



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Íris Martins Oliveira

**Avaliação do Desenvolvimento Vocacional  
na Infância: Versão Portuguesa da  
*Childhood Career Development Scale***



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Íris Martins Oliveira

**Avaliação do Desenvolvimento Vocacional  
na Infância: Versão Portuguesa da  
*Childhood Career Development Scale***

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia  
Área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação

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

Junho de 2012

**DECLARAÇÃO**

**Nome:** Íris Martins Oliveira

**Endereço eletrónico:** oliveira.iris.m@gmail.com

**Telefone:** 229965858

**Número do Bilhete de Identidade:** 13592199

**Título da tese:** Avaliação do Desenvolvimento Vocacional na Infância: Versão Portuguesa da *Childhood Career Development Scale*

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

**Ano de conclusão:** 2012

**Classificação quantitativa obtida:** 19 (dezanove) valores

**Designação do Mestrado:** Mestrado Integrado em Psicologia – Área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação

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

Universidade do Minho, 15 de Junho de 2012

Assinatura: Íris Martins Oliveira  
(Íris Martins Oliveira)

## Agradecimentos

Este trabalho reflete o contributo de pessoas muito especiais, a quem agradeço.

À Doutora Maria do Céu Taveira, pela mestria e disponibilidade com que me tem orientado, por me ajudar a avançar rumo a objetivos proximais e distais, e por me modelar a capacidade de gerir papéis de vida com confiança e satisfação.

À Doutora Donna Schultheiss, por disponibilizar a CCDS e permitir a sua validação para Portugal. Sem o seu contributo este estudo não teria sido realizado.

À Doutora Iolanda Ribeiro, pelo apoio contínuo ao longo do curso e pelos seus ensinamentos, que tentei relembrar e transferir para este trabalho.

À Doutora Alexandra Araújo e à Doutora Joana Carneiro Pinto por me acolherem entusiasticamente no grupo de investigação em Psicologia Vocacional.

À Doutora Lúcia Neves, pelo apoio e compreensão essenciais neste ano.

Ao diretor e à diretora dos agrupamentos de escolas contactados, às respetivas psicólogas, aos (às) diretores(as) de turma, aos(às) encarregados(as) de educação e aos(às) alunos(as), por colaborarem na condução deste estudo.

Ao Dr. Paulo Costa, por me incentivar a despertar o que de melhor há em mim.

Aos(às) amigos(as) Ana Martins, António Rebocho, Carlos Costa, Carolina Machado, Elisabete Peixoto, Gabriela Ferreira, Isa Viamonte, João Lima, Jorge Castro, Madalena Silva, Nelson Marques, Paula Miranda, e Vasco Araújo. Um especial agradecimento à Olga Dias, pelo auxílio na recolha de dados. A amizade sustentou o esforço dedicado a este projeto.

À Graça, ao Manuel, ao Leo e à Carol, pela hospitalidade, preocupação e apoio.

Por fim, mas com imensa importância, àqueles a quem dedico esta tese. À minha mãe e ao meu pai, pela cumplicidade, por serem tolerantes em momentos menos fáceis e pelos esforços que têm feito para me possibilitar a prossecução de estudos superiores. Ao meu irmão Pedro, pelo carinho que sempre me transmitiu, sendo a minha fonte de inspiração. À minha avó e ao meu avô Fernando, pelo amor e experiência. À minha madrinha Andreia, pelo carinho e disponibilidade. Ao padrinho Manuel, por me estimular a lutar pelo que acredito. À São, ao João e ao João Pedro, por alegrarem a nossa família. Ao Axel, pela partilha e amor com que tem preenchido a minha vida, acreditando no nosso futuro e felicidade.

*Pudesse eu não ter laços nem limites / Ó vida de mil faces transbordantes /  
Para poder responder aos teus convites / Suspensos na surpresa dos instantes*

Sophia de Mello Breyner

**Avaliação do Desenvolvimento Vocacional na Infância:  
Versão Portuguesa da *Childhood Career Development Scale***

**Resumo**

A investigação revela que na infância se desenvolvem competências básicas de carreira, que afetam processos futuros de tomada de decisão e de adaptabilidade vocacional. Tais evidências apelam para a implementação de intervenções psicológicas que promovam o desenvolvimento vocacional na infância. Essas podem basear-se no modelo interativo (Super, 1990), com nove dimensões – curiosidade, exploração, informação, figuras-chave, interesses, *locus* de controlo, perspetiva temporal, autoconceito e planeamento – e na abordagem desenvolvimentista-contextualista, que enfatiza a interdependência entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento vocacional (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Reconhecendo a necessidade de criar medidas para aprofundar a investigação e a prática psicológica nesta área, Stead e Schultheiss (2003, 2010; Schultheiss & Stead, 2004) construíram a *Childhood Career Development Scale* (CCDS), aplicável a crianças desde o 4.º ao 7.º ano de escolaridade e que avalia oito dimensões do modelo interativo.

Este estudo tem por objetivo validar a versão Norte-Americana da CCDS para Portugal, recorrendo a uma amostra de 704 estudantes do 2.º ciclo do ensino básico, de dois agrupamentos públicos de escolas do Noroeste do país. A análise fatorial exploratória revela que a versão Portuguesa da CCDS integra uma estrutura de oito fatores (planeamento, autoconceito, *locus* de controlo, perspetiva temporal, curiosidade/exploração com reforço interno, informação, interesses e curiosidade/exploração com reforço externo) que explica 48.09% da variância. As estimativas de consistência interna variam entre .44 para a curiosidade/exploração com reforço externo, e .87 para o autoconceito. Exploraram-se os efeitos do ano escolar, do sexo e da idade nas dimensões da CCDS, recorrendo à análise de variância multivariada fatorial. Este teste estatístico aponta para a existência de efeitos principais do sexo e dos grupos etários, bem como de efeitos das interações ano escolar, sexo e grupos etários, ano escolar e sexo, e ano escolar e grupos etários.

Discutem-se os resultados à luz da teoria e da comparação entre as versões Portuguesa e Norte-Americana da CCDS. As conclusões focam a aplicabilidade desta ferramenta para a investigação e para a prática futura, numa perspetiva desenvolvimentista-contextualista.

Palavras-chave: avaliação psicológica; desenvolvimento vocacional; infância

**The Assessment of Childhood Career Development:  
Portuguese Version of the Childhood Career Development Scale**

**Abstract**

The research reveals that basic career skills are developed at childhood, affecting future processes of career decision making and adaptability. Such findings call for the implementation of psychological practices that promote childhood career development. These may be based on the interactive theory (Super, 1990), composed by nine dimensions – curiosity, exploration, information, key-figures, interests, locus of control, time perspective, self-concept and planning – and on the developmental-contextual approach, which highlights the interdependence between personal and contextual variables on career development (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). By recognizing the need to develop measures in order to improve research and psychological practice on this field, Stead and Schultheiss (2003; 2010; Schultheiss & Stead, 2004) constructed the Childhood Career Development Scale (CCDS). This instrument is to be used with children from grades four to seven and measures eight dimensions of the interactive theory.

The present study attempts to validate the North-American CCDS' version for Portugal, with a sample of 704 students from grades five and six, from two public schools at the Norwest of the country. The principal components exploratory factor analysis reveals that the Portuguese CCDS' version includes a structure of eight factors (planning, self-concept, locus of control, time perspective, curiosity/exploration internally reinforced, information, interests and curiosity/exploration externally reinforced) which explains 48.09% of the variance. The estimates of internal consistency reliability range from .44 at curiosity/exploration externally reinforced, to .87 at self-concept. There were explored the effects of grade, gender and age on the CCDS' dimensions, through factor multivariate analysis of variance. This statistical test points to the existence of main effects of gender and age groups, as well as to interactions effects of grade, gender and age groups, grade and gender, and grade and age groups.

The results are discussed according to theory and to the comparison of the Portuguese and the North-American CCDS' versions. The conclusions regard the applicability of this tool for future research and practice, focusing on the developmental-contextual approach.

**Keywords:** psychological assessment; career development; childhood

## Índice

	Página
Introdução.....	8
I. Desenvolvimento Vocacional na Infância: Enquadramento e Revisão Teórica	
1. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson.....	9
2. Teoria dos interesses vocacionais de Holland.....	10
3. Teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson.....	11
4. Teoria <i>life-span</i> e <i>life-space</i> de Super .....	12
5. Teoria sociocognitiva de carreira de Lent, Brown, e Hackett.....	14
6. Teoria desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner, e Schulenberg .....	15
6.1. Influências do microsistema no desenvolvimento vocacional .....	16
6.2. Influências do mesossistema no desenvolvimento vocacional .....	18
6.3. Influências do exossistema no desenvolvimento vocacional .....	19
6.4. Influências do macrossistema no desenvolvimento vocacional.....	19
7. Desenvolvimento vocacional na infância: Avaliação e intervenção psicológica.....	20
II. Estudo de Validação da CCDS para a População Portuguesa	
1. Objetivos, hipóteses e plano de investigação .....	22
2. Método	
2.1. Participantes .....	23
2.2. Medidas .....	26
2.3. Procedimento .....	26
2.4. Análises estatísticas.....	27
3. Resultados	
3.1. Avaliação qualitativa preliminar da versão traduzida da CCDS.....	27
3.2. Avaliação quantitativa dos dados obtidos através da CCDS	
3.2.1. Análise dos itens.....	28
3.2.2. Validade de construto e fidelidade .....	30
3.2.3. Efeitos do ano escolar, do sexo e da idade nas subescalas da CCDS .....	38
III. Discussão de Resultados e Orientações Futuras .....	42
Referências .....	45

## Índice de Quadros

	Página
Quadro 1. Caracterização da amostra.....	24
Quadro 2. Habilitações literárias e estatuto profissional dos pais e das mães dos(as) participantes .....	25
Quadro 3. CCDS: Análise dos itens, considerando a análise da dispersão e o índice discriminativo.....	29
Quadro 4. CCDS: Soluções fatoriais analisadas .....	32
Quadro 5. CCDS: Solução fatorial final com especificação de oito fatores e com rotação ortogonal.....	33
Quadro 6. CCDS: Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as subescalas.....	38
Quadro 7. CCDS: Médias e desvios-padrão nas oito subescalas, em função do ano escolar, do sexo e dos grupos etários.....	40

## Índice de Figuras

Figura 1. Modelo interativo de Super (1990), representando, através de setas, relações bidirecionais entre as dimensões .....	14
Figura 2. Plano de investigação.....	23
Figura 3. Efeito da interação entre o ano escolar e o sexo na subescala interesses .....	41
Figura 4. Efeito da interação entre o ano escolar e o sexo na subescala perspectiva temporal .41	
Figura 5. Efeito da interação entre o ano escolar e os grupos etários na subescala curiosidade/exploração com reforço interno .....	42

## Introdução

O desenvolvimento vocacional, integrado no desenvolvimento humano, consiste num processo dinâmico de aquisição de competências e de aprendizagem acerca do mundo de trabalho, ao longo do ciclo vital (Baptista & Costa, 2004). Apesar da investigação se focar maioritariamente em adolescentes e adultos(as), tem-se reconhecido a importância da infância no desenvolvimento de competências de carreira, que afetam processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional (Araújo, 2009). As exigências socioeconómicas tornam pertinente promover, desde cedo, a agência pessoal na construção da trajetória de vida (Savickas *et al.*, 2009), sendo que a compreensão das interações pessoa-contexto no desenvolvimento vocacional na infância pode apoiar esse propósito. Tais intervenções enquadram-se em programas de educação para a carreira, nos quais agentes educativos promovem o conhecimento das crianças acerca de conteúdos escolares e laborais, a consciencialização de papéis de vida, a exploração vocacional e a aquisição, aplicação e transferência de competências de resolução de problemas (Schultheiss, 2005).

Apesar destas evidências, destaca-se um desequilíbrio entre a teoria, a investigação e a prática de promoção do desenvolvimento vocacional na infância. Uma vez que a intervenção tem de ser sustentada teórica e empiricamente, bem como fundamentada na avaliação psicológica (Tracey & Sodano, 2008), alguns(as) autores têm sugerido pistas para avaliar o desenvolvimento vocacional neste período (Helwig, 2008; Porfeli, Härtung, & Vondracek, 2008). Reconhecendo a escassez internacional de medidas sustentadas teoricamente e com qualidades psicométricas satisfatórias, Stead e Schultheiss (2003, 2010; Schultheiss & Stead, 2004) construíram a *Childhood Career Development Scale* (CCDS), com base no modelo interativo de Super (1990), aplicável a crianças desde o quarto ao sétimo ano escolar.

Considerando a utilidade deste instrumento para enriquecer a investigação e a prática psicológica vocacional, o presente estudo tem por objetivo validar a CCDS para a população Portuguesa. Na primeira parte, contextualiza-se o desenvolvimento vocacional na infância à luz de várias abordagens e reportam-se desafios ao nível da prática, naquele período. Em segundo lugar, apresenta-se a metodologia e os resultados relativos ao estudo de validação da escala para Portugal. Consideram-se ainda os efeitos do ano escolar, do sexo e da idade nas subescalas da CCDS. Por fim, discutem-se os resultados, contrastando a versão original da CCDS com a Portuguesa, e referem-se implicações deste estudo para o futuro na investigação aplicada e na prática psicológica no desenvolvimento vocacional na infância.

## I. Desenvolvimento Vocacional na Infância: Enquadramento e Revisão Teórica

### 1. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson

As abordagens psicodinâmicas consideram que o comportamento vocacional é mediado por experiências precoces de responsividade. Tais vivências sustentam o desenvolvimento da personalidade, refletida em interesses, objetivos e escolhas de carreira (Brown, Lum, & Voyle, 1997). Uma das teorias explicativas destes processos é a do desenvolvimento psicossocial humano, de Erikson (1963).

Este autor concebe o desenvolvimento psicossocial em oito estádios, espelhados em conflitos interdependentes que exigem mudanças da parte do indivíduo. A sua superação é influenciada pela qualidade das transações com o meio, o que por sua vez afeta o desenvolvimento de competências de sobrevivência psicológica (*ibid.*). Nos primeiros 12 anos, identificam-se quatro conflitos, dependendo da sua ultrapassagem o desenvolvimento da adaptabilidade psicossocial e de competências vocacionais.

O primeiro estágio ocorre até aos dois anos de idade e foca o desenvolvimento da confiança vs. desconfiança básica (Vayer & Roncin, 1988). Neste processo joga a relação de vinculação construída com os(as) cuidadores(as), na qual a criança incorpora representações de (não) resposta às suas necessidades, desconfiando ou confiando no outro (Erikson, 1963). Quando o indivíduo desenvolve confiança básica, introjeta modelos internos dinâmicos favorecedores de maior confiança em si e nas relações interpessoais (Rabello & Passos, 2007). Essas competências influenciam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia de carreira e da perspetiva temporal (Sharf, 1992).

Entre os dois e os três anos, surge o segundo conflito, centrado no desenvolvimento da autonomia vs. vergonha (Vayer & Roncin, 1988). As pessoas significativas podem possibilitar e reforçar a exploração por parte da criança (autonomia), ou então desautorizá-la, potenciando a desorganização (vergonha) (Erikson, 1963). O desempenho neste conflito afeta o desenvolvimento do planeamento vocacional e da autoeficácia de carreira (Sharf, 1992).

No terceiro estágio, entre os quatro e os cinco anos, desenvolve-se a iniciativa vs. culpabilidade (Vayer & Roncin, 1988). Os contextos podem permitir que a criança realize atividades para satisfazer a sua curiosidade (iniciativa) ou orientá-la para a separação psíquica das figuras de cuidado, incrementando a autopunição (culpabilidade) (Erikson, 1963). A superação saudável deste conflito associa-se à experimentação de papéis de vida, à adoção de valores e à implementação de comportamentos orientados por objetivos (Sharf, 1992).

O quarto estágio, entre os seis e os 12 anos de idade, visa desenvolver a realização vs. inferioridade (Vayer & Roncin, 1988). A realização resulta da convergência de influências, no sentido de a criança se envolver no trabalho e se assumir como elemento social. A inferioridade emerge da divergência de influências, manifestando-se na passividade e no sentimento de inadequação (Erikson, 1963). O ultrapassar deste estágio relaciona-se com o desenvolvimento da autoeficácia e do planeamento vocacional (Rabello & Passos, 2007).

Erikson (1963) salienta o impacto das relações construídas em contextos próximos no desenvolvimento de competências psicossociais, desde a infância. As particularidades destas transações contribuem para as idiosincrasias nas trajetórias de vida e influenciam o comportamento exploratório, a adaptabilidade vocacional e o questionamento ético dos indivíduos (Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010).

## **2. Teoria dos interesses vocacionais de Holland**

As abordagens de correspondência postulam que quando as pessoas efetuam decisões de carreira, procuram encaixar os seus interesses a características dos empregos. Um dos principais modelos teóricos nesta linha é o de interesses vocacionais, de Holland (1985).

O autor defende que os locais de trabalho devem potenciar a expressão da personalidade dos indivíduos, pelo que define tipologias de personalidade e de contextos laborais, conhecidas pelo acrónimo RIASEC – realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional. As tipologias distribuem-se numa estrutura hexagonal, sendo que as mais próximas são semelhantes entre si, opostamente às mais distantes. Estes contrastes são ainda compreendidos à luz das dimensões pessoas-coisas e dados-ideias (Prediger, 1982).

Apesar de esta teoria ser célebre na prática psicológica e no estudo dos interesses vocacionais junto de adolescentes e de adultos(as), podem colocar-se-lhe duas limitações. A primeira aponta para a não consideração da influência da cultura na correspondência entre tipologias de personalidade e de contextos laborais (Savickas *et al*, 2009). A segunda salienta a sua fraca adequação ao estudo dos interesses na infância (Sodano, 2011). Tracey e Ward (1998) basearam-se na abordagem de Holland (1985) ao criar um instrumento para avaliar os interesses vocacionais na infância, constatando que a estrutura de interesses das crianças difere da dos(as) adolescentes e adultos. A dimensão pessoas-coisas é substituída pelo género e a dimensão dados-ideias pelo local de realização de atividades, sendo que a diferenciação dos interesses em torno da estrutura RIASEC apenas ocorre a partir do 8.º ano escolar (Sodano, 2011). Tracey, Lent, Brown, Soresi, e Nota (2006) salientam a importância do estilo

parental no desenvolvimento dos interesses vocacionais, verificando que crianças de 11 anos, cujos pais assumem um estilo parental democrático, apresentam maior exploração vocacional, o que por sua vez promove maior aderência à estrutura RIASEC, na adolescência.

A teoria de Holland (1985) enquadra o desenvolvimento vocacional na infância, ao assumir que as figuras parentais (des)aprovam atividades exploratórias dos(as) educandos(as) e influenciam o desenvolvimento dos seus interesses. As experiências vividas pela criança em contextos próximos contribuem para o desenvolvimento de interesses vocacionais e para a aderência à estrutura RIASEC na adolescência, percebida como padrão normativo de desenvolvimento vocacional (Sodano, 2011).

### **3. Teoria da circunscrição e do compromisso vocacional de Gottfredson**

Gottfredson (1981) concebe o desenvolvimento de aspirações vocacionais considerando variáveis como género, raça e classe social. A autora privilegia o papel do autoconceito nas escolhas de carreira, sendo que este integra o *self* social (género, classe social e inteligência) e o *self* psicológico (personalidade e valores). Apoiando-se na teoria de Piaget (1964), Gottfredson (1981) define quatro estádios de desenvolvimento de aspirações vocacionais, destacando-se os três primeiros, que têm lugar na infância.

O primeiro estádio ocorre entre os três e os cinco anos de idade e é marcado pela aquisição dos conceitos de grande vs. pequeno e de forte vs. fraco. Acompanhando o estádio de inteligência pré-operatória de Piaget (1964), o pensamento da criança caracteriza-se por egocentrismo e irreversibilidade (Lourenço, 1997). Dotado destas características cognitivas, o indivíduo apreende atributos visíveis de objetos e de pessoas e associa a grandeza ao poder. Assiste-se a uma orientação da criança para imitar o(a) cuidador(a) do seu sexo, percebendo que a identidade do(a) adulto(a) inclui a vertente profissional.

Entre os seis e os oito anos de idade, o segundo estádio integra a aquisição do conceito de género. Convergindo ao estádio de inteligência operatória concreta (Piaget, 1964), as características cognitivas mais salientes são a conservação, a classificação e a seriação (Lourenço, 1997). A complexificação do pensamento da criança leva a que classifique tarefas de acordo com diferenças de género, circunscrevendo as suas preferências consoante o que é socialmente aceite para o si, enquanto rapaz ou rapariga (Gottfredson, 1981).

Entre os nove e os 13 anos de idade, no terceiro estádio, adquirem-se os conceitos de prestígio e de classe social, associados à percepção de capacidade pessoal. Este estádio respeita o de inteligência operatória formal (Piaget, 1964), em que se destaca o pensamento abstrato e

o raciocínio hipotético-dedutivo (Lourenço, 1997). Estas competências cognitivas são estimuladas no contexto escolar, o qual, por sua vez, fornece pistas quanto à classe social a que a criança pertence e ao seu desempenho acadêmico. Ao construir hipóteses, o indivíduo associa ocupações de maior prestígio a elevada classe social e a capacidades pessoais, circunscrevendo as suas preferências, ao eliminar ocupações incongruentes com as suas percepções de capacidade pessoal e de estatuto social (Gottfredson, 1981).

Nesta teoria, o autoconceito abrange conceitos adquiridos desde a infância. Pelo processo de circunscrição, o indivíduo restringe as suas aspirações vocacionais, devido a exigências sociais alocadas no *self* social. Ao comprometer-se com opções, acomoda o seu *self* psicológico a opções congruentes com o *self* social.

#### **4. Teoria *life-span* e *life-space* de Super**

Super (1990) centra-se no modo como os indivíduos diferem nas ocupações e integram o trabalho no desempenho de papéis de vida (Savickas, 1997). O autor privilegia variáveis psicossociais envolvidas nos papéis de vida (*life-space*) ao longo de estádios de desenvolvimento, no ciclo vital (*life-span*). O seu modelo ilustra-se pelo arco-íris de vida e carreira, que integra cinco estádios, e constitui um maxiciclo da carreira: crescimento (zero-14 anos); exploração (15-24 anos); estabelecimento (25-44 anos); manutenção (45-64 anos); e declínio (a partir dos 65 anos). Em cada um existem tarefas vocacionais, ou miniciclos, que retratam transições entre estádios, podendo estes ser reciclados, consoante desafios psicossociais com que o indivíduo se confronta ao longo da vida (Super, 1994).

O arco-íris orienta-se pelas dimensões de maturidade vocacional e de saliência dos papéis de vida (Taveira, 2000). A maturidade vocacional (*readiness*) é uma dimensão longitudinal que consiste na disposição para superar estádios de desenvolvimento vocacional. Como inclui o *coping* com desafios (im)previsíveis, Savickas (1997) propõe a renomeação do construto para adaptabilidade vocacional, salientando a agência pessoal na construção de atitudes face ao trabalho e na contínua adaptação ao meio.

A saliência dos papéis de vida é uma dimensão latitudinal relativa aos papéis experimentados pela pessoa, no seu ciclo vital. A importância atribuída a cada papel vai mudando, mas a sua experimentação favorece o desenvolvimento de competências necessárias às tarefas vocacionais e à definição de um estilo de vida (Araújo, 2002).

Este modelo teórico concebe o autoconceito como representação que o indivíduo constrói acerca de si, graças a avaliações internas/externas do seu desempenho em tarefas

vocacionais (Super, Savickas, & Super, 1996). O autoconceito desenvolve-se, desde a infância, por processos de identificação e de diferenciação. Por um lado, a pessoa identifica-se com modelos de papéis (*role-models*) e constrói uma identidade baseada nos mesmos e na sua experimentação (Super, 1990). Por outro lado, diferencia-se à medida que vive (in)sucessos em determinados contextos e papéis de vida. Tais processos jogam para a unicidade na implementação do autoconceito em opções vocacionais.

No estágio de crescimento, as crianças deparam-se com quatro tarefas vocacionais: preocupação gradual acerca do futuro; aumento do controlo pessoal sob as ações; consciencialização da necessidade de realizar tarefas escolares e laborais com sucesso; e aprendizagem experiencial de rotinas e de competências de trabalho (Super, 1994). O estágio de crescimento é caracterizado por quatro subestádios: curiosidade (dos zero aos quatro anos); fantasia (dos cinco aos sete anos); interesse (entre os sete e os 10 anos); e capacidade (dos 10 aos 14 anos) (Super *et al.*, 1996). Nos quatro primeiros anos de vida, a criança orienta-se pela curiosidade e realiza atividades de modo a responder a esse instinto. No subestádio de fantasia, domina o envolvimento do indivíduo no jogo simbólico e em comportamentos lúdicos. Entre os sete e os 10 anos, a criança investe em atividades de que gosta e pelas quais obtém satisfação. Aos 10 anos, a participação social em diferentes contextos e o (in)sucesso vivido em múltiplas atividades permitem-lhe associar tarefas a capacidades pessoais.

Desafiado a clarificar a sua abordagem na infância, Super (1990) formulou o modelo interativo de desenvolvimento vocacional, que associa hierarquicamente nove dimensões – curiosidade, exploração, informação, figuras-chave, interesses, *locus* de controlo, perspetiva temporal, autoconceito e planeamento de carreira (Figura 1).

A curiosidade é um instinto básico satisfeito por comportamentos exploratórios. O reforço interno e/ou externo destes comportamentos promove a continuidade da exploração, ao passo que a ausência de reforço gera conflito interno e desistência (Taveira, 2000). A exploração é influenciada por figuras-chave – pessoas que (des)aprova comportamentos exploratórios da criança e que oferecem ou não oportunidades para que estes ocorram. As figuras-chave podem constituir modelos para o indivíduo, que por admiração e imitação experimenta papéis de vida (Super, 1990). Através das figuras-chave e da exploração, a criança obtém informação acerca de si e do que a rodeia, reconhecendo tarefas de que gosta e pelas quais alcança satisfação. O aumento da probabilidade de a criança se envolver em tarefas de que gosta sustenta o desenvolvimento dos seus interesses vocacionais. A realização de atividades em múltiplos contextos e a análise dos seus resultados permitem-lhe ainda construir representações de capacidade pessoal, incluídas no *locus* de controlo, ou seja, na

percepção de controlo interno/externo acerca do presente e do futuro (Araújo, 2002). Estas dimensões balizam a perspetiva temporal, enquanto consciencialização da conexão entre passado, presente e futuro, que contribui para a definição de planos de vida. O autoconceito acompanha o desenvolvimento destas dimensões, integrando representações do *self* em tarefas vocacionais e em papéis de vida. O planeamento vocacional associa-se ao reconhecimento da importância de traçar objetivos e de ativar mecanismos de resolução de problemas, fundamentais para efetuar futuras decisões de carreira (Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005).

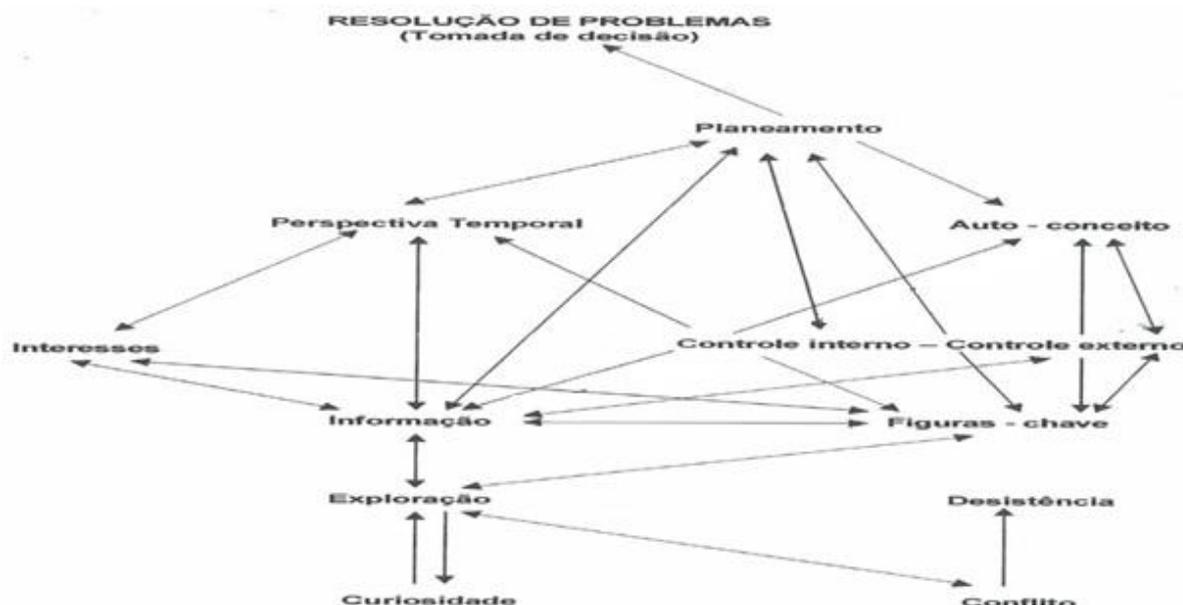


Figura 1. Modelo interativo de Super (1990), representando, através de setas, relações bidirecionais entre as dimensões

## 5. Teoria sociocognitiva de carreira de Lent, Brown, e Hackett

As abordagens da aprendizagem salientam a interação entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento de crenças e de comportamentos de carreira (Lent, 2004). O modelo de aprendizagem sociocognitiva, de Lent, Brown, e Hackett (1994), destaca o papel de mecanismos sociocognitivos, como crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos, na transição escola-mundo de trabalho (Lent, 2004).

As crenças de autoeficácia são construções cognitivas de desempenho pessoal em determinados domínios e informam-se: no desempenho do sujeito; na aprendizagem vicariante; na persuasão social; e em estados psicofisiológicos desencadeados aquando da realização de uma atividade (Lent & Hackett, 1994). As crenças de autoeficácia associam-se a estratégias de procura de emprego e à gestão de papéis de vida (Lent & Brown, 2006).

As expectativas de resultado são antecipações de consequências, sendo que o indivíduo investe em comportamentos pelos quais antevê maior probabilidade de obter resultados intrinsecamente valorizados (*ibid.*). Este mecanismo afeta o processo de tomada de decisão, devido à antecipação de potenciais consequências desejáveis, resultantes do compromisso com uma escolha vocacional (Lent *et al.*, 1994).

Os objetivos são predisposições para o envolvimento numa atividade, tendo por fim alcançar uma consequência desejável, num determinado momento. Ao estabelecer objetivos, a pessoa desempenha um papel ativo no controlo do seu comportamento (Lent & Hackett, 1994), o que se entrelaça com os processos de tomada de decisão e com a qualidade de desempenho pessoal em tarefas específicas (Lent & Brown, 2006).

Na infância, desenvolvem-se crenças de autoeficácia e expectativas de resultado que sustentam os interesses vocacionais (Lent, 2004). As experiências de aprendizagem permitem à criança realizar tarefas, associar a sua ação a consequências (in)desejáveis e construir uma imagem de (in)eficácia pessoal nessas atividades. Gera-se uma disposição para investir em tarefas associadas a crenças de autoeficácia e a expectativas de resultado favoráveis, das quais resulta a emergência dos interesses vocacionais (Lent *et al.*, 1994).

## **6. Teoria desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner, e Schulenberg**

As teorias expostas enquadram a interação entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento vocacional. Neste pressuposto comum, o modelo compreensivo desenvolvimentista-contextualista, de Vondracek, Lerner, e Schulenberg (1986), fornece uma perspectiva otimista do desenvolvimento de carreira como processo embebido no contexto, intencionalizando a sequência entre antecedentes, funcionamento psicológico presente e consequentes (Vondracek & Porfeli, 2008). A teoria tem-se mostrado aplicável a várias culturas e faixas etárias, valorizando a dinâmica mútua entre pessoa e contexto (*ibid.*).

A aplicação desta abordagem ao estudo do desenvolvimento vocacional na infância permite centrar em três aspetos: (a) mudança no desenvolvimento de carreira da criança; (b) criança como modeladora do desenvolvimento e do contexto; e (c) impacto dos contextos no desenvolvimento vocacional da criança (Araújo & Taveira, 2009).

O primeiro aspeto apela para a plasticidade no ciclo vital, já que alterações num nível contextual podem afetar outros níveis, conduzindo ao desenvolvimento de trajetórias vocacionais únicas. Se variáveis pessoais e contextuais influenciam de modo coerente as

trajetórias de carreira, existe continuidade no desenvolvimento vocacional. Opostamente, quando tal coerência é interrompida, podem surgir descontinuidades.

Duffy e Dik (2009) consideram o impacto das expectativas familiares, das circunstâncias inesperadas de vida e dos valores religiosos no desenvolvimento vocacional. Quanto à primeira variável, os autores referem casos em que as famílias predeterminam o futuro dos(as) educandos(as), apoiando o seu envolvimento em atividades no domínio expectável, mas desaprovando-o face a tarefas divergentes. A falta ou a existência de suporte familiar contribui para que a pessoa evite ou se aproxime de tarefas, gerando (des)continuidades no desenvolvimento vocacional. Os mesmos autores apontam ainda que situações inesperadas de vida podem ter consequências positivas no desenvolvimento de carreira, caso sejam percebidas como oportunidades de aprendizagem (continuidade), ou negativas, se forem mobilizadas estratégias de *coping* desajustadas (descontinuidade). O impacto de valores religiosos é saliente quando o envolvimento em determinadas atividades pode ser alvo de (des)aprovação por parte de comunidades religiosas, contribuindo para (des)continuidades no desenvolvimento vocacional.

No segundo aspeto, assume-se que os contextos afetam os percursos de carreira, mas simultaneamente, que as características individuais moldam o impacto dessas contingências. Os indivíduos constroem “disposições comportamentais que encetam formas duradouras de interação com o contexto” (Araújo, 2009, p.109) e que afetam o significado atribuído a variáveis externas e o seu impacto nas trajetórias vocacionais.

A interação indivíduo-contexto tem sido estudada pela teoria da vinculação, já que os modelos internos dinâmicos se associam ao modo como a pessoa molda o impacto de variáveis contextuais. Tais estudos revelam que crianças com padrões de vinculação seguros apresentam maior envolvimento em comportamentos exploratórios, autoeficácia de carreira e abertura ao risco (Germeijs & Verschueren, 2009).

Quanto ao terceiro aspeto, valorizam-se influências contextuais, que podem ser estudadas pelos subsistemas da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) – microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema – analisados em seguida.

### **6.1. Influências do microssistema no desenvolvimento vocacional**

O microssistema inclui interações face-a-face que os indivíduos estabelecem nos seus contextos mais próximos (Bronfenbrenner, 1979). Este subsistema enquadra a investigação em torno do impacto dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento vocacional.

As interações pais-filhos(as) influenciam o desenvolvimento de atitudes face ao trabalho, aspirações vocacionais, comportamentos exploratórios, interesses, autoeficácia e adaptabilidade de carreira (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006).

Fulcher (2011) analisou se as aspirações por ocupações (não) tradicionais e as crenças de autoeficácia de carreira de crianças dos sete aos 12 anos de idade se associam ao estatuto profissional das mães. Os resultados indicam que as crianças cujas mães apresentam maior qualificação educacional e ocupações prestigiadas revelam maior autoeficácia para conteúdos escolares e para ocupações não tradicionais por gênero.

Araújo (2002) caracterizou o desenvolvimento vocacional de crianças entre os três e os seis anos. A autora verificou que as crianças mais novas apresentam percepções mais positivas face ao relacionamento com as mães e com os pares. As mais velhas revelam percepções mais positivas quanto à competência pessoal em atividades intencionalmente ensinadas ou naturalmente aprendidas, sendo que nas últimas se encontram autopercepções mais favoráveis nos rapazes. As crianças nomeiam profissões a que aspiram estereotipadas por gênero, em que as raparigas se identificam com profissionais da comunidade, docentes e mães, enquanto os rapazes se identificam com a figura paterna, profissionais da comunidade e heróis.

Schultheiss e colaboradores (2005) conduziram um estudo qualitativo junto de crianças entre os nove e os 12 anos, tendo como um dos objetivos explorar as suas perspetivas quanto ao papel de pessoas significativas no seu desenvolvimento vocacional. Com base na dimensão figuras-chave do modelo interativo (Super, 1990), os autores verificaram que as crianças consideram que pais e docentes: são pessoas com quem obtêm informações importantes que as preparam para o futuro; constituem fontes de apoio; ajudam a identificar competências e possíveis opções para o futuro ocupacional; são figuras modelo; proporcionam experiências que potenciam o desenvolvimento de interesses; influenciam as suas conceções de trabalho; salientam a importância da educação; e transmitem valores profissionais e familiares.

No contexto escolar, a relação de proximidade estabelecida entre os(as) docentes e os(as) alunos(as) contribui para o desenvolvimento de interesses vocacionais, de significados acerca do mundo de trabalho, e da consciencialização da aplicabilidade social dos conteúdos programáticos (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009).

O estudo longitudinal realizado por Araújo (2009), junto de crianças que transitaram do ensino pré-escolar para o 1.º ano de escolaridade, contemplou a percepção de educadoras de infância e de docentes primários(as) acerca da exploração vocacional dos(as) alunos(as). Os resultados mostram que as educadoras de infância perspetivam favoravelmente a exploração vocacional das crianças, embora mais positivamente para raparigas de zonas rurais do norte

de Portugal e de elevado nível socioeconómico. Os(as) professores(as) primários(as) revelam também perspetivas favoráveis face à exploração vocacional, sendo estas mais positivas para rapazes de zonas urbanas do sul do país e de nível socioeconómico baixo. Araújo (2009) constatou ainda que a exploração vocacional no 1.º ano de escolaridade explica 78.7% da variância do ajustamento académico nesse ano.

Lerikkanen e colaboradores (2012) realizaram um estudo com crianças de cinco anos a frequentar o ensino pré-escolar, com vista a averiguar se os seus interesses para a leitura e para a matemática eram preditos por diferentes práticas de ensino das educadoras. Os resultados revelam que as práticas de ensino centradas nos(as) alunos(as) predizem maior interesse pela leitura e pela matemática, contrariamente às práticas de ensino centradas nos(as) professores(as). Os autores verificaram também que as raparigas se mostram mais interessadas pela leitura, estando os rapazes mais interessados pela matemática.

## **6.2. Influências do mesossistema no desenvolvimento vocacional**

O mesossistema envolve interações entre microssistemas (Bronfenbrenner, 1979), focando a investigação nas relações entre microcontextos e nas transições ecológicas.

Kenny e Bledsoe (2005) analisaram o contributo da família, dos(as) docentes, de amigos(as) próximos(as) e de crenças dos pares na adaptabilidade de carreira em alunos(as) do 9.º ano de escolaridade. Os autores operacionalizaram o construto através de quatro indicadores: identificação pessoal com a escola; perceção de barreiras educativas; expectativas de resultado; e planeamento de carreira. Os resultados revelam que os rapazes diferem das raparigas, identificando-se menos com a escola, percecionando mais barreiras educativas e atribuindo aos pares atitudes mais negativas quanto à escola.

Privilegiando o mesossistema escola-família, Galindo e Sheldon (2012) analisaram se esforços dos infantários para maximizar a parceria com as famílias geravam maior envolvimento parental na escola. Estudaram ainda em que medida a parceria escola-família e as expectativas parentais quanto à educação dos(as) filhos(as) conduziam a melhorias nas pré-competências dos(as) alunos(as) em matemática e na leitura, entre a primavera e o outono. Os resultados apontam que os esforços dos infantários para envolver as famílias são recompensados, associando-se a um maior envolvimento parental na escola. Tanto esse envolvimento como as elevadas expectativas educacionais para os(as) educandos(as) se associam a melhorias no desenvolvimento de pré-competências em matemática e na leitura.

Ek, Sovio, Remes, e Järvelin (2005) estudaram o impacto de fatores avaliados na infância, adolescência e idade adulta na situação de (des)emprego aos 31 anos. Os resultados relativos a antecedentes na infância indicam que, em ambos os sexos, a escassez de recursos e a apresentação de atitudes favoráveis à receção de apoios sociais, por parte das mães, se associam à situação de desemprego posterior. Para o sexo feminino, esta situação é agravada por baixas qualificações escolares das mães.

### **6.3. Influências do exossistema no desenvolvimento vocacional**

O exossistema integra contextos com os quais a pessoa não contacta diretamente, mas que influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979).

Sobral, Gonçalves, e Coimbra (2009) analisaram se a situação de (des)emprego dos pais influencia o desenvolvimento vocacional de jovens com 16 anos. Os resultados mostram que filhos(as) cujos pais se encontram desempregados, apresentam maior tendência para a difusão vocacional e para o *foreclosure*, percecionando o mercado laboral como incontrolável. Verifica-se também que quanto mais baixo é o nível socioeconómico familiar, mais os(as) adolescentes se afastam de objetivos pessoais e criam baixas expectativas de carreira.

Mouzakitis (2010) critica os atuais currículos escolares, por preverem unicamente experiências em sala de aula, condicionando a agência pessoal face ao trabalho. Nesta linha, Baptista e Costa (2004) destacam a necessidade de os currículos promoverem intencionalmente competências de carreira, desde a infância, propondo que os(as) psicólogos(as) nas escolas se assumam como mediadores(as) no planeamento, na implementação e na monitorização de programas de educação para a carreira.

### **6.4. Influências do macrossistema no desenvolvimento vocacional**

O macrossistema integra crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento vocacional dos indivíduos.

Primavera e colaboradores (2010) analisaram se diferenças culturais restringem a aplicabilidade das tipologias RIASEC, de Holland (1985). As autoras estudaram jovens filipinos(as) entre os 12 e os 19 anos, e verificaram que a correspondência entre características pessoais e as dos empregos é condicionada pelo prestígio e pela pobreza. As autoras concluem que as trajetórias da população filipina se orientam para a fuga à pobreza e para o conforto familiar, transmitindo tais valores culturais às crianças.

Gonon (2009) apresentou uma reflexão quanto às crenças sobre a educação e sua manifestação na prática educativa, nos Estados Unidos da América. O autor salienta que apesar de predominar a concepção de educação ao longo da vida e de eficácia assente na articulação entre o currículo e o mundo de trabalho, desde a infância, essas atitudes ainda não se implementaram na organização do sistema escolar Norte-Americano.

## **7. Desenvolvimento vocacional na infância: Avaliação e intervenção psicológica**

A investigação sobre o desenvolvimento vocacional na infância e os atuais desafios no mercado laboral reforçam a implementação de práticas neste período (Schultheiss, 2005). Tais motivos acompanham as missões da Psicologia Vocacional e dos(as) seus(suas) profissionais. Por um lado, reconhecer a infância como período em que se desenvolvem competências vocacionais pode conduzir à expansão de intervenções de carreira promocionais (Lent, 2001). Por outro lado, centra os(as) profissionais em pressupostos como: o desenvolvimento vocacional é influenciado por variáveis contextuais; é necessário intervir nos processos de desenvolvimento vocacional; e deve promover-se agência pessoal (Savickas *et. al*, 2009).

A intervenção psicológica vocacional na infância pode realizar-se sob métodos diretos e indiretos. Tais práticas enquadram-se em programas de educação para a carreira, nos quais se corresponsabilizam pais, professores(as), psicólogos(as) e profissionais pelo desenvolvimento vocacional dos(as) educandos(as) (Baptista & Costa, 2004). A educação para a carreira na infância promove o conhecimento acerca de conteúdos escolares e do mercado laboral, a consciencialização dos papéis de vida desempenhados em vários contextos, a exploração de informação sobre profissões existentes na comunidade e a aquisição de competências de resolução de problemas (Schultheiss, 2005). Araújo (2004) aponta quatro princípios das intervenções vocacionais precoces: os(as) psicólogos(as) devem formar profissionais da educação nesta área; os(as) agentes educativos(as) podem influenciar positivamente as trajetórias vocacionais das crianças; deve reconhecer-se a relação entre desenvolvimento académico e vocacional; e é necessário o *empowerment* do mesossistema família-escola.

Sousa (2008) avaliou ações de consultadoria conduzidas com quatro educadoras de infância. Por contraste a um grupo de controlo constituído por três educadoras, os resultados do pré-teste indicam que as profissionais não tinham conhecimentos sobre a educação para a carreira nem preparação para implementar atividades nesse âmbito. Contudo, no pós-teste, o grupo experimental apresenta conhecimentos mais adequados quanto à orientação vocacional.

Salienta-se, pois, a necessidade de promover o desenvolvimento profissional de docentes, no sentido de alcançar efeitos no desenvolvimento vocacional dos(as) educandos(as).

A implementação de práticas promotoras do desenvolvimento vocacional na infância exige sustentação teórica e empírica, bem como informações obtidas pela avaliação psicológica (Tracey & Sodano, 2008). Apesar de alguns(as) investigadores(as) sugerirem a realização de estudos qualitativos que identifiquem as variáveis a avaliar e que favoreçam medidas quantitativas *online* (Helwig, 2008; Porfeli *et al.*, 2008), são escassas as medidas com propriedades psicométricas robustas para o efeito (Stead & Schultheiss, 2010).

Reconhecendo estas dificuldades, Stead e Schultheiss (2003, 2010; Schultheiss & Stead, 2004) construíram a *Childhood Career Development Scale* (CCDS). A medida avalia oito das nove dimensões do modelo interativo de Super (1990), em crianças do 4.º ao 7.º ano de escolaridade. Os autores desenvolveram uma versão da CCDS para a África do Sul (Stead & Schultheiss, 2003) e outra para os Estados Unidos da América (Schultheiss & Stead, 2004). A versão Sul-Africana inclui 48 itens e foi alvo das análises fatoriais exploratória e confirmatória, enquanto a Norte-Americana contempla 52 itens, submetidos à análise fatorial exploratória. Para ambas as versões, os estudos revelam uma estrutura de oito fatores, sendo que a CCDS Sul-Africana integra duas dimensões – curiosidade e exploração – que surgem agregadas na CCDS Norte-Americana. Uma outra diferença consiste na extração de um fator designado por interesses nos Estados Unidos da América, inexistente na África do Sul.

A versão Sul-Africana (Stead & Schultheiss, 2003) revela um efeito principal do sexo, no qual os rapazes apresentam resultados mais elevados do que as raparigas nas subescalas informação e figuras-chave. Encontra ainda um efeito principal do ano escolar, em que alunos(as) dos 5.º e 7.º anos revelam *scores* mais elevados do que os(as) dos 4.º e 6.º anos no *locus* de controlo. Constata-se um aumento dos resultados na subescala planeamento do 5.º para o 7.º ano e uma diminuição da exploração do 4.º para o 7.º ano de escolaridade. A versão Norte-Americana revela efeitos principais do sexo, em que as raparigas apresentam valores superiores de curiosidade/exploração, e do ano escolar, sendo que alunos(as) do 2.º ciclo apresentam pontuações mais elevadas do que os(as) do 4.º ano na subescala informação.

A CCDS é sustentada teoricamente, revela propriedades psicométricas adequadas, é aplicável individualmente ou em grupo, e serve a avaliação de necessidades, o desenho de programas de intervenção e a avaliação da sua eficácia. Wood e Kaszubowski (2008) utilizaram a versão Norte-Americana da CCDS para avaliar necessidades de crianças do 4.º ano de escolaridade, em duas escolas rurais dos Estados Unidos da América. Os resultados apontam que os rapazes estão menos desenvolvidos na curiosidade/exploração do que as

raparigas, e que os(as) alunos(as) apresentam necessidades vocacionais ao nível da curiosidade/exploração, da informação, das figuras-chave e do planeamento.

## II. Estudo de Validação da CCDS para a População Portuguesa

### 1. Objetivos, hipóteses e plano de investigação

Este trabalho integra a linha de investigação dedicada ao desenvolvimento vocacional na infância e é antecedido por estudos que identificam competências de carreira desenvolvidas neste período, bem como variáveis contextuais envolvidas no processo. Com base no conhecimento construído até ao momento, a presente investigação procura contribuir para ultrapassar duas limitações na área, reconhecidas a nível nacional e internacional: dificuldade em articular a teoria, a investigação e a intervenção psicológica de carreira; e inexistência de medidas para avaliar o desenvolvimento vocacional na infância. Este estudo enquadra-se na investigação aplicada, orientando-se para a resolução de problemas identificados na investigação e na prática psicológica (Almeida & Freire, 2003).

Os seus objetivos são validar a versão Norte-Americana da CCDS para a população Portuguesa, e explorar se as dimensões da CCDS variam consoante o ano de escolaridade, o sexo e a idade, analisada mediante três grupos etários (fantasia, interesse e capacidade). Para a criação destes grupos, adotou-se um critério teórico, definido à luz de grupos etários referidos em teorias desenvolvimentistas de carreira (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Super, 1990). Apesar de a medida utilizada se sustentar num modelo desenvolvimentista, adota-se uma postura desenvolvimentista-contextualista neste estudo.

Estabelecem-se quatro hipóteses de investigação (H), sustentadas na revisão teórica:

H1: A versão Portuguesa da CCDS é constituída por oito fatores;

H2: Existe um efeito principal do ano de escolaridade, antecipando-se que os(as) alunos(as) do 6.º ano apresentem *scores* mais elevados do que os do 5.º ano nas subescalas informação e planeamento, mas que os(as) estudantes do 5.º ano revelem resultados superiores aos(às) do 6.º ano nas dimensões curiosidade/exploração e *locus* de controlo;

H3: Existe um efeito principal do sexo, esperando-se que as raparigas apresentem pontuações superiores aos rapazes na subescala curiosidade/exploração, ao passo que os rapazes apontem valores mais elevados na informação e nas figuras-chave;

H4: Existe um efeito principal dos grupos etários, antecipando-se que crianças do grupo etário fantasia apresentem valores médios superiores nas subescalas

curiosidade/exploração e figuras-chave, as do grupo etário interesse revelem *scores* mais elevados nas subescalas informação e interesses, e as do grupo etário capacidade apresentem resultados superiores no *locus* de controlo e no planeamento.

Para responder aos objetivos definidos e testar as hipóteses deste estudo, o plano de investigação envolveu quatro etapas (Figura 2).

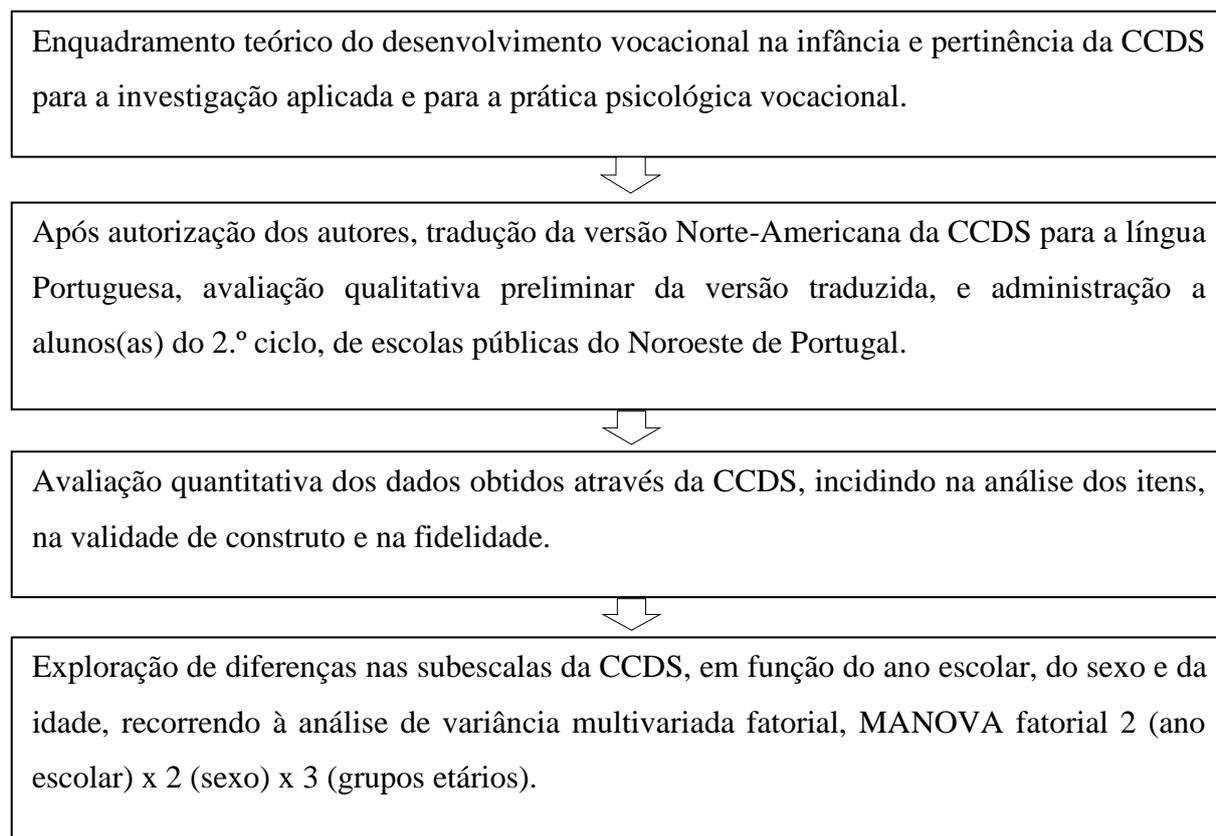


Figura 2. Plano de investigação

## 2. Método

### 2.1. Participantes

A seleção da amostra realizou-se de acordo com a sua representatividade e significância. Para a representatividade, estabeleceram-se como critérios de amostragem a frequência do 2.º ciclo e ter entre os nove e os 14 anos de idade. De acordo com a significância, considerou-se o número de participantes, necessário à estabilidade das análises estatísticas. Contactaram-se dois agrupamentos públicos de escolas no Noroeste de Portugal, devido à sua localização urbana e diversidade de estudantes, às “vantagens (económicas, materiais, humanas) dos

procedimentos de amostragem” (Almeida & Freire, 2003, p.115) e ao alargamento da zona de abrangência da Universidade do Minho.

A amostra é constituída por 704 participantes, sendo 349 (49.60%) do sexo feminino e 355 (50.40%) do masculino ( $Mo = 1$ ). Os(as) participantes frequentam o 2.º ciclo do ensino básico, sendo que 380 (54.00%) se encontram no 5.º ano escolar e 324 (46.00%) no 6.º ano ( $Mo = 0$ ). A idade média na amostra é de 11.04 anos ( $DP = .87$ ), variando entre nove e 14 anos (Quadro 1).

#### Quadro 1

##### *Caracterização da amostra*

Ano escolar	Sexo	Idade						
		<i>n</i>	%	M	DP	Grupos etários <i>n</i> (%)		
						Fantasia	Interesse	Capacidade
5.º	Feminino	193	50.8	10.55	.69	100 (51.8)	90 (46.6)	3 (1.6)
	Masculino	187	49.2	10.68	.80	90 (48.1)	90 (48.1)	7 (3.7)
6.º	Feminino	156	48.1	11.55	.67	0 (0)	142 (91.0)	14 (9.0)
	Masculino	168	51.9	11.53	.79	0 (0)	149 (88.7)	19 (11.3)

Consideram-se as habilitações literárias e o estatuto profissional dos pais e das mães dos(as) participantes. As habilitações classificaram-se de acordo com o sistema educativo de Portugal, reconhecendo o 3.º ciclo como escolaridade obrigatória, à data do presente estudo. A definição do estatuto profissional baseou-se nos grandes grupos da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011): 0) profissões das forças armadas; 1) representantes do poder e de órgãos executivos; 2) profissões intelectuais e científicas; 3) técnicos e profissões intermédias; 4) pessoal administrativo; 5) pessoal de serviços, segurança e vendedores; 6) trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e floresta; 7) trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices; 8) operadores de instalações; e 9) trabalhadores não qualificados. Criou-se a categoria 10) população inativa, para integrar os pais e as mães desempregados(as) ou reformados(as).

Pela análise do Quadro 2, constata-se que o estatuto profissional dos pais é maioritariamente integrado nas categorias 7, trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (25.6%) e 5, pessoal de serviços, segurança e vendedores (21.9%). Para as mães, o estatuto profissional é sobretudo inserido nas categorias 9, trabalhadores não qualificados (20.3%) e 5, pessoal de serviços, segurança e vendedores (15.6%). O número de

mães a exercer profissões intelectuais e científicas é em 1.5% superior ao dos pais. Tanto pais como mães têm maioritariamente o 3.º ciclo de estudos (30.0% e 30.3%, respetivamente).

Quadro 2

*Habilitações literárias e estatuto profissional dos pais e das mães dos(as) participantes*

Estatuto	Profissional <sup>a</sup>	Habilitações literárias <i>n</i>					Total <i>n</i> (%)
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior	
0	Mães	0	1	0	0	0	1 (0.1)
	Pais	0	1	0	1	0	2 (0.3)
1	Mães	0	2	5	7	5	21 (3.0)
	Pais	2	2	13	10	8	35 (5.0)
2	Mães	0	2	3	5	89	96 (13.6)
	Pais	0	0	3	1	81	85 (12.1)
3	Mães	1	16	25	37	8	94 (13.4)
	Pais	3	9	9	27	6	54 (7.7)
4	Mães	2	4	9	15	9	47 (6.7)
	Pais	4	9	36	13	6	5 (7.1)
5	Mães	13	21	39	100	8	110 (15.6)
	Pais	15	27	38	33	5	154 (21.9)
6	Mães	4	8	8	24	7	52 (7.3)
	Pais	5	10	10	1	0	26 (3.7)
7	Mães	7	23	14	18	3	61 (8.7)
	Pais	34	63	64	17	2	180 (25.6)
8	Mães	0	0	1	2	0	3 (0.4)
	Pais	10	16	19	7	4	56 (8.0)
9	Mães	35	44	31	45	3	143 (20.3)
	Pais	3	2	3	4	1	13 (1.8)
10	Mães	12	13	22	29	6	76 (10.8)
	Pais	7	13	20	5	3	49 (7.0)
Total	Mães	74 (10.5)	134 (19.0)	232 (33.0)	126 (17.9)	138 (19.6)	
<i>n</i> (%)	Pais	83 (11.8)	152 (21.6)	234 (33.3)	119 (16.5)	116 (16.0)	

<sup>a</sup> Grandes grupos da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011)

## 2.2. Medidas

*Childhood Career Development Scale* (CCDS; Schultheiss & Stead, 2004). A versão Norte-Americana da CCDS é aplicável a crianças que frequentam os 4.º, 5.º, 6.º e 7.º anos escolares. A escala integra 52 itens, distribuídos por oito subescalas que avaliam oito das nove dimensões do modelo interativo, de Super (1990). As subescalas de informação, interesses e autoconceito são avaliadas por 6 itens cada, as de curiosidade/exploração e *locus* de controlo através de 7 itens cada, a de figuras-chave mediante 5 itens, a de perspetiva temporal com 4 itens e a de planeamento por 11 itens. As respostas são dadas numa escala *Likert* de 5 pontos, variando entre CF “concordo fortemente” e DF “discordo fortemente”. Em cada subescala, os(as) participantes que apresentam pontuações mais elevadas são avaliados(as) como estando mais desenvolvidos(as) nessa dimensão de desenvolvimento vocacional.

Os coeficientes de consistência interna para as subescalas da versão Norte-Americana da CCDS são de .84 para o planeamento, .81 para o *locus* de controlo, .72 para a informação, .83 para o autoconceito, .67 para os interesses, .70 para a curiosidade/exploração, .69 para a perspetiva temporal e .61 para as figuras-chave.

## 2.3. Procedimento

Após obter autorização dos autores, a validação da CCDS para Portugal decorreu em quatro fases: tradução para a língua Portuguesa; avaliação qualitativa preliminar da versão traduzida; administração aos(às) participantes; e análise dos dados obtidos.

A tradução da versão Norte-Americana da CCDS incluiu a tradução simples e a retroversão independente dos itens. A tradução simples procurou manter o significado e a formulação originais dos itens. A retroversão independente foi realizada por uma especialista em Psicologia Vocacional, bilingue, e sem contacto prévio com a CCDS.

A avaliação qualitativa preliminar da versão traduzida incluiu a consulta de especialistas e a reflexão falada. A consulta de especialistas privilegiou a disposição gráfica da CCDS e o conteúdo dos itens. A reflexão falada conduziu-se por aplicações piloto a um aluno do 5.º ano escolar e a uma aluna do 6.º ano, com idades entre os 11 e os 12 anos ( $M = 11$ ,  $DP = .71$ ). Valorizaram-se os seus comentários e o tempo necessário para responder à CCDS.

Após garantir o consentimento dos(as) diretores(as) dos agrupamentos de escolas, dos(as) respetivos(as) psicólogos(as), dos(as) diretores(as) de turma e dos(as) encarregados de

educação, administrou-se a CCDS no contexto de sala de aula, com a presença dos(as) diretores(as) de turma, durante 45 minutos do horário letivo.

Para a avaliação quantitativa dos dados, efetuaram-se análises estatísticas.

## **2.4. Análises estatísticas**

As análises estatísticas realizaram-se com a versão 20 do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM). Perante *missing values*, adotou-se o método de estimativa, substituindo-os pelas médias na respetiva variável. Esta decisão considerou o reduzido número de *missing values*, comparativamente à dimensão da amostra, o padrão aleatório da sua distribuição, e a vantagem do método em conservar casos (Tabachnick & Fidel, 1989).

A análise dos itens incidu na análise de dispersão e no índice discriminativo. Na análise de dispersão, calcularam-se as medidas de tendência central e de dispersão adequadas para descrever variáveis ordinais – mediana e intervalo interquartilico (Martins, 2011) – bem como o mínimo, o máximo, a assimetria e a curtose para cada item. O índice de discriminação obteve-se pelo coeficiente de correlação corrigido item x total da respetiva subescala, com recurso à estatística *reliability*, considerando .20 o mínimo aceitável (Kline, 1993).

Apreciou-se a validade de construto através da análise fatorial exploratória. Estudaram-se várias soluções fatoriais e definiram-se critérios para escolher a solução final. Analisaram-se os fatores extraídos pelo coeficiente de correlação de *Pearson*, aceitando-se correlações baixas ([.10 e .30]) e médias ([.30 e .50]) (Cohen, 1988, *cit in* Schultheiss & Stead, 2004).

A fidelidade calculou-se pelo método de consistência interna, através do coeficiente de *alpha* de *Cronbach*. Os valores foram apreciados como “inaceitáveis” (<.60), “indesejáveis” ([.60, .65]), “minimamente aceitáveis” ([.65, .70]), “respeitáveis” ([.70, .80]) ou “muito bons” ([.80, .90]) (Devellis, 1991, *cit in* Almeida & Freire, 2003).

O estudo dos efeitos do ano escolar, do sexo e de grupos etários nas subescalas da CCDS incluiu a análise de variância multivariada fatorial, MANOVA fatorial 2 x 2 x 3.

## **3. Resultados**

### **3.1. Avaliação qualitativa preliminar da versão traduzida da CCDS**

Procurou-se aproximar a disposição gráfica da versão traduzida da CCDS à da versão Norte-Americana. A capa manteve-se constituída pelo título, nome dos autores e instruções,

acrescentando as informações sociodemográficas dos(as) participantes. Conservaram-se também a disposição horizontal e o formato dos itens, bem como a indicação da escala de resposta no cabeçalho das páginas da CCDS.

Adequaram-se 25 itens, considerando: as diferenças entre os conceitos trabalho, emprego e profissão, nos itens 9, 10, 11, 12, 13, 25, 28, 29, 31 e 51; o sujeito subentendido e a voz verbal ativa, nos itens 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24; e a utilização de formulações concretas e simples, nos itens 4, 33, 34, 45, 46, 47, 50 e 52.

A reflexão falada permitiu estimar o tempo de administração da escala e identificar itens que poderiam suscitar dificuldades de resposta ou serem percebidos como redundantes.

Quanto ao tempo de administração, os(as) alunos(as)-piloto responderam à CCDS durante uma média de 42 minutos. Planeou-se, assim, a recolha de dados para 45 minutos.

Os(as) alunos(as)-piloto revelaram dificuldades na resposta aos itens 1, 2, 4 e 5 e assinalaram os pares 9 e 10, 23 e 24, 44 e 45 como redundantes. Construíram-se formulações alternativas para cada item, standardizando o esclarecimento de dúvidas aos(as) participantes, e referiu-se nas instruções orais a possibilidade de encontrar itens semelhantes.

## **3.2. Avaliação quantitativa dos dados obtidos através da CCDS**

### ***3.2.1. Análise dos itens***

O Quadro 3 sintetiza a análise dos itens da CCDS. Pela análise de dispersão, constata-se que os 5 pontos da escala *Likert* foram utilizados em todos os itens, à exceção do item 14, no qual não houve respostas no ponto DF “discordo fortemente”. A maioria das respostas incidiu no ponto C “concordo”. São exceções os itens 14, 15 e 17, respondidos maioritariamente com CF “concordo fortemente”. Os valores do intervalo interquartil (IIQ) indicam que a dispersão das respostas não é elevada. A assimetria e a curtose apontam que a distribuição das respostas assume uma forma leptocúrtica e negativamente assimétrica, para a maioria dos itens. Apenas os itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 25 e 27 revelam distribuições normais, evidenciando valores de assimetria e de curtose no intervalo [-1, 1] (Martins, 2011).

O índice discriminativo (*D*) apresenta valores aceitáveis para cada item ( $> .20$ ). Como se obtêm coeficientes de correlação corrigidos positivos, os itens discriminam os(as) participantes no mesmo sentido que o total da subescala a que pertencem o faz.

Quadro 3

*CCDS: Análise dos itens, considerando a análise da dispersão e o índice discriminativo*

Item	Análise da dispersão					Índice de discriminação	
	Min-Max	Mediana	IIQ	Assimetria	Curtose	Subescala (Média <i>D</i> )	<i>D</i>
32	1-5	4	0	-1.89	4.22		.48
42	1-5	4	0	-1.68	2.24		.57
43	1-5	4	0	-1.42	2.23		.64
44	1-5	4	0	-1.26	2.01		.66
45	1-5	4	0	-1.21	2.29		.59
46	1-5	4	0	-1.11	1.38	Planeamento (.60)	.68
47	1-5	4	0	-1.17	1.80		.62
48	1-5	4	0	-1.52	3.35		.63
49	1-5	4	0	-1.60	3.71		.65
50	1-5	4	0	-1.14	1.69		.62
51	1-5	4	0	-1.29	1.23		.48
18	1-5	4	0	-.97	1.95		.65
19	1-5	4	0	-1.09	1.64		.68
20	1-5	4	0	-.99	1.08	<i>Locus</i> de controlo (.65)	.64
21	1-5	4	0	-.95	1.23		.62
22	1-5	4	0	-.94	1.08		.61
23	1-5	4	0	-.89	1.46		.72
24	1-5	4	0	-1.08	1.78		.62
1	1-5	4	0	-1.17	1.25		.41
9	1-5	4	1	-.78	.07		.52
10	1-5	4	1	-.77	.05	Informação (.54)	.60
11	1-5	4	1	-1.65	3.27		.54
12	1-5	4	1	-1.51	1.48		.58
13	1-5	4	1	-1.01	.76		.58
35	1-5	4	0	-1.19	1.67		.73
36	1-5	4	0	-1.23	1.79		.77
37	1-5	4	0	-1.51	2.84	Autoconceito (.72)	.72
38	1-5	4	0	-1.24	2.11		.70
39	1-5	4	0	-1.43	2.72		.69

Item	Análise da dispersão					Índice de discriminação	
	Min-Max	Mediana	IIQ	Assimetria	Curtose	Subescala (Média <i>D</i> )	<i>D</i>
40	1-5	4	0	-1.12	1.31	Autoconceito (.72)	.72
14	2-5	5	0	-1.96	3.42	Interesses (.51)	.50
15	1-5	5	0	-2.83	11.05		.54
16	1-5	4	0	-1.82	3.76		.54
17	1-5	5	1	-3.07	12.24		.49
26	1-5	4	0	-2.56	8.52		.49
41	1-5	4	0	-1.41	1.95		.49
2	1-5	4	2	-.93	.50	Curiosidade/exploração (.50)	.29
3	1-5	4	2	-.74	.59		.56
4	1-5	4	2	-.75	-.05		.50
5	1-5	3	1	-.26	-.18		.46
6	1-5	4	1	-.42	-.77		.59
7	1-5	4	1	-.69	-.08		.60
8	1-5	4	1	-.77	-.55		.51
31	1-5	4	0	-1.72	3.01		Perspetiva temporal (.64)
33	1-5	4	0	-1.58	2.68	.68	
34	1-5	4	0	-1.08	.83	.58	
52	1-5	4	0	-1.47	1.77	.58	
25	1-5	4	1	-.80	-.71	Figuras-chave (.47)	.54
27	1-5	4	1	-.83	-.39		.48
28	1-5	4	1	-1.09	.13		.52
29	1-5	4	0	-1.74	3.97		.43
30	1-5	4	0	-1.45	2.43		.40

### 3.2.2. Validade de construto e fidelidade

A realização da análise fatorial exploratória implica que se considere previamente o cumprimento de pressupostos, tais como a dimensão da amostra e a fatoriabilidade da matriz de correlações. A fatoriabilidade integra a diferença da matriz de correlações face a uma matriz de identidade e a ausência de multicolinearidade e de singularidade (Field, 2005).

Na dimensão da amostra, Field (2005) sugere um mínimo de 300 participantes para estudos de validação. A medida de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) permite também apreciar este

pressuposto. No presente estudo, a dimensão da amostra respeita o critério de Field (2005) ( $N = 704$ ) e a medida de KMO = .91, pelo que o pressuposto se encontra cumprido.

Quanto ao segundo pressuposto, se a matriz de correlações equivaler a uma matriz de identidade impossibilita-se a análise fatorial exploratória (Field, 2005). Como o teste de esfericidade de *Bartlett*, cuja hipótese nula postula que a matriz de correlações é semelhante a uma matriz de identidade, é  $\chi^2(1275) = 12215.34, p < .001$ , cumpre-se o pressuposto.

Por fim, a presença de multicolinearidade, isto é, de correlações demasiado elevadas entre itens ( $r < -.80$  ou  $r > .80$ ), e de singularidade, ou seja, de correlações perfeitas ( $r = 1$ ), dificultam a análise fatorial exploratória (Field, 2005). Dado que as correlações entre itens se situam no intervalo  $[-.54, .54]$ , cumpre-se este pressuposto.

Integraram-se os 52 itens da CCDS numa análise por componentes principais, uma vez que esta procura explicar a maior variância possível através do menor número de componentes e não exige a normalidade da distribuição dos dados (Field, 2005).

Reconhecendo a possibilidade de obter várias soluções fatoriais a partir de uma matriz de correlações, analisaram-se diferentes opções sem e com especificação de fatores e com rotações oblíqua (método *direct oblimin*) e ortogonal (método *varimax*), tal como sugere Field (2005) e realizaram Schultheiss e Stead (2004) (Quadro 4).

O estudo de distintas soluções permitiu definir critérios, a partir dos quais se optou pela solução fatorial final:

- (a) Aproximação da solução fatorial à encontrada por Schultheiss e Stead (2004);
- (b) Articulação entre o número de fatores extraídos e o seu significado teórico, já que um elevado número de fatores pode conduzir à “criação de construtos com pouco valor teórico” (Treiblmaier & Filzmoser, 2010, p.199);
- (c) Valores de comunalidades após a extração superiores a .25 (Taveira, 2000);
- (d) Variância explicada pela solução fatorial superior a 47%;
- (e) Contributo de cada fator para a explicação da variância total, após rotação, superior a 3.40%;
- (f) Saturações fatoriais iguais ou superiores a .30 (Kline, 1993);
- (g) Nas rotações oblíquas, correlações entre componentes inferiores a -.40 e a .40 conduzem à preferência pelas rotações ortogonais;
- (h) Solução fatorial mais simples possível.

## Quadro 4

*CCDS: Soluções fatoriais analisadas*

Solução	Especificação de fatores	Rotação	Justificação
13 fatores	Não	Oblíqua	Solução sem especificação de fatores
13 fatores	Não	Ortogonal	Baixas correlações entre os fatores, na rotação oblíqua
Sete fatores	Sim	Oblíqua	Número de fatores extraído pela análise do <i>scree plot</i> <sup>a</sup>
Sete fatores	Sim	Ortogonal	Baixas correlações entre os fatores, na rotação oblíqua
Oito fatores	Sim	Oblíqua	Número de fatores extraídos por Schultheiss e Stead (2004)
Oito fatores	Sim	Ortogonal	Baixas correlações entre os fatores, na rotação oblíqua
Nove fatores	Sim	Oblíqua	Número de fatores, considerando o modelo interativo, de Super (1990)
Nove fatores	Sim	Ortogonal	Baixas correlações entre os fatores, na rotação oblíqua

<sup>a</sup> Optou-se pela análise do *scree plot*, já que não se verificam as duas condições que justificariam a extração de fatores com base em valores de *eigenvalues* (número de variáveis a analisar inferior a 30 e comunalidades superiores a .70; ou amostra constituída por mais de 250 participantes e comunalidades superiores a .60) (Field, 2005).

A solução de 13 fatores foi rejeitada devido aos critérios (e), (f) e (h). O mesmo sucedeu com o modelo de sete fatores, que contrariou os critérios (c), (d) e (e). As soluções de oito e de nove fatores revelaram-se melhores, cumprindo os critérios (a), (b), (c), (d) e (f). Como a solução de nove fatores não foi de encontro ao critério (e), optou-se pela solução de oito fatores. Respeitando o critério (g), escolheu-se a solução fatorial final com especificação de oito fatores e rotação ortogonal, satisfazendo a H1 deste estudo empírico (a versão Portuguesa da CCDS é constituída por oito fatores).

O Quadro 5 apresenta o conteúdo resumido dos itens da CCDS e os valores das saturações fatoriais. A solução fatorial explica 48.09% da variância. A variância explicada por cada fator varia entre 3.41% para o oitavo fator e 8.46% para o primeiro fator.

## Quadro 5

*CCDS: Solução fatorial final com especificação de oito fatores e com rotação ortogonal*

Conteúdo resumido dos itens	Saturações fatoriais							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
1. Questionar profissões	.02	-.02	.21	-.07	-.10	.44	.08	.20
2. Questionar escola	-.04	.07	.30	.13	-.06	.15	-.18	.36
3. Curiosidade escolar	.16	.17	.28	-.05	.48	.08	-.00	.27
4. Curiosidade percecionada pela família	.07	.06	-.06	-.03	.27	.07	.10	.70
5. Curiosidade percecionada por amigos(as)	.07	.13	-.11	-.11	.18	-.01	.03	.74
6. Exploração do mundo	.18	.07	.05	.10	.65	.06	-.06	.18
7. Livros e aprendizagem	.15	.09	.17	-.01	.74	.11	.04	.05
8. Pesquisa sobre conteúdos escolares	.15	.13	.26	.08	.55	.11	-.09	.08
9. Querer informações sobre empregos	.06	.09	-.02	.24	.14	.70	.00	-.09
10. Importância de informações sobre empregos	.13	.09	-.09	.18	.15	.71	-.03	-.06
11. Necessidade geral de informações sobre empregos	.22	.05	.12	-.05	.08	.61	.20	-.07
12. Necessidade pessoal de informações sobre empregos	.10	.02	.13	.04	-.01	.56	.03	.17
13. Conhecer empregos no local de residência	.10	.01	.04	.15	.10	.59	.00	.10

Conteúdo resumido dos itens	Saturações fatoriais							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
14. Reconhecer jogos de que se gosta	.14	.20	-.02	.05	-.08	-.06	.56	-.02
15. Reconhecer pessoas de que se gosta	.06	.21	.12	-.01	.05	.06	.57	.02
16. Reconhecer livros de que se gosta	.10	.08	.10	.04	.48	.05	.46	-.05
17. Reconhecer desportos de que se gosta	.07	.07	.12	.11	-.01	.01	.58	.10
18. Controlo do trabalho escolar	.09	.24	.47	.07	.48	.03	.18	.01
19. Controlo das ações	.24	.16	.60	-.04	.26	.03	.21	-.04
20. Controlo do estudo	.16	.16	.53	.07	.35	.02	.13	-.07
21. Controlo das ações junto de amigos(as)	.05	.30	.62	.02	.03	.17	.13	-.07
22. Controlo do diálogo	.15	.23	.66	.00	-.01	.09	.00	-.06
23. Controlo da intensidade do trabalho	.16	.15	.63	.08	.30	.06	.15	.02
24. Controlo do esforço no trabalho	.24	.15	.50	.19	.15	.04	.11	.10
25. Desejo de ter o emprego de alguém	.01	-.01	.12	.41	-.17	.19	.14	.30
26. Reconhecer pessoas importantes	.08	.14	.17	.10	.01	.16	.57	.05
27. Reconhecer pessoas com quem se identifica	.01	-.01	-.00	.23	-.02	.10	.24	.33

Conteúdo resumido dos itens	Saturações fatoriais							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
28. Reconhecer pessoas cujo emprego se gosta	-.01	-.03	.07	.47	-.07	.12	.23	.15
29. Reconhecer pessoas cujo emprego é interessante	.09	.16	.04	.27	.25	.25	.34	.05
30. Reconhecer pessoas que se admiram	.18	.34	.00	.19	.14	.08	.32	.13
31. Reflexão quanto ao futuro emprego	.09	.12	.02	.52	.29	.12	.13	-.17
32. Atualidade e futuro	.31	.07	.19	.18	.07	.30	.20	.11
33. O que se será no futuro	.16	.18	.12	.63	.11	.11	.09	-.03
34. O futuro local de emprego	.15	.13	.06	.63	.12	.05	.09	-.01
35. Como se é enquanto amigo(a)	.10	.71	.26	.08	-.01	.01	.08	.12
36. Que tipo de pessoa se é	.17	.78	.19	.03	.01	.05	.04	.11
37. Como se é, em geral	.17	.73	.13	.03	.04	.07	.15	.04
38. Como se é enquanto trabalhador(a)	.14	.65	.13	.17	.20	.06	.12	.05
39. Como se é, enquanto aluno(a)	.13	.64	.12	.08	.22	-.00	.15	-.01
40. Como se é	.12	.72	.17	.13	.10	.04	.12	-.07
41. Saber em que se é bom(boa)	.22	.59	.19	.04	.10	.04	.22	.02

Conteúdo resumido dos itens	Saturações fatoriais							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
42. Importância geral de planejar o futuro	.51	.11	-.05	.32	-.05	.17	.16	-.03
43. Importância pessoal de planejar o futuro	.56	.12	.12	.25	.21	.09	.03	-.07
44. Importância pessoal de ter um plano de trabalho	.62	.10	.08	.19	.23	.08	.09	.12
45. Importância pessoal de planejar um trabalho	.47	.23	.25	.28	.10	.12	-.06	.02
46. Importância pessoal de planejar o que fazer	.65	.18	.17	.20	.10	.06	-.03	.08
47. Importância de planejar trabalhos escolares	.61	.20	.25	.08	.09	.07	.04	.08
48. Importância de planejar	.69	.10	.12	.05	.09	.09	.15	-.03
49. Importância de planejar o futuro trabalho	.70	.17	.08	.04	.15	.08	.12	.04
50. Importância de ter um plano	.69	.10	.03	.07	.05	.14	.15	-.01
51. Importância de planejar o futuro emprego	.32	.06	.01	.64	-.02	.05	-.11	-.02
52. Importância de planejar o que se será no futuro	.27	.06	-.06	.69	-.00	.04	-.02	.01
Variância explicada (%)	8.46	8.22	6.24	6.09	5.76	5.28	4.64	3.41

*Nota.* F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 e F8 – fatores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 extraídos.

O fator 1 inclui os itens 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 e 51, com saturações fatoriais entre .31 e .70. Apresenta um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “muito bom” de .86. Nomeia-se *planeamento*, ao abarcar a relevância de planejar projetos escolares e profissionais.

O fator 2, *autoconceito*, com um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “muito bom” de .87, é constituído pelos itens 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41. As saturações fatoriais variam entre .34 e .78, sendo que os itens se associam ao autoconhecimento, face a papéis de vida.

O fator 3, com os itens 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, cujas saturações fatoriais oscilam entre .47 e .66, revela um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “muito bom” de .83. Interpreta-se como *locus de controlo* – perspectiva de controlo interno face ao trabalho e aos papéis de vida.

O fator 4, com um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “minimamente aceitável” de .68, inclui os itens 28, 31, 33, 34 e 52, cujas saturações se situam entre .47 e .69. Designa-se por *perspetiva temporal*, considerando a projeção do indivíduo para o futuro.

O fator 5, *curiosidade/exploração com reforço interno*, tem um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* de .73, “respeitável”, e abrange os itens 3, 6, 7 e 8. As saturações fatoriais localizam-se entre .48 e .74 e os itens referem-se a comportamentos exploratórios associados à escola, que satisfazem a curiosidade da criança.

O fator 6 apresenta um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “respeitável” de .71 e integra os itens 1, 9, 10, 11, 12 e 13, em que as saturações fatoriais variam entre .44 e .71. Designa-se por *informação*, acedendo à importância percebida de obter informações sobre os empregos.

O fator 7, com um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “minimamente aceitável” de .67, é composto pelos itens 14, 15, 16, 17, 26, 29 e 30, que apresentam saturações entre .32 e .58. Nomeia-se *interesses*, atendendo ao reconhecimento de atividades lúdicas, de pessoas e de papéis de vida de que se gosta.

Por fim, o fator 8, *curiosidade/exploração com reforço externo*, inclui os itens 2, 4, 5, 25 e 27, com saturações entre .30 e .74, e abrange um coeficiente de *alpha* de *Cronbach* “inaceitável” de .44. Os itens referem-se à identificação de pessoas e de contextos que podem reforçar os comportamentos exploratórios da pessoa, satisfazendo a sua curiosidade.

A análise dos coeficientes de correlação entre os componentes extraídos permite averiguar até que ponto estão a medir diferentes construtos (Field, 2005).

A partir do Quadro 6, verifica-se que os pares de subescalas *planeamento* e *perspetiva temporal*, *locus de controlo* e *autoconceito*, *interesses* e *autoconceito*, e *curiosidade/exploração com reforço interno* e *locus de controlo* apresentam coeficientes de correlação de *Pearson* “elevados” (Cohen, 1988, *cit in* Schultheiss & Stead, 2004).

## Quadro 6

CCDS: Coeficientes de correlação de Pearson entre as subescalas

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	—							
F2	.47**	—						
F3	.48**	.55**	—					
F4	.53**	.31**	.27**	—				
F5	.40**	.35**	.51**	.22**	—			
F6	.39**	.20**	.27**	.31**	.26**	—		
F7	.45**	.51**	.46**	.39**	.34**	.30**	—	
F8	.24**	.21**	.18**	.25**	.26**	.28**	.26**	—

Nota. F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 e F8 – fatores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 extraídos; \*\*  $p < .01$

### 3.2.3. Efeitos do ano escolar, do sexo e da idade na CCDS

A MANOVA fatorial analisa o efeito de variáveis independentes em múltiplas variáveis dependentes, controlando a ocorrência do erro tipo I. Antes de efetuar este teste estatístico, considerou-se o cumprimento de pressupostos, tais como a normalidade multivariada, a homogeneidade das matrizes de variância-covariância, a ausência de multicolinearidade, o número de casos por célula, e o controlo de *outliers* (Tabachnick & Fidell, 1989).

A normalidade multivariada é inferida pela distribuição normal das variáveis dependentes em cada grupo, não estando cumprida no presente estudo.

A homogeneidade das matrizes de variância-covariância reporta à semelhança da dispersão nos grupos sob análise e das correlações entre variáveis (Martins, 2011). Os testes de *Levene* e de *Box* indicam que este pressuposto também não está garantido.

Obtendo-se correlações entre subescalas inferiores, em módulo, a .80, o pressuposto de ausência de multicolinearidade encontra-se cumprido (Tabacnick & Fidell, 1989).

Relativamente ao número de casos por célula, este deve ser superior ao número de variáveis dependentes, o que se verifica no presente estudo, garantindo o pressuposto.

Controlaram-se seis *outliers* univariados identificados por métodos gráficos, alterando os seus *scores* consoante a direção de afastamento da média (Hutcheson & Sofroniou, 1999).

Por não se cumprirem todos os pressupostos enunciados, reportam-se os resultados multivariados considerando o valor de *Pillai's Trace* ( $V$ ) (Tabachnick & Fidell, 1989) e comparam-se testes paramétricos e equivalentes não paramétricos (teste de *Mann-Whitney* e

teste de *Kruskal-Wallis*), aquando da análise de testes univariados. Quando os resultados dos testes paramétricos e os dos não-paramétricos convergem no sentido da rejeição vs. não rejeição da hipótese nula, apresentam-se os resultados dos paramétricos; caso contrário, enunciam-se os resultados dos testes não paramétricos (Martins, 2011).

A MANOVA fatorial 2 x 2 x 3 revela efeitos principais do sexo,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.79$ ,  $p = .005$ , e dos grupos etários,  $V = .06$ ,  $F(16, 1376) = 2.86$ ,  $p < .001$ . Rejeita-se a H2 (existência de efeito principal do ano escolar), mas aceitam-se a H3 e a H4 (efeitos principais do sexo e dos grupos etários). Existem ainda efeitos de interação ano escolar\*sexo\*grupos etários,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.54$ ,  $p = .01$ , ano escolar\*sexo,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.27$ ,  $p = .02$ , e ano escolar\*grupos etários,  $V = .04$ ,  $F(8, 687) = 3.21$ ,  $p = .001$  (Quadro 7).

Os testes univariados mostram que o efeito do sexo se manifesta nas subescalas autoconceito,  $U = 55610.50$ ,  $p = .02$ , locus de controlo,  $F(1,694) = 6.95$ ,  $p = .009$  e curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(1,694) = 13.24$ ,  $p < .001$ , sendo que as raparigas apresentam valores médios superiores aos dos rapazes. O sexo apresenta ainda um efeito marginalmente significativo na subescala informação,  $U = 56799.50$ ,  $p = .06$ , em que as raparigas tendem a revelar resultados mais elevados do que os rapazes.

O efeito principal dos grupos etários repercute-se nas subescalas planeamento,  $\chi^2(2) = 10.32$ ,  $p = .006$ , locus de controlo,  $F(2, 694) = 5.48$ ,  $p = .004$ , curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(2, 694) = 12.83$ ,  $p < .001$ , e interesses,  $\chi^2(2) = 6.98$ ,  $p = .03$ , bem como de forma marginalmente significativa na informação,  $\chi^2(2) = 5.11$ ,  $p = .08$ . Testes de *Mann-Whitney* com correção de *Bonferroni* mostram que os(as) participantes do grupo etário fantasia se apresentam mais desenvolvidos(as) na subescala planeamento do que os(as) do grupo interesse. Apontam ainda que os(as) alunos(as) do grupo etário fantasia revelam *scores* superiores aos(às) do grupo capacidade, na subescala interesses. No locus de controlo e na curiosidade/exploração com reforço interno, o teste *Post-Hoc* de *Gabriel* revela que os(as) discentes do grupo etário fantasia se apresentam mais desenvolvidos do que os(as) dos grupos interesse e capacidade. Entre estes, as crianças do grupo interesse estão mais desenvolvidas.

A H3 e a H4 são, assim, parcialmente aceites. Na H3, o efeito do sexo na subescala curiosidade/exploração com reforço interno vai de encontro à esperada, embora o mesmo não se verifique no componente informação. Encontram-se ainda efeitos em subescalas da CCDS que não se antecipavam. Relativamente à H4, o efeito dos grupos etários na subescala curiosidade/exploração com reforço interno converge com suposta, mas tal não acontece na dimensão vocacional de interesses, em que o grupo etário fantasia revela pontuações superiores. Nas subescalas planeamento e locus de controlo contraria-se também o previsto.

Quadro 7

CCDS: Médias e desvios-padrão nas oito subescalas, em função do ano escolar, do sexo e dos grupos etários

Grupos	Subescalas							
	Planeamento Média (DP)	Autoconceito Média (DP)	LOC Média (DP)	Perspetiva temporal Média (DP)	C/E reforço interno Média (DP)	Informação Média (DP)	Interesses Média (DP)	C/E reforço externo Média (DP)
5.º Ano F	49.09 (5.02)	31.32 (3.66)	29.60 (3.82)	21.56 (3.04)	16.23 (2.57)	24.57 (3.51)	32.44 (2.40)	18.59 (3.06)
GEF	49.59 (4.58)	31.10 (3.93)	29.84 (3.90)	21.39 (3.03)	16.66 (2.28)	24.87 (3.49)	32.44 (2.68)	18.70 (3.12)
GEI	48.53 (5.41)	31.54 (3.39)	29.46 (3.63)	21.73 (3.09)	15.92 (2.66)	24.18 (3.55)	32.39 (2.19)	18.47 (3.06)
GEC	49.00 (7.21)	32.12 (2.59)	25.67 (5.77)	22.00 (2.65)	11.00 (2.65)	26.00 (1.73)	33.67 (.58)	18.00 (1.73)
5.º Ano M	48.13 (5.64)	30.66 (4.20)	28.11 (4.48)	21.33 (3.13)	14.49 (3.23)	24.03 (3.71)	31.95 (3.04)	18.05 (3.73)
GEF	48.83 (5.14)	31.15 (3.73)	28.89 (3.65)	21.55 (3.03)	15.06 (2.87)	24.41 (3.60)	32.27 (2.67)	18.18 (3.67)
GEI	47.23 (6.12)	29.97 (4.63)	27.47 (5.04)	21.27 (3.12)	14.17 (3.38)	23.63 (3.75)	31.84 (3.30)	17.95 (3.69)
GEC	50.71 (3.04)	33.14 (1.77)	26.31 (5.53)	19.43 (4.28)	11.40 (3.86)	24.41 (4.50)	29.35 (3.18)	17.86 (5.24)
6.º Ano F	47.42 (5.46)	31.45 (3.13)	28.87 (3.26)	20.52 (3.38)	14.92 (2.57)	24.34 (3.62)	32.21 (2.49)	18.52 (2.95)
GEI	47.51 (5.49)	31.46 (3.14)	28.88 (3.23)	20.57 (3.41)	14.92 (2.57)	24.25 (3.69)	32.32 (2.49)	18.53 (3.02)
GEC	46.54 (5.21)	31.41 (3.19)	28.72 (3.69)	20.08 (3.10)	14.91 (2.69)	25.21 (2.72)	31.13 (2.38)	18.38 (2.20)
6.º Ano M	47.88 (5.02)	30.48 (3.92)	27.65 (4.17)	20.75 (3.35)	13.70 (3.10)	23.75 (3.99)	32.01 (2.56)	18.23 (3.18)
GEI	47.97 (5.05)	30.58 (3.96)	27.81 (4.16)	20.86 (3.32)	13.86 (3.05)	23.88 (3.91)	31.99 (2.60)	18.25 (3.18)
GEC	47.21 (4.86)	29.74 (3.56)	26.43 (4.13)	21.68 (3.27)	12.42 (3.29)	22.75 (4.51)	32.05 (2.25)	18.02 (3.28)

*Nota.* Para cada subescala, apresentam-se as médias e os desvios-padrão nos grupos definidos pelas variáveis independentes estudadas. LOC = locus de controlo; C/E = curiosidade/exploração; 5.º Ano F = alunas do 5.º ano escolar; 5.º Ano M = alunos do 5.º ano escolar; 6.º Ano F = alunas do 6.º ano; 6.º Ano M = alunos do 6.º ano; GEF = grupo etário fantasia; GEI = grupo etário interesse; GEC = grupo etário capacidade.

O efeito da interação ano escolar\*sexo\*grupos etários manifesta-se na subescala interesses,  $F(1, 694) = 5.73, p = .02$ . Tanto no 5.º ano escolar como no 6.º, as raparigas apresentam valores médios mais elevados do que os rapazes. No 5.º ano, o grupo etário fantasia mostra-se mais desenvolvido na subescala interesses do que os grupos interesse e capacidade. No 6.º ano, as raparigas do grupo etário capacidade apresentam-se mais desenvolvidas do que as do grupo interesse, ocorrendo o oposto com os rapazes.

A interação ano escolar\*sexo tem efeitos significativos na subescala interesses,  $F(1, 694) = 6.80, p = .01$  (Figura 3).

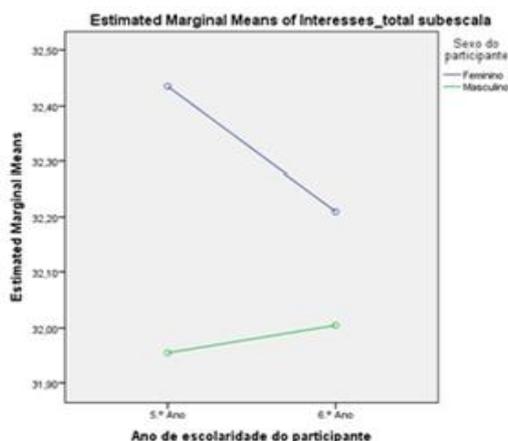


Figura 3. Efeito da interação entre o ano escolar e o sexo na subescala interesses

Em ambos os anos de escolaridade, as pontuações das raparigas na subescala interesses são superiores às dos rapazes. Contudo, enquanto as alunas do 6.º ano apresentam *scores* inferiores às do 5.º, o contrário se passa com os alunos.

A interação ano escolar\*sexo revela ainda efeitos marginalmente significativos na subescala perspectiva temporal,  $F(1, 694) = 3.71, p = .06$  (Figura 4).

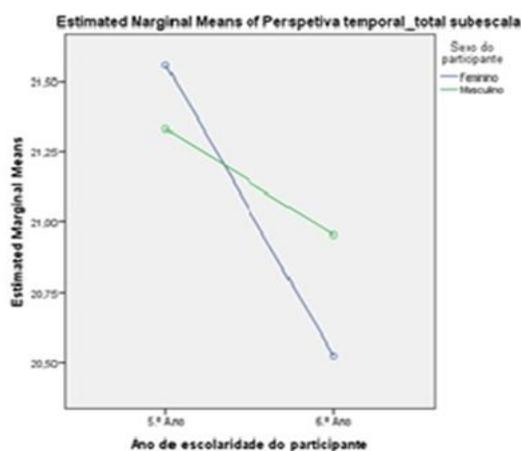


Figura 4. Efeito da interação entre o ano escolar e o sexo na subescala perspectiva temporal

Os rapazes e as raparigas no 6.º ano de escolaridade tendem a apresentar médias inferiores aos(às) do 5.º ano, sendo o decréscimo mais acentuado para as raparigas.

A interação ano escolar\*grupos etários tem efeitos significativos na subescala curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(1, 694) = 7.55, p = .01$  (Figura 5).

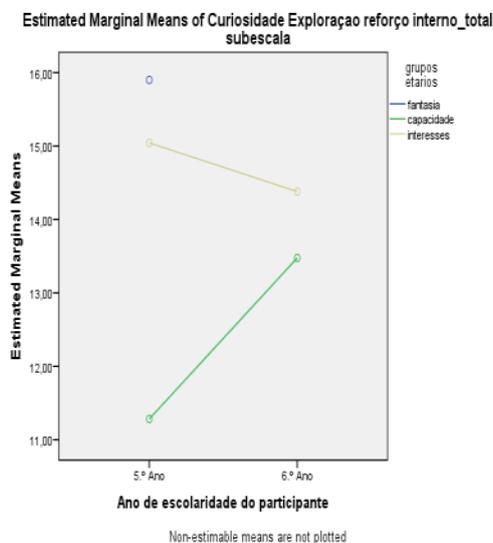


Figura 5. Efeito da interação entre o ano escolar e os grupos etários na subescala curiosidade/exploração com reforço interno

Alunos(as) do 5.º ano do grupo etário fantasia apresentam médias superiores aos(às) dos grupos interesse e capacidade. Em ambos os anos, o grupo etário interesse apresenta-se mais desenvolvido nesta dimensão vocacional do que o grupo capacidade. No entanto, enquanto o grupo etário interesse no 6.º ano revela *scores* inferiores aos(às) do 5.º ano, o oposto se verifica no grupo etário capacidade, cujas médias no 6.º ano são superiores às do 5.º ano.

### III. Discussão de Resultados e Orientações Futuras

Os resultados inerentes à validade de construto da CCDS apresentam semelhanças e diferenças, face à versão Norte-Americana. Como semelhanças, destacam-se a obtenção de uma solução de oito fatores, aceitando-se a H1, e a agregação das dimensões vocacionais curiosidade e exploração. Como diferenças, salienta-se que a versão Portuguesa separa a curiosidade/exploração em duas subescalas (com reforço interno e com reforço externo), sendo que a interpretação psicológica atribuída se baseia na literatura que aponta para o reforço interno e/ou externo dos comportamentos exploratórios (Taveira, 2000). A subescala curiosidade/exploração com reforço externo apresenta uma estimativa de consistência interna

“inaceitável”, o que se pode dever à não intencionalidade em avaliar dois fatores distintos de curiosidade/exploração e a não se terem estudado influências contextuais.

Outra diferença incide nos itens originalmente construídos para a subescala figuras-chave saturarem nas dimensões perspectiva temporal, interesses e curiosidade/exploração com reforço externo, em Portugal. Não se tendo extraído o fator figuras-chave, só o item 28 prejudica a subescala perspectiva temporal, sendo os restantes importantes para os componentes por que se distribuem. O contributo dos itens 29 e 30 na subescala interesses enquadra-se no reconhecimento teórico e empírico da influência de figuras significativas no desenvolvimento dos interesses (Holland, 1985; Tracey *et. al.*, 2006). A integração dos itens 25 e 27 na subescala curiosidade/exploração com reforço externo pode compreender-se pelo facto de os comportamentos exploratórios poderem ser ou não reforçados por pessoas significativas, incentivando ou inibindo a continuidade da exploração (Taveira, 2000).

Outro contraste reside em se verificar, na versão Portuguesa, que além do par de subescalas planeamento e perspectiva temporal, também os pares autoconceito e *locus* de controlo, autoconceito e interesses, e *locus* de controlo e curiosidade/exploração com reforço interno, podem ser redundantes. A relação entre o planeamento e a perspectiva temporal é explicada pela teoria de Super (1990), já que a perspectiva temporal assume um papel importante na definição de objetivos a curto, médio e longo prazo (planeamento).

A associação entre o autoconceito e o *locus* de controlo justifica-se pelos modelos de Super (1990) e de Lent e colaboradores (1994). Como o autoconceito consiste na representação do *self* em tarefas vocacionais e em papéis de vida, o seu desenvolvimento é afetado por experiências de (in)sucesso, nas quais se implicam crenças de autoeficácia e expectativas de resultado. Estas variáveis jogam para o desenvolvimento do *locus* de controlo, que por sua vez informa a construção de representações acerca do *self*.

A relação entre o autoconceito e os interesses vai de encontro à teoria de Gottfredson (1981), que enquadra a integração das preferências vocacionais no autoconceito.

A associação entre o *locus* de controlo e a curiosidade/exploração com reforço interno explica-se pela teoria de Super (1990). As atividades exploratórias constituem experiências de aprendizagem que, ao serem reforçadas pelo(a) próprio(a), conduzem à continuidade da exploração vocacional e à adoção de uma perspectiva de maior controlo pessoal sob as ações.

Quanto à MANOVA fatorial, aceitaram-se a H3 e a H4, variando alguns dos efeitos esperados. Na H3, as raparigas revelam *scores* superiores aos rapazes na subescala informação. Face à importância da escola para adquirir, aplicar e transferir conhecimento, as experiências nesse contexto podem ter implicações no componente informação e variar

consoante o sexo. Podem ainda enquadrar as diferenças obtidas nas dimensões autoconceito e *locus* de controlo. Seria pertinente analisar estes resultados, conciliando a CCDS com medidas de envolvimento escolar, à luz de investigações como as de Kenny e Bledsoe (2005).

Na H4, o grupo etário fantasia revela pontuações superiores na subescala planeamento do que o grupo etário interesse, o que é possível de ser explicado pelas tarefas vocacionais do estágio de crescimento (Super, 1990). Enquanto no grupo etário fantasia se pode destacar maior preocupação com o futuro, no grupo interesse pode focar-se a realização de tarefas com gosto e sucesso. Estes resultados podem ser melhor percebidos caso, futuramente, se realizem estudos longitudinais incidentes nas trajetórias de desenvolvimento vocacional na infância.

O grupo etário fantasia obtém pontuações mais elevadas na subescala interesses do que o grupo capacidade, o que se justifica pela circunscrição de interesses vocacionais e pela eliminação de opções, consoante perceções de capacidade pessoal (Gottfredson, 1981).

O grupo etário fantasia apresenta também valores superiores na subescala curiosidade/exploração com reforço interno, comparativamente aos outros grupos. Entre estes, o grupo etário interesse revela pontuações mais elevadas do que o grupo capacidade. Tais resultados articulam-se com os da interação ano escolar e grupos etários, em que, no 5.º ano, participantes do grupo fantasia apresentam *scores* mais elevados naquela subescala do que os restantes grupos. Estes resultados convergem com os de Stead e Schultheiss (2003), que apontam para a diminuição da exploração vocacional do 4.º para o 7.º ano escolar. Contudo, o fenómeno pode variar nos grupos etários interesse e capacidade, pois o grupo interesse apresenta médias superiores de curiosidade/exploração com reforço interno no 5.º ano, ao passo que o grupo capacidade revela *scores* mais elevados no 6.º ano.

A interação das variáveis independentes na subescala interesses indica que as raparigas se apresentam mais desenvolvidas do que os rapazes, nos dois anos escolares e nos três grupos etários. Tal pode ser futuramente estudado ao associar a CCDS com medidas de envolvimento escolar. Verifica-se também que, no 6.º ano, enquanto os rapazes do grupo etário interesse obtém pontuações superiores aos do grupo capacidade, as raparigas do grupo capacidade apresentam *scores* mais elevados do que as do grupo interesse. Este efeito vai de encontro à interação ano escolar e sexo, na qual alunas do 6.º ano se mostram menos desenvolvidas do que as do 5.º na subescala interesses, ocorrendo o oposto com os alunos. Os resultados podem associar-se a diferenças entre rapazes e raparigas ao nível dos comportamentos académicos e/ou da circunscrição de preferências vocacionais. Pela interação ano escolar e sexo, constata-se ainda que o sexo feminino apresenta um decréscimo mais acentuado do 5.º para o 6.º ano na dimensão perspectiva temporal. Esse efeito pode ter que ver

com evidências empíricas de que os rapazes reportam autopercepções mais favoráveis quanto às suas competências (Araújo, 2002), o que poderá afetar a projeção do *self* para o futuro.

Ao validar para Portugal uma das poucas medidas existentes para avaliação psicológica do desenvolvimento vocacional na infância, este estudo procura contribuir para promover a articulação entre a teoria, a investigação e a prática psicológica vocacional, naquele período.

Uma vez que a CCDS operacionaliza o modelo interativo (Super, 1990), constitui um recurso para a investigação aplicada. O estudo das propriedades psicométricas da medida pode ser aprofundado, privilegiando a validade por referência a critério e de construto. Sugere-se a repetição do estudo exploratório, analisando a estabilidade da solução fatorial, bem como a realização do estudo confirmatório, que permita testar o modelo de medida na amostra. A CCDS pode apoiar a realização de estudos experimentais e longitudinais, analisando trajetórias de desenvolvimento vocacional e considerando variáveis do contexto.

Estes avanços sustentarão a implementação de intervenções psicológicas promocionais, adequadas às tarefas vocacionais da infância (Super, 1990). A CCDS pode servir a avaliação de necessidades vocacionais dos(as) clientes e a avaliação de programas interventivos. Se os(as) psicólogos(as) a conciliarem com outras medidas, alcançarão avaliações psicológicas compreensivas e poderão mediar programas de educação para a carreira, enquadrados numa abordagem desenvolvimentista-contextualista (Araújo & Taveira, 2009; Baptista & Costa, 2004; Porfeli *et al.*, 2008; Shcultheiss, 2005; Vondracek, & Porfeli, 2008).

## Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A., & Taveira, M. C. (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 49-67. Retirado de: <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/21>
- Araújo, S. B. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. B. (2004). Desenvolvimento vocacional na infância: Conclusões e orientações gerais para uma intervenção vocacional precoce. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J.

- Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 36-42). Coimbra: Almedina.
- Baptista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspetiva de integração curricular. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 171-180). Coimbra: Almedina.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, M. T., Lum, J. L., & Voyle, K. (1997). Roe revisited: A call for the reappraisal of the theory of personality development and career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (2), 283-294. doi: 10.1006/jvbe.1997.1538
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), 149-175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Duffy, R., & Dik, B. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58 (1), 29-42. doi: 10.1002/j.2161-0045.2009.tb00171.x
- Ek, E., Sovio, U., Remes, J., & Järvelin, M. (2005). Social predictors of unsuccessful entrance into the labor market: A socialization process perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (3), 471-486. doi: 10.1016/j.jvb.2004.02.002
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: W.W. Norton.
- Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2), 43-56.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publications.
- Fulcher, M. (2011). Individual differences in children's occupational aspirations as a function of parental traditionality. *Sex Roles*, 64, 117-131. doi: 10.1007/s11199-010-9854-7
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1), 90-103. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.05.004
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). Adolescent's career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19 (3), 459-485. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An*

- approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gonon, P. (2009). 'Efficiency' and 'Vocationalism' as structuring principles of industrial education in the USA. *Vocations and Learning*, 2 (2), 75-86. doi: 10.1007/s12186-008-9016-z
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545
- Helwig, A. A. (2008) From childhood to adulthood: A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 38-50. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00164.x
- Holland, J. (1985). *Making of vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2<sup>nd</sup> ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- INE. (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa, Portugal.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (2), 257-272. doi: 10.1016/j.jvb.2004.10.002
- Kline, P. (1993). *A handbook of test construction*. London: Routledge.
- Lent, R. W. (2001). Vocational psychology and career counseling: Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (2), 213-225. doi: 10.1006/jvbe.2001.1827
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35. doi: 10.1177/1069072705281364
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-112. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.

- Lerikkanen, M., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., Seikkinen, M., & Nurmi, J. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology, 37*. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.03.004
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mouzakitis, G. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 3914-3920. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.616
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77* (1), 50-57. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2* (3), 176-186. doi: 10.1002/tea.3660020306
- Porfeli, E. J., Härtung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly, 57* (1), 25-37. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.
- Prediger, D.J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior, 21* (3), 259-287. doi: 10.1016/0001-8791(82)90036-7
- Primavera, M, Church, A., Katigbak, M., Bruna, L., White, J., & Peradilla, I. (2010). The structure of vocational interests in Filipino adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 77* (2), 213-226. doi: 10.1016/j.jvb.2010.05.002
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2007). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Retirado de <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45* (3), 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Vocational Behavior, 75* (3), 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

- Schultheiss, D. (2005). Elementary career intervention programs: Social action initiatives. *Journal of Career Development, 31* (3), 185-194. doi: 10.1177/089484530503100303
- Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly, 53* (3), 246-252. doi: 10.1002/j.2161-0045.2005.tb00994.x
- Schultheiss, D., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment, 12* (2), 113–134. doi: 10.1177/1069072703257751
- Sharf, R. S. (1992). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Sobral, J., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10* (1), 11-22. Retirado de: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rbop/v10n1/v10n1a04.pdf>
- Sodano, S. M. (2011). Vocational interests, competencies, and interpersonal dispositions in middle school children. *Journal of Vocational Behavior, 79* (1), 110-120. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.013
- Sousa, S. C. (2008). *Educação para a carreira na educação pré-escolar: Avaliação da eficácia de uma intervenção de consultoria psicológica*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Stead, G. B., & Schultheiss, D. (2003). Construction and psychometric properties of the Childhood Career Development Scale. *South African Journal of Psychology, 33*, 227–235. doi: 10.1177/1069072703257751
- Stead, G., & Schultheiss, D. (2010). Validity of childhood career development scale scores in South Africa. *International Journal of Educational Vocational Guidance, 10* (2), 73-88. doi: 10.1007/s10775-010-9175-y
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.

- Super, D., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Haper & Row Publishers.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho.
- Tracey, T. J., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiothetic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (2), 248-261. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.001
- Tracey, T. J., & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 51-62. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00165.x
- Tracey, T. J., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 290-303. doi: 10.1037/0022-0167.45.3.290
- Treiblmaier, H., & Filzmoser, P. (2010). Exploratory factor analysis revisited: How robust methods support the detection of hidden multivariate data structure in IS research. *Information & Management*, 47 (4), 197-207. doi: 10.1016/j.im.2010.02.002
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia atual e desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget Edições.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A lifespan developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world: Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-225). Springer Editors.
- Wood, C., & Kaszubowski, Y. (2008). The career development needs of rural elementary school students. *The Elementary School Journal*, 108 (5), 431-444. Retirado de: <http://www.wa-schoolcounselor.org/Files/WoodKaszubowski.pdf>