9ª sessão?</p>	* ⁴ 53,99%

			(E1 ¹⁴); (E1 ¹⁸); (E1 ¹⁹); (E1 ²¹);		
			“Os roleplays” (A1 ²); (A1 ⁵); (A1 ⁷); (A1 ⁹); (A1 ¹⁰); (A1 ¹²); (B1 ¹); (B1 ⁴); (B1 ⁵); (B1 ⁹); (B1 ¹⁵); (B1 ¹⁶); (B2 ⁶); (B2 ¹⁰); (B2 ¹²); (B2 ¹⁵); (B2 ¹⁶); (C1 ¹); (C1 ⁴); (C1 ⁵); (C1 ⁶); (C1 ⁷); (C1 ⁸); (C1 ¹⁰); (C1 ¹⁵); (C2 ¹); (C2 ²); (C2 ³); (C2 ⁸); (C2 ⁹); (C2 ¹¹); (C2 ¹⁴); (C2 ¹⁶); (C2 ²¹); (C3 ²); (C3 ⁴); (C3 ⁵); (C3 ⁶); (C3 ⁷); (C3 ¹¹); (C3 ¹³); (C3 ¹⁵); (C4 ¹³); (D1 ²); (D1 ⁴); (D1 ⁶); (D1 ¹¹); (D1 ¹⁴); (D1 ¹⁷); (D1 ¹⁸); (D2 ¹); (D2 ²); (D2 ¹⁰); (D2 ¹¹); (D2 ¹²); (D2 ¹³); (D2 ¹⁶); (E1 ⁵); (E1 ¹⁵); (E1 ¹⁶); (E1 ¹⁷);		* ⁴ 28,64%
			“Preencher as fichas sobre o nosso futuro” (A1 ⁶); (C1 ⁹); (C1 ¹²); (C1 ¹³); (C3 ¹⁷); (C4 ⁶); (D1 ⁸); (D1 ¹⁵);		* ⁴ 3,75%
			“Os vídeos” (A1 ¹¹); (A2 ²); (A2 ⁵); (A2 ⁶); (A2 ¹⁴); (A2 ¹⁹); (B1 ³); (B1 ⁸); (B1 ¹³); (B1 ¹⁷); (B1 ¹⁸); (B1 ²⁰); (C4 ¹); (C4 ⁷); (D1 ¹); (D1 ³); (D1 ⁷); (D1 ⁹); (D1 ¹⁰); (D1 ¹²); (D1 ¹³); (D1 ¹⁶); (D1 ²⁰); (E1 ²); (E1 ⁴); (E1 ⁶); (E1 ⁷); (E1 ⁸); (E1 ²⁰);		* ⁴ 13,61%
			“Nada” (D1 ¹⁹);		* ⁴ 0,47%
			“Nada” (A1 ¹); (A1 ²); (A1 ³); (A1 ⁴); (A1 ⁵); (A1 ⁶); (A1 ⁷); (A1 ⁹); (A1 ¹⁰); (A1 ¹¹); (A1 ¹²); (A1 ¹³); (A1 ¹⁴); (A1 ¹⁵); (A1 ¹⁶); (A1 ¹⁷); (A1 ¹⁸); (A1 ¹⁹); (A1 ²⁰); (A2 ¹); (A2 ³); (A2 ⁴); (A2 ⁵); (A2 ⁶); (A2 ⁷); (A2 ⁸); (A2 ⁹); (A2 ¹⁰); (A2 ¹¹); (A2 ¹²); (A2 ¹³); (A2 ¹⁴); (A2 ¹⁵); (A2 ¹⁶); (A2 ¹⁸); (A2 ²⁰); (A2 ²¹); (B1 ¹); (B1 ²); (B1 ³); (B1 ⁵); (B1 ⁶); (B1 ⁷); (B1 ⁸); (B1 ⁹); (B1 ¹⁰); (B1 ¹¹); (B1 ¹²); (B1 ¹³); (B1 ¹⁴); (B1 ¹⁵); (B1 ¹⁶); (B1 ¹⁹); (B2 ¹); (B2 ²); (B2 ³); (B2 ⁴); (B2 ⁵); (B2 ⁷); (B2 ⁸); (B2 ¹¹); (B2 ¹²); (B2 ¹³); (B2 ¹⁴); (B2 ¹⁵); (B2 ¹⁶); (B2 ¹⁸); (B2 ¹⁹); (C1 ¹); (C1 ⁴); (C1 ⁵); (C1 ⁶); (C1 ⁴); (C1 ⁵); (C1 ⁸); (C1 ⁴); (C1 ⁵); (C1 ⁹); (C1 ¹¹); (C1 ¹²); (C1 ¹³); (C1 ¹⁴); (C1 ¹⁵); (C1 ¹⁶); (C1 ¹⁸); (C1 ¹⁹); (C1 ²¹); (C2 ⁴); (C2 ⁵); (C2 ⁶); (C2 ⁷); (C2 ⁸); (C2 ⁹); (C2 ¹⁰); (C2 ¹¹); (C2 ¹²); (C2 ¹³); (C2 ¹⁵); (C2 ¹⁶); (C2 ¹⁷); (C2 ¹⁸); (C2 ¹⁹); (C2 ²⁰); (C2 ²¹); (C3 ¹); (C3 ²); (C3 ³); (C3 ⁴); (C3 ⁵); (C3 ⁷); (C3 ⁸); (C3 ⁹); (C3 ¹⁰); (C3 ¹³); (C3 ¹⁴); (C3 ¹⁵); (C3 ¹⁷); (C4 ¹); (C4 ³); (C4 ⁴); (C4 ⁵); (C4 ⁸); (C4 ⁹); (C4 ¹⁰); (C4 ¹¹); (C4 ¹²); (C4 ¹³); (D1 ⁹); (D1 ¹¹); (D1 ¹⁵); (D1 ¹⁶); (D2 ¹); (D2 ²); (D2 ³); (D2 ⁴); (D2 ⁵); (D2 ⁷); (D2 ⁸); (D2 ⁹); (D2 ¹⁰); (D2 ¹¹); (D2 ¹²); (D2 ¹⁴); (D2 ¹⁵); (D2 ¹⁶); (D2 ¹⁷); (D2 ¹⁸); (E1 ¹); (E1 ²); (E1 ³); (E1 ⁴); (E1 ⁵); (E1 ⁶); (E1 ⁷); (E1 ⁸); (E1 ⁹); (E1 ¹⁰); (E1 ¹¹); (E1 ¹²); (E1 ¹³); (E1 ¹⁴); (E1 ¹⁵); (E1 ¹⁶); (E1 ¹⁷); (E1 ¹⁸); (E1 ¹⁹); (E1 ²⁰); (E1 ²¹);	O que menos gostaste na 9ª sessão?	* ⁴ 78,87%

		<p>“Gostei de tudo” (A1⁸); (A1²¹); (A2¹⁷); (A2¹⁹); (B1⁴); (B1¹⁸); (B1²⁰); (B2⁶); (B2⁹); (B2¹⁰); (B2¹⁷); (C1²); (C1³); (C1⁷); (C1¹⁰); (C1¹⁷); (C1²⁰); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2¹⁴); (C3⁶); (C3¹¹); (C3¹⁶); (C4²); (C4⁶); (C4⁷); (C4¹⁴); (D1²); (D1¹³); (D1¹⁴); (D1¹⁷); (D1¹⁹); (D1²⁰); (D2⁶);</p>		* ⁴ 16,43%
		<p>“Preencher as fichas” (A2²); (B1¹⁷); (C3¹²); (D1⁴);</p>		* ⁴ 1,87%
		<p>“Do barulho” (D1¹); (D1¹⁸);</p>		* ⁴ 0,93%
		<p>“Dos roleplays” (D1³); (D1⁵); (D1⁷); (D1⁸); (D1¹⁰); (D1¹²); (D2¹³);</p>		* ⁴ 3,28%
		<p>“Das perguntas” (D1⁶);</p>		* ⁴ 0,47%
		<p>“Nada” (A1¹); (A1²); (A1³); (A1⁴); (A1⁵); (A1⁶); (A1⁷); (A1⁸); (A1⁹); (A1¹⁰); (A1¹¹); (A1¹²); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁵); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A1²⁰); (A1²¹); (A2¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁶); (A2⁷); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁴); (A2¹⁵); (A2¹⁶); (A2¹⁷); (A2¹⁸); (A2¹⁹); (A2²⁰); (A2²¹); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁴); (B1⁵); (B1⁶); (B1⁷); (B1⁸); (B1⁹); (B1¹⁰); (B1¹¹); (B1¹²); (B1¹³); (B1¹⁴); (B1¹⁵); (B1¹⁶); (B1¹⁷); (B1¹⁸); (B1¹⁹); (B1²⁰); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (B2⁷); (B2⁸); (B2⁹); (B2¹⁰); (B2¹¹); (B2¹²); (B2¹³); (B2¹⁴); (B2¹⁵); (B2¹⁶); (B2¹⁷); (B2¹⁸); (B2¹⁹); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁷); (C1⁸); (C1⁹); (C1¹⁰); (C1¹¹); (C1¹²); (C1¹³); (C1¹⁴); (C1¹⁵); (C1¹⁶); (C1¹⁷); (C1¹⁸); (C1¹⁹); (C1²⁰); (C1²¹); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2⁸); (C2⁹); (C2¹⁰); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C2²¹); (C3¹); (C3²); (C3³); (C3⁴); (C3⁵); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹⁰); (C3¹¹); (C3¹²); (C3¹³); (C3¹⁴); (C3¹⁵); (C3¹⁶); (C3¹⁷); (C4¹); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁸); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹³); (C4¹⁴); (D1¹); (D1²); (D1³); (D1⁸); (D1⁹); (D1¹⁴); (D1¹⁵); (D1¹⁶); (D1¹⁷); (D1¹⁸); (D1¹⁹); (D2¹); (D2²); (D2³); (D2⁴); (D2⁵); (D2⁶); (D2⁷); (D2⁸); (D2⁹); (D2¹⁰); (D2¹¹); (D2¹²); (D2¹³); (D2¹⁴); (D2¹⁵); (D2¹⁶); (D2¹⁸); (E1¹); (E1²); (E1³); (E1⁶); (E1⁷); (E1⁸); (E1⁹); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³); (E1¹⁴); (E1¹⁵); (E1¹⁶); (E1¹⁷); (E1¹⁸); (E1¹⁹); (E1²⁰); (E1²¹);</p>	<p>O que mudavas na 9ª sessão?</p>	* ⁴ 94,36%

		“Realizava mais dinâmicas” (C2 ¹⁶); (D1 ⁴); (D1 ⁵); (D1 ⁶); (D1 ⁷); (D1 ¹⁰); (D1 ¹¹); (D1 ¹²); (D1 ¹³); (D1 ²⁰); (E1 ⁴); (E1 ⁵);		* ⁴ 5,63%	
		“O programa ensinou-me as emoções e ajudará muito no futuro” (A1 ¹); (A1 ²); (A1 ⁹); (A1 ¹⁰); (A1 ¹⁵); (A1 ²⁰); (A1 ²¹); (A2 ³); (A2 ⁵); (A2 ⁷); (A2 ⁸); (A2 ¹²); (A2 ¹³); (A2 ¹⁴); (A2 ¹⁹); (A2 ²⁰); (B1 ¹); (B1 ⁴); (B1 ⁵); (B1 ¹²); (B1 ¹⁴); (B1 ¹⁵); (B1 ¹⁶); (B1 ¹⁷); (B1 ¹⁹); (B1 ²⁰); (B2 ¹); (B2 ²); (B2 ⁵); (B2 ⁶); (B2 ⁷); (B2 ¹⁰); (B2 ¹¹); (B2 ¹⁵); (B2 ¹⁶); (B2 ¹⁹); (C1 ¹); (C1 ³); (C1 ⁴); (C1 ⁵); (C1 ¹³); (C1 ¹⁵); (C1 ¹⁸); (C2 ¹); (C2 ⁴); (C2 ⁵); (C2 ⁶); (C2 ⁷); (C2 ⁹); (C2 ¹²); (C2 ¹³); (C2 ¹⁴); (C2 ¹⁶); (C2 ¹⁹); (C2 ²⁰); (C2 ²¹); (C3 ⁴); (C3 ⁵); (C3 ⁶); (C3 ⁷); (C3 ⁹); (C3 ¹⁰); (C3 ¹²); (C3 ¹⁴); (C3 ¹⁵); (C3 ¹⁷); (C4 ²); (C4 ³); (C4 ⁵); (C4 ⁶); (C4 ⁹); (C4 ¹⁴); (D1 ¹); (D1 ²); (D1 ³); (D1 ⁴); (D1 ⁵); (D1 ⁶); (D1 ⁷); (D1 ⁸); (D1 ⁹); (D1 ¹⁰); (D1 ¹¹); (D1 ¹⁴); (D1 ¹⁵); (D1 ¹⁶); (D1 ¹⁷); (D1 ¹⁸); (D1 ¹⁹); (D1 ²⁰); (D2 ¹); (D2 ²); (D2 ³); (D2 ⁴); (D2 ⁵); (D2 ⁸); (D2 ⁹); (D2 ¹⁰); (D2 ¹⁴); (D2 ¹⁵); (D2 ¹⁶); (E1 ¹); (E1 ⁴); (E1 ⁵); (E1 ⁶); (E1 ⁷); (E1 ¹¹); (E1 ¹³); (E1 ¹⁶); (E1 ¹⁷); (E1 ¹⁸); (E1 ¹⁹); (E1 ²⁰);		* ⁴ 54,04%	
		“Deu-me muitos conselhos” (A1 ³); (A1 ¹⁴); (C3 ¹);	Em que medida este programa foi útil para ti?	* ⁴ 1,41%	
		“Ajudou-me a pensar o que vou fazer no futuro” (A1 ⁴); (A1 ⁸); (A1 ¹¹); (A1 ¹⁶); (A1 ¹⁷); (A2 ⁴); (A2 ⁹); (A2 ¹⁰); (A2 ¹⁵); (A2 ¹⁶); (A2 ¹⁸); (B1 ²); (B1 ³); (B1 ¹³); (B2 ³); (B2 ⁴); (C1 ⁶); (C1 ⁸); (C1 ⁹); (C1 ¹²); (C1 ¹⁷); (C2 ¹⁸); (C3 ²); (C3 ¹¹); (C3 ¹³); (C3 ¹⁶); (C4 ¹); (C4 ⁴); (D2 ⁷); (D2 ¹³); (E1 ²); (E1 ³);		* ⁴ 15,02%	
		“Para refletir sobre as coisas” (A1 ⁵); (A1 ⁶); (A1 ¹²); (A1 ¹⁹); (B1 ⁷); (B2 ¹⁷); (C1 ¹¹); (C2 ¹¹); (C2 ⁷); (C3 ³); (C4 ⁷); (C4 ⁸); (C4 ¹¹); (C4 ¹²); (D2 ⁶); (D2 ¹⁷);		* ⁴ 7,51%	
		“Ajudou-me a ser mais assertivo” (A1 ⁷); (A1 ¹³);		* ⁴ 0,94%	
		“Sei lá” (A1 ¹⁸); (B2 ⁸); (B2 ¹²);		* ⁴ 1,41%	
		“Para nunca irmos abaixo” (A2 ¹); (A2 ²); (A2 ⁶); (A2 ¹¹); (A2 ¹⁷); (A2 ²¹); (B1 ⁶);		* ⁴ 3,28%	
		“Para compreender melhor a importância das emoções e de tomar decisões” (B1 ⁸); (B1 ⁹); (B1 ¹⁰); (B1 ¹⁸); (B2 ⁹); (B2 ¹³); (B2 ¹⁴); (B2 ¹⁸); (C1 ²); (C1 ¹⁰); (C1 ¹⁴); (C1 ¹⁹); (C1 ²⁰); (C2 ²); (C2 ³); (C2 ¹⁵); (C3 ⁸); (D2 ¹¹); (D2 ¹²); (D2 ¹⁸); (E1 ⁸); (E1 ⁹); (E1 ¹⁰); (E1 ¹²); (E1 ¹⁴); (E1 ¹⁵); (E1 ²¹);		* ⁴ 12,67%	
		“Sim, para aprenderem coisas novas (emoções,		Aconselharias outras pessoas a participar no programa?	* ⁴ 90,14%

			<p>decisões)" (A1⁵); (A1⁶); (A1⁷); (A1⁸); (A1⁹); (A1¹⁰); (A1¹¹); (A1¹²); (A1¹³); (A1¹⁴); (A1¹⁵); (A1¹⁶); (A1¹⁷); (A1¹⁸); (A1¹⁹); (A1²⁰); (A1²¹); (A2²); (A2³); (A2⁴); (A2⁵); (A2⁸); (A2⁹); (A2¹⁰); (A2¹¹); (A2¹²); (A2¹³); (A2¹⁴); (A2¹⁵); (A2¹⁶); (A2¹⁷); (A2¹⁸); (A2¹⁹); (A2²⁰); (A2²¹); (B1¹); (B1²); (B1³); (B1⁴); (B1⁵); (B1⁶); (B1⁸); (B1⁹); (B1¹⁰); (B1¹¹); (B1¹²); (B1¹³); (B1¹⁴); (B1¹⁵); (B1¹⁷); (B1¹⁸); (B1¹⁹); (B1²⁰); (B2¹); (B2²); (B2³); (B2⁴); (B2⁵); (B2⁶); (B2⁷); (B2⁹); (B2¹⁰); (B2¹¹); (B2¹²); (B2¹³); (B2¹⁴); (B2¹⁵); (B2¹⁶); (B2¹⁷); (B2¹⁸); (B2¹⁹); (C1¹); (C1²); (C1³); (C1⁴); (C1⁵); (C1⁶); (C1⁸); (C1⁹); (C1¹⁰); (C1¹¹); (C1¹²); (C1¹³); (C1¹⁴); (C1¹⁵); (C1¹⁶); (C1¹⁷); (C1¹⁸); (C1¹⁹); (C1²⁰); (C1²¹); (C2¹); (C2²); (C2³); (C2⁴); (C2⁵); (C2⁶); (C2⁷); (C2⁸); (C2¹¹); (C2¹²); (C2¹³); (C2¹⁴); (C2¹⁵); (C2¹⁶); (C2¹⁷); (C2¹⁸); (C2¹⁹); (C2²⁰); (C2²¹); (C3¹); (C3²); (C3³); (C3⁴); (C3⁶); (C3⁷); (C3⁸); (C3⁹); (C3¹¹); (C3¹²); (C3¹³); (C3¹⁴); (C3¹⁵); (C3¹⁶); (C3¹⁷); (C4¹); (C4²); (C4³); (C4⁴); (C4⁵); (C4⁶); (C4⁷); (C4⁹); (C4¹⁰); (C4¹¹); (C4¹²); (C4¹³); (C4¹⁴); (D2¹); (D2²); (D2³); (D2⁴); (D2⁵); (D2⁸); (D2⁹); (D2¹⁰); (D2¹¹); (D2¹²); (D2¹³); (D2¹⁴); (D2¹⁵); (D2¹⁶); (D2¹⁸); (E1¹); (E1²); (E1⁴); (E1⁵); (E1⁶); (E1⁷); (E1⁸); (E1⁹); (E1¹⁰); (E1¹¹); (E1¹²); (E1¹³); (E1¹⁵); (E1¹⁶); (E1¹⁷); (E1¹⁸); (E1¹⁹); (E1²⁰); (E1²¹);</p>	
			"Sim, porque me ajudou em algumas situações" (A1 ¹); (A1 ³); (A2 ¹); (A2 ⁷); (B1 ⁷); (B1 ¹⁶); (C2 ⁹); (C2 ¹⁰); (C3 ⁵); (C3 ¹⁰); (C4 ⁸); (D2 ⁶); (D2 ¹⁷); (E1 ³); (E1 ¹⁴);	* ⁴ 7,04%
			"Não" (A1 ²); (A1 ⁴); (A2 ⁶); (C1 ⁷); (D2 ⁷);	* ⁴ 2,35%
			"Não sei" (B2 ⁸);	* ⁴ 0,47%
Consolidaçã o dos conhecimen tos dos alunos ao nível do reconhecim ento das emoções	Identificaçã o das Emoção		"as mais simples"(A2);	* ⁵ 9,09%
			"as mais usadas"(A2);	* ⁵ 9,09%
			"nascem conosco"(A2);	* ⁵ 9,09%
			"alegria" (A2); (C2); (C3); (C4); (D1); (B1); (D2);(E1)	* ⁵ 72,72%
			"tivemos a falar até agora das emoções básicas e secundárias"(A2);	* ⁵ 9,09%
			"tristeza"(A2); (B1);(C1);(C2); (C3); (C4);(D1); (D2)	* ⁵ 72,73%
				Que emoções foram trabalhadas até essa sessão?

trabalhadas nas sessões		"raiva"(A2);(C2); (C4); (D1); (D2);		* ⁵ 45,45%	
		"culpa"(A2); (B1); (C4); (D1);		* ⁵ 36,36%	
		"nojo"(A2); (B1);(C2); (C4);(D1); (D2);(E1)		* ⁵ 72,73%	
		"vergonha"(A2); (B1);(C4); (D1);		* ⁵ 36,36%	
		"medo"(A2); (C2); (C3); (C4); (D1); (D2);(E1)		* ⁵ 63,64%	
		"surpresa"(A2);(C2); (C4); (D1);(D2);(E1)		* ⁵ 54,54%	
		"empatia" (B1);		* ⁵ 9,09%	
		"submissão" (B1); (C4).		* ⁵ 18,18%	
		"desprezo" (B1);		* ⁵ 9,09%	
	Função das emoções	Qual a função dessas emoções?	"a alegria é boa, faz-nos sentir bem" (A2);(C2);(C3); (C4); (D1);(D2);		* ⁵ 54,54%
			"alegria ajuda no dia-a-dia" (B1);(C4);		* ⁵ 18,18%
			"aparece quando nos acontece uma coisa boa" (C2);(D2);"		* ⁵ 18,18%
			faz agente ultrapassar obstáculos" (D1);(E1)		* ⁵ 18,18%
			"a tristeza acontece quando ficamos tristes, quando perdemos pessoas"(A2);(C2);(C4); (D2);		* ⁵ 36,36%
			Tristeza: "quando acontece alguma coisa de mal"(D1);		* ⁵ 9,09%
			"quando não estamos à espera daquilo"(A2);(C2);(C4);(D1);(D2);		* ⁵ 45,45%
			"agente para e reflete sobre as coisas"(A2); (B1);(C4); (D2);"		* ⁵ 36,36%
			"a vergonha faz-nos pensar sobre o que os outros estão a pensar de nós e é uma emoção muito egoísta"(D1);		* ⁵ 9,09%
			"a culpa é para assumirmos os erros"(A2);		* ⁵ 9,09%
			" a função de nos protegermos do perigo, ou congelar de vez"(A2);(C2);(C3); (C4);(D2);(E1)		* ⁵ 54,54%
			"a raiva é uma autodefesa"; (A2);(C4);(D1);(D2);		* ⁵ 36,36%
			"a culpa faz agente pedir desculpa"(A2);(C4);		* ⁵ 18,18%
	" a submissão acontece para evitar mais conflitos"(A2); (C4); (B1);		* ⁵ 27,27%		
Situações que provocam/ causam estas	Quando sentes essa emoção?	"quando queremos algo que não conseguimos" (C4); (A2);(C2)		* ⁵ 27,27%	
		"aparece quando agente vê alguma coisa que não gosta, uma comida por exemplo" (C2);(C4);(D1);(D2)		* ⁵ 36,36%	
		"quando alguém vomita"(A2)		* ⁵ 9,09%	

		emoções	“sentimos medo quando estamos em perigo”(A2);(C2);(C4);(D2);		* ⁵ 36,36%
			“uma situação desagradável” (A2);(E1)		* ⁵ 18,18%
			“quando ficamos surpresos com algo”(A2);(C4);		* ⁵ 18,18%
			“a vergonha é quando agente se apercebe que está a fazer alguma coisa de mal”(A2);(D1);“		* ⁵ 18,18%
			“a vergonha interna é quando temos vergonha de nós próprios e a externa quando temos vergonha do que os outros pensam de nós” (D1);		* ⁵ 9,09%
			“aparece quando nos colocamos no lugar da outra pessoa e isso é a empatia”(B1).		* ⁵ 9,09%
Aquisição de conhecimentos por parte dos alunos ao nível da Tomada de Decisão	Tomada de Decisão	Definição de decisão	“é quando temos um problema com 2 ou mais soluções e não sabemos qual a solução que devemos tomar”; (A1); (A2); (C2); (C4);(D2);(E1)	O que é decidir?	* ⁵ 54,54%
			“se tomar uma decisão certa, ou seja, se pensar bem na situação, vou me sentir bem, mas se a decisão for errada vou me sentir mal” (A1); (C2)		* ⁵ 18,18%
			“quando temos problemas temos de decidir” (A2); (B1); (C2)		* ⁵ 27,27%
			“Quando só há uma alternativa temos de decidir se escolhemos ou não” (A2); (C2);(C4);(D2)		* ⁵ 36,36%
			“Decidimos implica pensar de forma consciente, decidir pensando nas consequências” (A2); (B1);(C4);(D1)		* ⁵ 36,36%
			“pedimos opinião” (A2)		* ⁵ 9,09%
			“tomar uma decisão” (C1)		* ⁵ 9,09%
			“não ponderamos bem” (B1)		* ⁵ 9,09%
			“é saber o que vamos fazer a seguir” (C2);(D2)		* ⁵ 18,18%
			“quando somos confrontados com situações” (C2);(E1)		* ⁵ 18,18%
			“quando temos de fazer alguma coisa” (C2)		* ⁵ 9,09%
			“é uma opção” (D1)		* ⁵ 9,09%
	“experimentar” (A2)	* ⁵ 9,09%			
	Exploração Vocacional	Definição de Exploração	“conhecer para ver qual a que gosta mais” (A2);(C2);(C4);(D2)	O que acham que significa a palavra exploração?	* ⁵ 36,36%
			“bem informados tomamos boas decisões, para isso temos de procurar” (C1);(C2);(D1);(D2)		* ⁵ 36,36%

			“descobrir” (C2);(C4);(D2)	O que é o conhecimento de si?	* ⁵ 27,27%
			“saber coisas novas” (C2);(C4);(D2)		* ⁵ 27,27%
		Conhecimento de si	“aquilo que eu sou capaz de fazer” (A1);(A2);(B1);(C1);(C3);(C4)		* ⁵ 54,54%
			“Agente conhecer as nossas capacidades” (A2)		* ⁵ 9,09%
			“os nossos objetivos” (A2);(D1)		* ⁵ 18,18%
			“conhecemo-nos a nós próprios”(B2);(C2);(C4);(D2); (E1)		* ⁵ 45,45%
		Conhecimento do meio	“agente vai ver tudo à nossa volta para tomar uma boa decisão”(A1);(A2);(B2);(C2);(C4);(D2);(E1)		* ⁵ 63,64%
			“tenho de saber o que tenho de fazer para lá chegar” (A2);(C2);(C4);(D1);(D2)		* ⁵ 45,45%
			“é conhecer o que podemos seguir, podemos ficar cá na escola e ir para humanidades ou ciências, ou podemos ir para um curso profissional” (C1);(C4)		* ⁵ 18,18%
			“é saber o que depois podemos fazer quando formos para o mundo do trabalho”(C3)		* ⁵ 9,09%
	Fatores internos que influenciam o processo de tomada de decisão	Expectativas; Ansiedade; Interesses; Aptidões.	“Nós próprios” (A2);(C2);(C4);(D1);(D2)	Na vossa opinião o que são fatores internos e quais influenciam as nossas decisões?	* ⁵ 45,45%
			“é o que sentimos” (C1)		* ⁵ 9,09%
			“é o que quero fazer (C1)		* ⁵ 9,09%
			“são os nossos interesses e aptidões”(C3); (E1)		* ⁵ 18,18%
	Fatores externos que influenciam o processo de tomada de decisão	Família; Grupo de pares;	As pessoas de fora (os pais; os amigos; a família;professores;namorados) (A2);(B2);(C1);(C2);(C4);(D1);(D2);(C3); (E1)	Na vossa opinião o que são fatores externos e quais influenciam as nossas decisões?	* ⁵ 81,81%
O papel das emoções no processo de tomada de decisão	Função das emoções na tomada de decisão	“para nos sentirmos alegres temos que tomar boas decisões” (A1);(A2)	Que relação existe entre as emoções e a tomada de decisão?	* ⁵ 18,18%	
		“se tiver indeciso numa situação, as emoções ajudam-nos a escolher melhor” (A1);		* ⁵ 9,09%	
		“se estamos alegres tomamos melhores decisões do que quando estamos tristes” (A1)		* ⁵ 9,09%	

			"se for negativa ele vai se lembrar do que aconteceu e não toma a mesma decisão da próxima vez" (A2)		* ⁵ 9,09%			
			"é bom se a emoção que tivermos da tomada de decisão for boa é sinal que fizemos uma coisa certa"(B1)		* ⁵ 9,09%			
			"com boas decisões sentimos emoções boas" (C1); (B2);(E1)		* ⁵ 27,27%			
			"eu acho que é porque se agente se sentir tristes vamos tentar adiar as coisas e se estivermos bem vamos tentar resolver as coisas" (C2); (D2)		* ⁵ 18,18%			
			"se a emoção da decisão for positiva da próxima vez é mais fácil decidir" (C2); (E1)		* ⁵ 18,18%			
		Emoções despertadas nos jovens através da visualização de vídeos, relacionados com tomadas de decisão		Que emoções te despertou o vídeo 1?	"raiva" (A1); (A2);(B1);(B2);(C1);(C2);(C4);(D1);(D2); (E1)		* ⁵ 90,91%	
					"tristeza"(A1);(A2);(B1);(B2);(C1);(C2);(C3);(C4);(D1);(D2);(E1)		* ⁵ 100%	
					"Medo"(A1);(B1);(B2);(C1);(C2);(C3);(C4);(D1);(D2); (E1)		* ⁵ 90,91%	
					"culpa"(A1);(A2);(C1);(D1)		* ⁵ 36,36%	
					"vergonha"(A1);(A2);(C1);(C2);(C4);(D2)		* ⁵ 54,54%	
					"nojo" (B1);(C1)		* ⁵ 18,18%	
					"surpresa" (B1);(E1)		* ⁵ 18,18%	
					"desprezo" (B1)		* ⁵ 9,09%	
					"alegria" (C3)		* ⁵ 9,09%	
					"submissão" (D1)		* ⁵ 9,09%	
					Que emoções te despertou o vídeo 2?		"medo" (A1);(B1);(C2);(D1);(D2); (E1)	* ⁵ 54,54%
							"Culpa" (A1);(A2);(B2);(C1);(C2);(C3);(C4);(D1);(D2)	* ⁵ 81,82%
				"surpresa" (A1);(B1);(B2);(C4)		* ⁵ 36,36%		
				"raiva" (A1);(B2);(C1);(C3);(C4); (E1)		* ⁵ 54,54%		
				"Vergonha" (A1);(A2);(B1);(C1);(C2);(C4);(D1);(D2);(E1)		* ⁵ 81,82%		
				"tristeza" (B1);(B2);(C1);(C2);(C3);(C4);(D2);(E1)		* ⁵ 72,73%		
				"alegria" (B2)		* ⁵ 9,09%		
				Que emoções te despertou o vídeo 3?		"medo" (A1);(B1);(C1);(C2);(C3);(C4);(D2);(E1)	* ⁵ 72,73%	
						"vergonha"(A1);(B1);(C1);(C2);(C3);(D2)	* ⁵ 54,54%	
						"tristeza"(A1);(B1);(C1);(C2);(C3);(C4);(D2);(E1)	* ⁵ 72,73%	
						"nojo"(A1);(B1);(C2);(C3);(C4);(D2);(E1)	* ⁵ 63,64%	

			"culpa" (C1)		* ⁵ 9,09%
			"desprezo" (C2);(D2)		* ⁵ 18,18%
			"raiva" (C4);(E1)		* ⁵ 18,18%
			"medo" (A1);(A2);(B1);(C2);(C3);(C4);(D2);(E1)	Que emoções te despertou o vídeo 4?	* ⁵ 72,73%
			"culpa" (A1);(A2);(B1);(C1);(C2);(C4);(D2)		* ⁵ 63,64%
			"vergonha" (A1);(A2);(B1);(C1);(C3);(E1)		* ⁵ 54,54%
			"tristeza" (A2);(B1);(C3);(E1)		* ⁵ 36,36%
			"alegria" (C1);(B1)		* ⁵ 18,18%
			"nojo" (C2);(D2)		* ⁵ 18,18%
			"raiva" (C4)		* ⁵ 9,09%