



Áurea Santos Graça
Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da
Universidade do Porto
aureasantosmoreda@gmail.com

Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da
Universidade do Porto
ines@fpce.up.pt

Preparando(-se) para trabalhar: Estudo de caso de um curso de Educação e Formação de Jovens na área de Serviço de Mesa

Resumo

A presente comunicação pretende evidenciar o contributo de um curso de Educação e Formação de Jovens da área de serviço de mesa no processo de (re)construção da imagem de si e do mundo dos respetivos formandos considerando as vantagens potenciais da formação em causa enquanto oportunidade de exploração vocacional e de preparação do *self* para o mundo do trabalho. Assumindo uma perspetiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica do desenvolvimento vocacional, considera-se que a modalidade de formação em causa promove experiências susceptíveis de o estimular e entende-se que a dinâmica deste desenvolvimento, sendo propícia à revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo é, ela própria, capaz de operar transformações nas crenças de autoeficácia, nas expectativas de resultado e nos objetivos autopropostos e, também por essa via, influenciar os próprios interesses e escolhas vocacionais futuras dos indivíduos. Participaram no estudo (qualitativo-quantitativo) 15 formandos e 12 formadores de um agrupamento de escolas do concelho da Maia. Os resultados mostram que as metodologias utilizadas pelos formadores potencializaram e facilitaram o desenvolvimento vocacional e parecem ter sido uma fonte de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional. O estágio e as disciplinas da componente tecnológica, incluindo a prática simulada, foram importantes nesse ponto, ao proporcionarem experiências diretas de mestria e sucesso nas atividades profissionais, bem como a aprendizagem vicariante através da observação do desempenho de outros profissionais. Por outro lado, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado aparentemente influenciaram a configuração dos padrões de interesses profissionais, os objetivos vocacionais e a natureza das escolhas vocacionais futuras perspetivadas pelos formandos.

Palavras-chave: desenvolvimento vocacional, autoeficácia, interesses, escolhas vocacionais

1. Introdução

O desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de variadas abordagens dando lugar a diversas perspectivas teóricas e estratégias de intervenção consideradas adequadas na explicação e na promoção do mesmo. No âmbito desta comunicação tenta-se compreender o contributo que a modalidade de educação e formação de jovens, pode ter na promoção desta dimensão específica de desenvolvimento e na preparação do *self* para o mundo do trabalho. Para tal, assume-se um modelo construtivista, desenvolvimentista e ecológico do comportamento vocacional, entendido como “o processo de transformação da relação do sujeito com o mundo vocacional” (Campos & Coimbra, 1991, p. 14), isto é, das formações e das profissões.

A exploração e o investimento vocacional são os dois processos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano e que o permitem compreender numa lógica de interação dialética, remetendo para as estratégias de exploração reconstrutiva dos investimentos (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1989; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Essa dialética está na base das escolhas que orientam a construção de um projeto de vida, pois é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, e que se concretiza em encontros, contactos, procura, questionamento e experientiação, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados. A exploração vocacional apresenta-se, assim, como um meio privilegiado através do qual o indivíduo se envolve ativa e continuamente em aprendizagens sobre si próprio e sobre a realidade, isto é, na revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo. O investimento, por sua vez, tem a ver com o modo como as experiências de exploração são representadas e integradas cognitivamente e emocionalmente, predispondo para uma relação mais positiva, mais intensa e de maior qualidade com determinados aspetos da realidade, levando o indivíduo a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com o mundo (Gonçalves, 2006).

A teoria do desenvolvimento vocacional de Lent e colaboradores (1994, 1996, 2002), designadamente o Modelo das Escolhas e o Modelo de Desenvolvimento dos Interesses, ao assumir um conjunto de proposições explicativas do desenvolvimento e do comportamento vocacional, esclarece os processos dinâmicos e os mecanismos envolvidos no desenvolvimento de interesses e nos processos de escolha.

No Modelo das Escolhas as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados, que se formam a partir das experiências de aprendizagem, têm uma forte relevância no processo de desenvolvimento de interesses de carreira e nas escolhas vocacionais. Para Vieira (2008) estas experiências de aprendizagem podem ser equivalentes às atividades de exploração vocacional.

No Modelo de Desenvolvimento dos Interesses é previsível que os indivíduos construam interesses estáveis por uma determinada atividade quando se sentem capazes para a desempenhar (autoeficácia) e quando conseguem antecipar os resultados positivos (expectativas de resultados). Esses interesses promovem determinados objetivos para a realização de atividades, o que aumenta a probabilidade de escolha e realização das mesmas. As atividades podem conduzir a desempenhos de sucesso ou fracasso, o que fornece a informação para reavaliar as fontes de autoeficácia e as expectativas de resultados e assim, consolidar ou reformular os interesses, objetivos, e as escolhas.

Partindo desta conceptualização teórica sobre o desenvolvimento vocacional mostra-se de especial interesse compreender se a modalidade de educação e formação de jovens potenciou o desenvolvimento vocacional dos formandos, isto é, as suas representações do *self* e do mundo, ao oferecer experiências que, eventualmente, os tenham ajudado a questionar e a transformar o investimento atual pela via da exploração do investimento e a prepararem o *self* para o mundo do trabalho. Pretende, por isso, perceber tratar-se esse de um contexto privilegiado na revisão ou validação das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultado e dos objetivos autopropostos e que, paralelamente, possa influenciar os próprios interesses e escolhas vocacionais dos indivíduos.

2. Metodologia

Constituem-se objetivos desta investigação explorar em que medida a modalidade de educação e formação de jovens promove experiências de exploração do investimento vocacional e de preparação do *self* para o mundo do trabalho procurando compreender se, por essa via, (objetivo 1) influencia o processo de (trans)formação das crenças de autoeficácia (também vocacional) dos jovens e (objetivo 2) influencia o desenvolvimento dos seus interesses e a natureza das suas escolhas vocacionais futuras. Estas dimensões foram avaliadas no início e no fim do curso com vista à identificação de possíveis mudanças ocorridas ao longo do processo de formação tendo sido, igualmente, relacionadas com as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela modalidade de educação e formação de jovens.

Participaram neste estudo 15 formandos do curso de educação e formação de jovens de serviço de mesa de um Agrupamento Vertical de Escolas do concelho da Maia e 12 formadores. Os formandos

têm idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos ($M=14,6$; $DP=0,98$), sendo sete do sexo feminino (46,7%) e oito do sexo masculino (53,3%). A escolaridade varia entre o 6.º ano (13,3%), o 7.º ano de escolaridade (73,3%) e a frequência do 8.º ano sem aproveitamento (13,3%). Todos, com exceção de um(a) formando(a), frequentaram a escola no ano letivo anterior, encontrando-se esse(a) em situação de abandono escolar. Relativamente ao último ano em que estiveram matriculados, 11 formandos ficaram retidos (73,3%) e quatro transitaram de ano (26,7%), sendo o número de anos de retenção ao longo do percurso escolar variável entre os 2 e os 4 anos ($M=2,4$; $DP=0,63$).

A investigação realizou-se ao longo de dois anos letivos, recorrendo à adaptação de instrumentos de avaliação utilizados noutras investigações nacionais e com qualidades psicométricas comprovadas (Antunes, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pina Neves, 2007), quer a instrumentos criados para efeitos da recolha de dados neste estudo. Seguidamente enumeram-se os instrumentos usados na investigação, a saber: (i) Ficha de dados pessoais e escolares; (ii) Questionários aos formandos que inclui o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC) (Pina Neves, 2007), o Questionário de Autoeficácia e Instrumentalidade para Autorregulação da Aprendizagem (QAEIARA) (Castro, 2007; Lourenço, 2007) e o Questionário de Autoconceito Académico (QACA) (Antunes, 2006); (iii) Guião do grupo de discussão com os formadores; (iv) Guião de entrevista inicial aos formandos (Pina Neves, 2007); (v) Guião de entrevista final aos formandos; (vi) Registo individual de avaliação; (vii) Registo de progressão do(a) formando(a) e (viii) Registo de orientações metodológicas.

3. Resultados

Os resultados são indicadores do potencial da modalidade de educação e formação de jovens para a exploração vocacional dos investimentos e preparação do self para o mundo do trabalho ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal, isto é, ao longo de dois anos, numa base de relações interpessoais significativas (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1989; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Essas atividades assumiram nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da modalidade de educação e formação de jovens algumas especificidades, entre as quais se destacam: (1) nas disciplinas da componente sociocultural e científica - a utilização de métodos e situações de desafio aos formandos e de práticas diferenciadas de ensino, a participação ativa dos mesmos na negociação e na gestão de atividades e tarefas e o recurso a metodologias ativas e participativas, incluindo o portefólio de aprendizagem, os trabalhos de projeto, as entrevistas, os questionários, os estudos de caso, as atividades de simulação e de role-play, os debates, as visitas de estudo, a aprendizagem cooperativa, as parcerias, os intercâmbios com entidades exteriores, os trabalhos de grupo e as metodologias orientadas para a prática, para a experimentação e para a pesquisa (e.g a metodologia da aprendizagem por execução de tarefas, metodologia da descoberta guiada, de modelação e de resolução de problemas); (2) nas disciplinas da componente tecnológica - a dinamização das atividades com recurso a demonstrações diretas e indiretas, a tarefas de pesquisa, a dinâmicas de grupo, a simulações das tarefas e atividades inerentes à saída profissional de empregado de mesa, a realização de visitas de estudo e a prática simulada, a qual consistiu no exercício profissional simulado no "restaurante pedagógico" da escola onde os formandos puderam experimentar as tarefas inerentes à saída profissional do curso e observar os colegas no seu exercício; (3) na componente prática - a realização do estágio, entendida como uma experiência de exploração direta que permite aos formandos desempenharem um papel real profissional num contexto real, o de empregado de mesa num restaurante, durante um período aproximado de quatro semanas, acompanhado por formadores que apoiaram a realização desta atividade, e durante o qual os formandos elaboraram relatórios reflexivos sobre as atividades desenvolvidas.

Especificamente o estágio, e também a prática simulada, parecem ter sido qualitativamente importantes ao permitirem a exploração reconstrutiva da relação de investimento com o mundo profissional, a experimentação de novas atividades e papéis em contextos profissionais, a antecipação de futuros e a promoção de estruturas e processos de maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental. Possibilitaram também a observação de modelos como os colegas de curso e do local de estágio e os formadores no exercício das atividades vocacionais, constituindo-se também por esta via uma fonte na formação das crenças de autoeficácia (Bandura, 1977, 1994).

Relativamente à influência que as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do curso possam ter tido na (trans)formação das crenças de autoeficácia dos jovens, os resultados apontam para resultados relativos, respetivamente, à formação das crenças de autoeficácia vocacional e à transformação das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados.

Em primeiro lugar, relativamente ao construto de autoeficácia vocacional, 11 participantes considera-

ram-se capazes de concretizar os objetivos vocacionais que definiram no final do curso. As experiências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica e no estágio parecem ter criado expectativas positivas de autoeficácia vocacional ao possibilitaram aos formandos a vivência direta de experiências de mestria e sucesso em atividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais. Assim, se poderá considerar, tal como previsto por Vieira (2008) que as experiências de exploração vocacional se constituíram como fontes de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional.

Em segundo lugar, em relação às crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem, avaliadas através do QAEIARA, verificou-se que geral uma ligeira alteração nas crenças para autorregular a aprendizagem comparando o 1.º momento ($M= 3,14$; $SD= 0,79$) com o 2.º momento de avaliação ($M=3,17$; $SD=0,64$).

Por fim, nas expectativas de resultado evidenciam-se as expectativas positivas em relação aos resultados escolares no ano letivo seguinte e as relativas às disciplinas tecnológicas. Sendo disciplinas cujas metodologias implementadas revelaram potencial na exploração reconstrutiva do investimento, este estudo aponta para a relevância dessas experiências na formação de expectativas positivas (Lent et. al, 1994, 1996, 2002).

Seguindo a proposta do modelo do desenvolvimento vocacional, de acordo com o qual os fatores contextuais influenciam as experiências de aprendizagem que orientam as escolhas (Lent et al., 2000), percebeu-se como a estrutura de oportunidades, neste caso concreto, a modalidade de educação e formação de jovens, permitiu aos formandos aceder a experiências que não estariam acessíveis de outra forma. Assim, a partir das experiências proporcionadas pela formação se desenvolveram os interesses dos formandos que se diferenciaram em áreas diversas, incluindo o serviço de mesa e, uma área análoga, a cozinha-pastelaria mas também o jornalismo, o cuidado de crianças e o exército.

Tal como o esperado na literatura (Lent et al., 1994, 1996, 2002), os interesses influenciaram os objetivos de escolha, pelo que ao longo da frequência do curso houve formandos que alteraram os seus objetivos vocacionais. Por um lado, e numa grande parte dos formandos houve uma mudança de objetivos relativamente aos iniciais (três formandos têm como objetivo realizar formação em cozinha-pastelaria, um em receção, um no exército, um em comunicação social, um em apoio à infância, um em eletrónica e um em serviço de mesa). Por outro lado, para três formandos os projetos mantêm-se os mesmos (frequentar o ensino profissional um curso na área de serviço de mesa), confirmando os objetivos vocacionais na área de serviço de mesa.

O facto de todos os formandos terem como nível de aspiração a conclusão do 12.º ano, o que constituiu desde já uma evidência de sucesso ao contrariar os dados de abandono escolar, permite concluir relativamente à influência, confirmada em estudos nacionais (Teixeira, 2007), das crenças de eficácia pessoal na aspiração vocacional. A análise destes objetivos permite inferir que a sua construção se alicerçou nas crenças de autoeficácia positivas que se construíram durante a formação (Lent et al., 1994, 1996, 2002).

Os resultados desta investigação, em consonância com os estudos de Lent et al. (1994, 1996, 2002), confirmam também que a autoeficácia influencia as ações realizadas para implementar as escolhas pois em perspectiva, após a conclusão do curso sete formandos realizaram matrícula no ensino profissional em curso de serviço de mesa e os restantes cinco noutras áreas de formação (dois formandos na área de receção, um formando em comunicação social e um formando em apoio à infância e outro em eletrónica). A seleção do curso de nível secundário da mesma área de formação feita por sete formandos indicará que estes se percebem autoeficazes na mesma dada que os indivíduos tendem a selecionar atividades que se identifiquem com as suas competências (Bandura, 1997).

Para além disso, estes resultados levam a concluir que nem sempre as intenções de escolha dos formandos, isto é, os seus objetivos, se transpõem nas escolhas, ou seja, nas ações (e.g. havia apenas quatro formandos com objetivos relacionados com a área de serviço de mesa mas sete realizarem matrícula num curso dessa área). Os fatores contextuais próximos do comportamento de escolha, entendidos como a oferta formativa numa determinada instituição escolar, a proximidade à residência, a opinião da família e as escolhas dos pares, parecem, em linha com o referido por Lent et al. (2000) terem mediado a relação entre objetivos e ações.

Em termos de domínios de desempenho os formandos referiram como profissões futuras numa grande maioria a de empregado de mesa (oito participantes) e em número reduzido a de jornalista e de polícia pelo que se pressupõe que, pelo menos os primeiros, tenham desenvolvido crenças vocacionais positivas para o exercício destas profissões (Hackett, 1995), formadas, provavelmente, através das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da componente tecnológica e estágio.

4. Conclusões

Os resultados desta investigação apontam para a possibilidade da modalidade de educação e formação de jovens ser um contexto facilitador da construção de quadros de significação pessoal e da exploração da relação dos formandos com a realidade vocacional e de abertura a novos investimentos ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal numa base de relações interpessoais significativas. Essas experiências têm potencial para a exploração vocacional dos investimentos ao permitirem a exploração das capacidades próprias e o confronto com o mundo das formações e das profissões, nomeadamente a experimentação de novas atividades e papéis em contextos profissionais, a antecipação de futuros e a promoção de estruturas e processos de maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental.

Ao nível da formação das expectativas de autoeficácia vocacional constituíram-se como suas fontes as atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica do curso e a componente prática, onde os formandos puderam ter experiências de sucesso e mestria e observar modelos como os colegas e os formadores no exercício das atividades vocacionais.

Para além disso, as crenças de autoeficácia assumiram um importante papel na escolha das carreiras e afetaram o desenvolvimento de fatores de escolha vocacional como os interesses e os objetivos. As crenças de eficácia pessoal e as expectativas de resultado positivos, que se criaram em consequência das atividades de exploração do desenvolvimento vocacional resultaram no desenvolvimento de interesses e estes no estabelecimento de objetivos vocacionais e de ações para os implementar. Seria pouco provável que estes formandos desenvolvessem estes interesses vocacionais se não fossem expostos a oportunidades de aprendizagem que promovessem crenças de eficácia e expectativas de resultados positivos.

5. Referências Bibliográficas

- América, J., Salgado, J., & Coimbra, J. L. (1992). *Uma proposta construtivista de intervenção na orientação vocacional*. II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.
- Antunes, M. C. (2006). *Evolução diferencial da autoestima e do autoconceito académico na adolescência. Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Inovação*, 2 (4), 403-409.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga.
- Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47* (1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311), San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A Social Cognitive Framework for Studying Career Choice and Transitions to Work. *Journal of Vocational Educations Research, 21* (4), 3-31.
- Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Dissertação de Doutoramento apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Porto, Porto.