



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

**Antecedentes, Dinâmica e Consequentes
do Desenvolvimento Vocacional na Infância**

Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo

Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo

**Antecedentes, Dinâmica e
Consequentes do Desenvolvimento
Vocacional na Infância**

UMinho|2009

Junho de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo

**Antecedentes, Dinâmica e
Consequentes do Desenvolvimento
Vocacional na Infância**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de especialização em Psicologia Vocacional

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

Junho de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo Mendes

Endereço electrónico: alexandra.araujom@gmail.com Telefone: 00351 96 631 61 68

Número de BI: 11736246

Título de tese: Antecedentes, Dinâmica e Consequentes no Desenvolvimento Vocacional na Infância

Orientador(a): Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2009

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Psicologia na Área de Especialização em Psicologia Vocacional

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

Universidade do Minho, ____/ ____/ _____

Assinatura: _____



Este doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a Bolsa de Doutoramento SFRH/18459/2004.

Agradecimentos

A concretização deste projecto de investigação não seria possível sem a contribuição daqueles que directa, ou indirectamente, me acompanharam ao longo deste percurso. O meu muito estimado agradecimento:

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro a este projecto.

À Universidade do Minho, que constituiu um contexto institucional e relacional de crescimento, e de apoio e desafio a aprendizagens complexas e significativas.

À Prof^ª. Doutora Maria do Céu Taveira, orientadora científica deste trabalho, que tão criativa e persistentemente conduziu este projecto, bem como muitas outras aprendizagens pessoais e profissionais e que integram a minha identidade enquanto investigadora-mulher.

À comunidade de académicos portugueses, que contribuem distintamente para a representação portuguesa no domínio da investigação na orientação e desenvolvimento vocacional, e dos quais sempre senti estímulo e apoio: Prof^ª. Doutora Helena Rebelo Pinto, Prof^ª. Doutora Eduarda Duarte, Prof.^a Doutora Odília Teixeira, Prof^ª Doutora Isabel Janeiro, Prof. Doutor José Tomás da Silva, Prof^ª. Doutora Paula Paixão, Prof^ª Doutora Graciete Borges, Prof. Doutor Paulo Cardoso, e Prof. Doutor Carlos Gonçalves.

Aos Prof. Doutor João Lopes, Prof^ª. Doutora Iolanda Ribeiro, Prof. Doutor Pedro Rosário, e Prof^ª. Doutora Ana Paula Soares, pelo apoio nas opções metodológicas e pelo ânimo, reforço e estima.

À Prof^ª. Doutora Luísa Saavedra pelo apoio e incentivos constantes.

À Prof^ª Doutora Mary McMahon pelo encorajamento e apoio à revisão da literatura.

Às Direcções de Agrupamento de escolas de Távora e de Arcozelo, e à Direcção Pedagógica da Casa Pia de Lisboa, pela autorização para a realização do projecto nas suas escolas.

Aos Professores, aos Pais e às Crianças, a minha mais profunda gratidão pelo tempo e disponibilidade para a participação neste estudo.

À Dra. Lucinda Correia, Carina Faria, e Sónia Esteves, pelo apoio à concretização deste projecto, e à disponibilidade para a criação de uma relação pessoal e profissional fraterna e solidária.

À Joana Ramos, Mariana Siqueira, e Diana Pereira, pelo apoio à recolha de dados.

Aos colegas de doutoramento pelo encorajamento e carinho.

À Liliana e Nazaré por todo o companheirismo e partilha de experiências que se tornaram parte integrante deste projecto.

À Daniela pela amizade, solidariedade, apoio e encorajamento inabaláveis.

Às minhas amigas e meus amigos e à minha família, aquela onde eu nasci e aquela em que eu escolhi entrar, pela confiança depositada, pelo entusiasmo e carinho sempre pronto.

À Olívia, por ter sido sempre uma presença de inesgotável solidariedade, amizade, e de tão sólida confiança.

Ao meu irmão, por me ter ensinado a tolerância e a reinvenção ao longo destes últimos anos.

Aos meus pais, por tudo, mas sobretudo pelo amor e optimismo incondicionais.

Ao Gustavo, a presença necessária e suficiente na minha vida.

RESUMO

Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância

Actualmente, o desenvolvimento vocacional é caracterizado como um processo de ciclo-vital, influenciado por factores pessoais e contextuais. Não obstante ser evidente que as bases da exploração e da aprendizagem vocacional se formam durante a infância, são escassos os estudos que focam os primeiros anos de vida naquele domínio, comparativamente com o que é verificado para a adolescência e vida adulta. Esta investigação pretende contribuir para o aprofundamento das questões do desenvolvimento vocacional na infância, procurando colmatar algumas lacunas encontradas ao nível da teoria e da investigação a este respeito. Assim, no capítulo do enquadramento conceptual, analisam-se criticamente as teorias que contribuem para descrever e explicar indicadores de desenvolvimento vocacional na infância, oferecendo-se igualmente uma sistematização dos resultados da investigação associada. Além disso, apresenta-se o potencial da perspectiva contextualista desenvolvimentista para a integração de ideias, conceitos e resultados neste domínio, bem como para a orientação e definição de planos de estudo, focando os primeiros anos de vida. No segundo capítulo, apresenta-se e discute-se a metodologia geral de uma investigação com carácter longitudinal conduzida junto de uma amostra de 117 crianças de ambos os sexos (52.1% rapazes e 47.9% raparigas), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos ($M=5.86$; $DP=0.35$), a frequentar contextos pré-escolares públicos, em contextos sócio-geográficos rurais, no norte do país (59.6%) e urbanos, no sul do país (40.2%). O plano de observação contemplou dois momentos: o Tempo 1, no ensino pré-escolar (ano lectivo de 2004/2005), e o Tempo 2, no 1º ano do Ensino Básico (ano lectivo 2005/2006). No Tempo 1, foram recolhidas medidas de exploração orientada para o *self* e para o meio das crianças, na perspectiva dos educadores de infância (LVPEI; Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional; Araújo & Taveira, 2000, 2003) e da própria criança (TGES; Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?”, Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; e GEC; Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional, Araújo & Taveira, 2000, 2002). Além disso, foram obtidas medidas de ajustamento académico, junto das crianças (TICL; Teste de Identificação de Competências Linguísticas; Viana, 2004). No Tempo 2, foram obtidas medidas de avaliação da exploração orientada para o *self* e para o meio das crianças, na tripla perspectiva dos pais (Guião de Entrevista), das próprias crianças (TGES; Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; GEC; Araújo & Taveira, 2000, 2002), e também, junto dos seus professores de primeiro ciclo (LVPEI; Araújo & Taveira, 2000, 2003). Além disso, foram obtidas medidas de ajustamento psicossocial da criança, junto dos pais (ICCP; Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994). Por último, os

professores ofereceram também a sua perspectiva sobre as competências académicas das crianças (GOPEB-CDAA; Guião de Observação para o Professor do 1º ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico; Araújo & Taveira, 2006).

O terceiro capítulo apresenta os resultados da investigação, relativos a quatro estudos empíricos relacionados: (i) caracterização de indicadores e antecedentes pessoais e contextuais do desenvolvimento vocacional na infância, na tripla perspectiva dos pais, profissionais de educação, e da própria criança; (ii) estudo das continuidades e descontinuidades da exploração vocacional, na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica; (iii) análise de relações entre indicadores de desenvolvimento vocacional e ajustamento académico e psicossocial na infância; e, (iv) estudo do efeito preditor da exploração no ajustamento psicossocial e académico, na infância. A análise destes resultados, discutida no quarto capítulo, mostra que os pais caracterizam favoravelmente as crianças em termos da sua competência relacional, percepção de competência no trabalho, orientação para o trabalho escolar, e desenvolvimento de preferências e actividades escolares, de lazer, sociais, e domésticas. Os professores, por seu turno, apresentam uma perspectiva positiva, mas indiferenciada, da exploração vocacional das crianças. Por fim, as crianças revelam capacidade para procederem a uma descrição de si com base em elementos referentes a um *self* público e a um *self privado*. No que respeita a exploração orientada para o meio, as crianças demonstram possuir uma perspectiva mais realista do que era esperado, tanto sobre o mundo do trabalho, como sobre os benefícios da realização escolar. E, são capazes de identificar preferências articuladas com os contextos escolar e extra-escolar. Registam-se diferenças estatisticamente significativas nos resultados da exploração entre grupos de crianças, em função do sexo de pertença, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família. O estudo da progressão desenvolvimental destas crianças evidencia a existência de continuidade na exploração vocacional, tendo-se registado, no entanto, mudança na quantidade de informação obtida e aprendida acerca do mundo de trabalho. Finalmente, verificam-se correlações positivas elevadas entre os indicadores de desenvolvimento vocacional, e os indicadores de ajustamento académico e de ajustamento psicossocial, na infância. Por seu turno, as análises da associação entre a exploração vocacional e o ajustamento académico e entre a exploração vocacional e o ajustamento psicossocial, no tempo 1, e no tempo 2, evidenciam a função preditora da exploração vocacional, apenas no que respeita o ajustamento académico no Tempo 2, no 1º ano do Ensino Básico. Na conclusão, refere-se a importância deste estudo para o desenvolvimento da teoria vocacional e a necessidade de prosseguir com a investigação do desenvolvimento vocacional na infância numa perspectiva contextualista.

Palavras-chave: Desenvolvimento Vocacional, Infância, Ajustamento Académico, Ajustamento Psicossocial

ABSTRACT

Antecedents, Dynamics and Consequents of Vocational Development in Childhood

Nowadays, vocational development is presented as a life-cycle process, which is influenced by personal and contextual variables. In spite of the evidence that career exploration and learning are based in childhood, very few studies have focused on the first years of life in this domain, comparing with the observed for adolescence and adulthood. This investigation aims to contribute for the deepening of the knowledge on children's career development, and overcome some theoretical and empirical gaps in its study. Thus, the first chapter offers a critical review of theory, in order to present theoretical perspectives which have helped to describe and explain vocational development in childhood, and also systematizes research results which derived from or are associated to these perspectives. Furthermore, the potential of adopting a developmental-contextual approach for the integration of ideas, concepts, and results in this domain, as well as to guide the definition of research plans in childhood, is presented. The second chapter of this dissertation is dedicated to present the general methodology of a longitudinal investigation, conducted with a sample of 117 children (52.1% boys and 47.9% girls), with ages between five and six years old ($M=5.86$; $DP=0.35$), attending public pre-school facilities, in rural and northern (59.6%) and urban and southern social-geographic contexts. The observation plan was composed by two assessment moments: Time 1, in pre-school (2004/2005) and Time 2, in the first grade of elementary school (2005/2006). Measures of the children's self exploration and exploration of the occupational world were collected in Time 1, as presented by the pre-school teachers (LVPEI; Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional; Araújo & Taveira, 2000, 2003) and the children (TGES; Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?”, Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; e GEC; Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional, Araújo & Taveira, 2000, 2002). In addition, the children's academic adjustment was also directly assessed in Time 1 (TICL; Teste de Identificação de Competências Linguísticas; Viana, 2004). In Time 2, measures of children's self exploration and exploration of the occupational world were obtained from the parents (semi-structured interview), the children (TGES; Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; GEC; Araújo & Taveira, 2000, 2002), and their elementary teachers (LVPEI; Araújo & Taveira, 2000, 2003). The children's psychosocial adjustment was also assessed, as reported by parents (ICCP; Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes; Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994). Finally, the elementary teachers offered their perspective on the children's academic skills and adjustment (GOPEB-CDA; Guião de Observação para o Professor do 1º ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico; Araújo & Taveira, 2006).

The third chapter presents the research results, which were organized in four related studies: (i) description of indicators and personal and contextual antecedents of vocational development in childhood, in the triple perspective of the parents, teachers, and children; (ii) the study of vocational development continuities and discontinuities, in the ecological transition from pre-school to elementary school; (iii) analysis of relations between vocational development and academic and psychosocial adjustment in childhood; (iv) and the study of the predictive effect of vocational exploration on academic and psychosocial adjustment, in childhood. Results, which are discussed in the fourth chapter, showed that parents present a positive perspective on their children's relational skills, as well as of the children's perceived competence to work, orientation towards school work, and development of school, leisure, social, and domestic preferences and activities. The teachers presented a positive, but undifferentiated view on the children's vocational exploration. Finally, children were able to describe themselves in terms of a public and private self. Regarding exploration of the occupational world, children evidenced a more realistic perception than predicted about the professional world, as well as of the benefits of schooling. It was also revealed that children were able to identify preferences related to school and leisure contexts. The results point to statistically significant differences between the children's vocational exploration results, based on the child's sex, his/her social-geographic context, and the family's social-cultural level. The study of the developmental progression of vocational exploration from pre-school to elementary school evidenced continuity in the majority of vocational development results, and discontinuity or change in the children's level and quantity of occupational knowledge. Finally, the results show strong positive correlations between vocational exploration and academic and psychosocial adjustment, in childhood. The analyses of associations between these variables, in Time 1, and in Time 2, revealed that vocational exploration exerts a predictive function over academic adjustment in Time 2, in the first grade of elementary school. The Conclusions chapter presents a discussion on the importance of this study for future career theory development. This dissertation finishes with comments on the need to follow this inquiry line on children's vocational development, from a developmental-contextual perspective.

Key-words: Vocational Development, Childhood, Academic Adjustment, Psychosocial Adjustment

Índice

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	7
1. Introdução.....	9
2. As Teorias Psicodinâmicas.....	13
2.1 Abordagens psicodinâmicas na teorização do desenvolvimento vocacional na infância	13
2.1.1 A teoria da personalidade e escolha vocacional de Anne Roe	13
2.1.2 A perspectiva de Bordin.....	16
2.1.3 A teoria de Adler	18
2.1.4 Os contributos de Erik Erikson	19
2.2 Abordagens empíricas influenciadas pelos pressupostos das perspectivas psicodinâmicas ..	22
2.2.1 A influência dos estilos parentais.....	22
2.2.2 A influência dos processos de vinculação.....	23
2.2.3 A influência da atmosfera e do apoio familiar	24
2.3 Síntese	26
3. As Teorias da Correspondência.....	28
3.1 Abordagens da correspondência na teorização do desenvolvimento vocacional na infância	28
3.2 Abordagens empíricas influenciadas pelos pressupostos das teorias da correspondência.....	30
3.2.1 A influência parental	31
3.2.2 O estudo dos interesses vocacionais.....	32

3.3 Síntese	34
4. As Teorias Desenvolvimentistas	36
4.1 Abordagens desenvolvimentistas na teorização do desenvolvimento vocacional na infância	36
4.1.1 A teoria de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma	38
4.1.2 A abordagem ao desenvolvimento da carreira de Super	40
4.1.3 A teoria do desenvolvimento da circunscrição e compromisso vocacional de Linda Gottfredson	47
4.1.4 A teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan	62
4.2 Abordagens empíricas influenciadas pelos pressupostos das teorias desenvolvimentistas ...	64
4.2.1 A exploração vocacional na infância	65
4.2.2 Desenvolvimento e aquisição de informação vocacional na infância	71
4.2.3 Preferências e aspirações vocacionais na infância	77
4.3 Síntese	87
5. As Teorias da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva	89
5.1 Abordagens da aprendizagem na teorização do desenvolvimento vocacional na infância	89
5.1.1 A teoria da Aprendizagem Social de Krumboltz	89
5.1.2 A Teoria Sócio-Cognitiva do desenvolvimento da carreira	93
5.2 Abordagens empíricas influenciadas pelos pressupostos das teorias da aprendizagem social e sócio-cognitiva	94
5.2.1 A interactividade com o meio e a aprendizagem e desenvolvimento vocacional na infância	95
5.2.2 Desenvolvimento académico e desenvolvimento vocacional na infância	99

5.2.3 Crenças de auto-eficácia, expectativas para a realização, e aspirações nos percursos académicos e vocacionais das crianças	100
5.3 Síntese	103
6. Rumo a uma Perspectiva Integradora no Estudo do Desenvolvimento Vocacional na Infância: O Contributo da Perspectiva Desenvolvimental-Contextualista.....	104
6.1 A mudança no desenvolvimento da carreira da criança.....	106
6.2 A criança como modeladora do seu desenvolvimento e contexto	109
6.3 Impacto do(s) contexto(s) no desenvolvimento da carreira das crianças.....	112
6.4 Síntese e considerações finais	117
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA GERAL.....	121
1. Objectivos e Hipóteses da Investigação	123
2. Plano de Investigação.....	127
3. Instrumentos de Medida e Variáveis Estudadas.....	127
3.1 Questionário de Identificação (QID).....	127
3.2 Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994).....	128
3.3 Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2003).....	130
3.4 Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu Sou?” (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004).....	131
3.5 Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2002).....	133
3.6 Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.; Viana, 2004)	134
3.7 Guião de Observação para o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico (Araújo & Taveira, 2006).....	135

4. Plano de Observação	140
5. Amostra	142
6 Análises Estatísticas	147
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	149
1. Estudo 1 - Caracterização de Indicadores e Aprofundamento de Antecedentes Pessoais e Contextuais do Desenvolvimento Vocacional em Crianças em Idade Pré-Escolar e em Idade Escolar, na Tripla Perspectiva dos Pais, dos Profissionais de Educação, e da Própria Criança ..	151
1.1 A Perspectiva dos Pais	152
1.1.1 Exploração orientada para o self	155
1.1.2 Exploração orientada para o meio	159
1.2 A Perspectiva dos Profissionais de Educação	171
1.2.1 Análise dos itens e dimensionalidade interna do LVPEI	174
1.2.2 Estudo do efeito do sexo, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família na exploração vocacional das crianças.....	176
1.3 A Perspectiva da Criança	178
1.3.1 Exploração orientada para o self	179
1.3.2 Exploração orientada para o meio	188
2. Estudo 2 – Estudo das Continuidades e Descontinuidades do Desenvolvimento Vocacional, na Transição Ecológica entre o Ensino Pré-Escolar e a Escolaridade Básica.....	202
2.1 Progressão Desenvolvimental na Exploração Vocacional, na Perspectiva dos Profissionais de Educação.....	202
2.2 Progressão Desenvolvimental na Exploração Vocacional, na Perspectiva da Criança.....	203
3. Estudo 3 - Análise das Correlações entre Indicadores de Desenvolvimento Vocacional e Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância	204

4. Estudo 4 - Estudo do Efeito Preditor do Desenvolvimento Vocacional No Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância.....	208
CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	211
1. Caracterização de Indicadores de Desenvolvimento Vocacional na Infância: O Efeito de Variáveis Pessoais e Contextuais nos Resultados de Exploração Vocacional das Crianças.....	213
2. Estudo das Continuidades e Descontinuidades do Desenvolvimento Vocacional, na Transição Ecológica entre o Ensino Pré-escolar e a Escolaridade Básica.....	226
3. Análise das Relações entre Indicadores de Desenvolvimento Vocacional e Desenvolvimento e Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância.....	229
4. Estudo do Efeito Preditor do Desenvolvimento Vocacional no Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância.....	230
5. Notas Finais.....	231
CAPITULO 5: CONCLUSÕES.....	233
BIBLIOGRAFIA.....	241

Índice de Quadros

Quadro 2.1 – Análise descritiva das respostas aos itens do Guião de Observação para o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico.....	137
Quadro 2.2 – Saturações Factoriais e Comunalidade dos Itens do GOP-CDAA.....	139
Quadro 2.3 – Informantes, instrumentos de medida e variáveis avaliadas no Tempo.....	141
Quadro 2.4 – Informantes, instrumentos de medida e variáveis avaliadas no Tempo 2.....	142
Quadro 2.5 – Distribuição do estatuto profissional das mães e pais.....	144
Quadro 2.6 – Distribuição do nível de escolaridade das mães e dos pais.....	145
Quadro 2.7 – Distribuição do nível sócio-cultural das famílias das crianças.....	145
Quadro 2.8 – Distribuição da etnia em função do NSC das crianças.....	146
Quadro 2.9 – Distribuição da estrutura familiar das crianças.....	146
Quadro 2.10 – Distribuição da posição das crianças na fratria.....	147
Quadro 3.1 – Distribuição da competência da criança na interação com os irmãos/irmãs, outras crianças e pais, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	156
Quadro 3.2 – Distribuição do número de relacionamentos próximos e de cooperação com outras crianças e da frequência de actividades em horário extra-escolar com amigos(as), por semana, por sexo, contexto sócio-demográfico e nível sócio-cultural, em cada categoria de resposta.....	158
Quadro 3.3 – Distribuição da percepção de competência para o trabalho e brincadeira, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	159

Quadro 3.4 – Distribuição da percepção de competência para o trabalho e brincadeira, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	160
Quadro 3.5 – Distribuição das preferências por desportos/actividades físicas que a criança pratica, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	161
Quadro 3.6 – Distribuição do número de passatempos preferidos da criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	162
Quadro 3.7 – Distribuição do tipo de passatempos que a criança prefere, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	163
Quadro 3.8 – Distribuição do número de organizações/clubes/grupos em que a criança participa, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	165
Quadro 3.9 – Distribuição do tipo de clubes/organizações em que a criança participa ou frequenta, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	166
Quadro 3.10 – Distribuição do número de actividades domésticas da criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	166
Quadro 3.11 - Distribuição do tipo de actividades domésticas praticadas pela criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	167
Quadro 3.12 – Distribuição dos resultados da criança na disciplina de língua portuguesa, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	169
Quadro 3.13 – Distribuição dos resultados da criança na disciplina de matemática, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	170
Quadro 3.14 – Distribuição dos resultados da criança na disciplina de estudo do meio, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	170

Quadro 3.15 – Análise da distribuição e da validade interna dos itens do LVPEI - T1.....	173
Quadro 3.16 – Análise da distribuição e da validade interna dos itens do LVPEI – T2.....	175
Quadro 3.17 – Médias e desvio-padrão da exploração vocacional (N=117), no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural	177
Quadro 3.18 – Médias e desvio-padrão da exploração vocacional (N=117) no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural	178
Quadro 3.19 – Distribuição das respostas, em termos de self público e self privado, nas descrições de si fornecidas pelas crianças no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família	182
Quadro 3.20 – Distribuição das categorias de resposta nas descrições de si, fornecidas pelas crianças no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família	183
Quadro 3.21 – Médias e desvio-padrão da diferenciação na descrição de si, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural	184
Quadro 3.22 – Distribuição das respostas em termos de self público e self privado nas descrições de si fornecidas pelas crianças no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família	185
Quadro 3.23 – Distribuição das categorias de resposta nas descrições de si, fornecidas pelas crianças no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família	186
Quadro 3.24 – Médias e desvio-padrão da diferenciação na descrição de si, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural	187
Quadro 3.25 – Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	189
Quadro 3.26 – Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	190

Quadro 3.27 – Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	191
Quadro 3.28 – Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	192
Quadro 3.29 – Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	193
Quadro 3.30 – Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	194
Quadro 3.31 Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	195
Quadro 3.32 – Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	196
Quadro 3.33 – Distribuição do número de preferências por actividades de tempos livres, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	198
Quadro 3.34 – Distribuição do número de preferências por actividades de tempos livres, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta	200
Quadro 3.35 – Distribuição da perspectiva acerca da escola e da realização escolar, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	201

Quadro 3.36 – Distribuição da perspectiva acerca da escola e da realização escolar, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta.....	201
Quadro 3.37 – Médias, desvio-padrão e teste de diferenças no Tempo 2, para a exploração vocacional das crianças, na perspectiva dos profissionais de educação.....	202
Quadro 3.38 – Médias, desvio-padrão e teste de diferenças no Tempo 2, para a diferenciação do conceito de si, no Tempo 2.....	202
Quadro 3.39 – Estatística descritiva para índices de exploração vocacional, desenvolvimento e ajustamento académico e ajustamento psicossocial	206
Quadro 3.40 – Matriz de correlações para associações entre a exploração vocacional, o ajustamento psicossocial, e o desenvolvimento e ajustamento académico	207

Índice de Figuras

Figura 3.1 – Diagrama de dispersão das observações para o Ajustamento Académico e Exploração Vocacional, no Tempo 2	209
---	-----

INTRODUÇÃO GERAL



INTRODUÇÃO

A infância tem sido amplamente descrita pelos domínios da psicologia e da educação como um período de crescimento e mudança, marcado pelo despontar de múltiplas capacidades humanas, tais como o pensamento e raciocínio, a linguagem e comunicação, a criatividade, a emoção, a psicomotricidade, a moral, ou o relacionamento interpessoal (Seligman, 1994; Spodek, 2002; Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996). Com efeito, as bases do ajustamento pessoal e social são estabelecidas durante os primeiros doze anos de vida, ao longo dos quais a criança se torna progressivamente mais independente, competente, envolvida no mundo e consciente de si mesma (Erikson, 1963; Harter, 1985, 1998). É igualmente durante estes primeiros anos de vida que a criança enceta uma participação cada vez mais vasta em diversos contextos sociais, como a família, o grupo de pares, a escola, a vizinhança, e a comunidade. Assim, até transitar para o próximo grande período desenvolvimental - a adolescência - a criança terá já experimentado vários papéis sociais, como o de filho(a), irmão(ã), neto(a), amigo(a), ou aluno(a), tendo-se ajustado, conseqüentemente, a um conjunto de expectativas sociais colocadas pelos contextos onde esses mesmos papéis são desempenhados (*e.g.*, Seligman, 1994; Super, Savickas, & Super, 1996).

Não obstante o foco sistemático colocado pelos domínios da psicologia e da educação na criança e na sua progressão desenvolvimental e aprendizagem ao longo do tempo, verifica-se que o seu desenvolvimento vocacional, em particular, tem recebido significativamente menos atenção, comparativamente com o que é notado para outros períodos, como a adolescência ou a vida adulta (*e.g.*, Araújo, 2002; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Patton & Skorikov, 2007; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008; Sodano & Tracey, 2007; Turner & Lapan, 2005; Watson & McMahan, 2005, 2007). Na verdade, esta diferença é marcante, já que, revendo a história da Psicologia Vocacional, se verifica que a emergência da disciplina, no final do século XIX, foi fortemente ancorada nos movimentos sócio-culturais dedicados ao estudo e protecção dos direitos da criança (Baker, 2002)¹.

Pese embora o anteriormente notado, o interesse pelo estudo do desenvolvimento assenta na evidência de que os alicerces da exploração vocacional, bem como dos interesses, valores, atitudes e competências mostradas pelo indivíduo, são estabelecidos nos primeiros

¹ Segundo Baker (2002), os movimentos de estudo e defesa da criança foram precursores da emergência da Psicologia Vocacional. No final do séc. XIX, o aumento progressivo da frequência de contextos escolares levou à reorganização dos currícula tradicionais, no sentido de atender a uma maior diversidade de alunos. De modo a melhor preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, foram desenvolvidas reformas educativas e programas de orientação vocacional nas escolas. Além destas medidas, foram estabelecidos, em zonas urbanas da Inglaterra e América do Norte, centros sociais que se destinavam a apoiar a educação e inserção dos mais desfavorecidos. Entre estes, a *Civic Service House* de Boston, que, além de demonstrar preocupação com a educação das crianças, se ocupava da integração laboral dos imigrantes, tornou-se particularmente importante para a história da Psicologia Vocacional. Foi aqui que Frank Parsons fundou o primeiro serviço de orientação vocacional, onde aconselhou jovens, recorrendo à sua fórmula triádica da escolha vocacional.

INTRODUÇÃO

anos de vida (*e.g.*, Hartung *et al.*, 2005; Jordaan, 1963; Patton & Porfeli, 2007; Porfeli & Vondracek, 2007; Roe, 1956, 1957; Roe & Lunneborg, 1984; Sodano & Tracey, 2007; Super, 1957, 1980, 1990; Taveira, 1999). Com efeito, Herr e Cramer (1996) salientaram que é ao longo dos primeiros dez anos de vida que se assiste à formação dos primeiros objectivos, ao início da formação da motivação para a realização, e das percepções de si como competente ou inferior. Os mesmos autores referem ainda que os conceitos desenvolvidos pela criança durante este período exercerão uma influência directa no sucesso escolar futuro, na identidade vocacional, nos interesses apresentados na vida adulta e mais genericamente, na perspectiva mais lata da existência pessoal.

Assim, a infância deverá ser vista enquanto período de desenvolvimento activo no mundo, através do qual a criança começa a projectar-se no futuro, a adquirir controlo sobre si mesma, e a desenvolver as primeiras concepções acerca da tomada de decisão vocacional, bem como a confiança para tomar e implementar decisões de carreira (Savickas, 2002). Efectivamente, a literatura vocacional no domínio sugere que o desenvolvimento dos primeiros interesses e competências, bem como de uma perspectiva temporal de futuro, ocorre à medida que a criança, na interacção com os múltiplos níveis de organização do seu contexto, vai construindo uma imagem de si própria e do papel que poderá desempenhar no mundo académico e profissional (*e.g.*, Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1990).

Desde os primeiros anos de vida, a criança recebe informação dos seus contextos mais próximos, de onde se destacam a família, formando gradualmente impressões acerca do mundo do trabalho e dos trabalhadores (Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1980, 1990). Antes de entrar na escolaridade formal, esta terá já tomado consciência da existência de uma multiplicidade de profissões, empregos e actividades laborais, bem como do tipo de locais onde são desempenhadas e das capacidades necessárias à sua realização (Staley & Mangiesi, 1984; Seligman, 1994). É a partir destas observações que a criança vai circunscrevendo as suas aspirações vocacionais e formando interesses que, por seu turno, são influenciados pela concepção do que é apropriado em termos do comportamento de mulheres e homens, além da apreciação de símbolos de poder, de autoridade e de prestígio social (Gottfredson, 1981, 1996). Neste contexto, a exploração levada a cabo pela criança é influenciada por um tipo de raciocínio fantasioso e motivada pela curiosidade, que deverá ser reforçada pelas figuras mais significativas, nomeadamente as figuras parentais, com as quais esta frequentemente se identifica (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Gottfredson, 1981, 1996; Pinto & Soares, 2001; Super, 1963). O resultado desta exploração leva a um avanço gradual no

INTRODUÇÃO

sentido de um maior realismo, até se observar a integração da percepção dos seus interesses e competências nas escolhas vocacionais apresentadas.

Este trabalho assenta na premissa de que o progresso no desenvolvimento e aprendizagem vocacional na infância facilita o desenvolvimento da identidade pessoal e da ligação do indivíduo com o mundo social e interpessoal, servindo de base ao ajustamento psicossocial no futuro, nomeadamente no domínio vocacional. Embora a relação entre o desenvolvimento vocacional na infância e o mesmo na adolescência e vida adulta não deva ser considerada de forma determinista, o estudo desta temática na infância tem contribuído para esclarecer relações probabilísticas entre as características da criança na esfera vocacional e académica e os padrões de ajustamento ocupacional na vida adulta, conforme atesta a revisão da literatura fornecida adiante, no primeiro capítulo. Deste modo, considera-se que o estudo do desenvolvimento vocacional na infância poderá levar a uma melhor compreensão dos percursos vocacionais dos indivíduos, abrindo igualmente caminho a intervenções precoces, tais como aquelas que são inspiradas pelos modelos de Educação para a Carreira (Gomes & Taveira, 2001; Rodriguez, 1994, 1995), no sentido de facilitar o desenvolvimento vocacional ao longo de toda a vida do indivíduo.

Na continuidade da linha de investigação existente acerca da exploração e desenvolvimento vocacional na infância, apresentada por Taveira (1999) e Araújo (2002), o presente estudo apresenta um duplo objectivo. Por um lado, pretende-se aprofundar as questões ligadas ao desenvolvimento vocacional na infância, numa perspectiva psicológica, visando uma actualização e integração dos contributos teóricos e empíricos acerca do tema. A este, segue-se o estudo empírico das características de desenvolvimento vocacional de crianças em idade pré-escolar e escolar, enfatizando os seus antecedentes, a sua dinâmica e os seus consequentes. Pretende-se contribuir para uma análise das influências de variáveis pessoais e contextuais na diferenciação de resultados vocacionais em idades precoces.

Assim, no Primeiro Capítulo fornece-se o enquadramento conceptual do problema em estudo, enfatizando os contributos da teoria e investigação vocacionais que se revelam mais úteis para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância. Procede-se à incursão nos modelos teóricos psicodinâmicos, da correspondência, do desenvolvimento e da aprendizagem social e sócio-cognitiva, no sentido de identificar as ideias e conceitos que, de um modo explícito, ou implícito, se referem ao desenvolvimento vocacional na infância. Além disso, procura-se sistematizar os resultados da investigação associada ou inspirada por cada uma destas quatro perspectivas, de modo a apreender os principais contributos para a compreensão dos processos e resultados de desenvolvimento vocacional das crianças.

INTRODUÇÃO

Finalmente, discute-se o contributo da perspectiva desenvolvimental-contextualista da carreira para a integração de ideias, conceitos e resultados em torno do desenvolvimento vocacional da criança, bem como para a orientação e definição de planos de estudo no domínio, focando os primeiros anos de vida.

No Segundo Capítulo apresenta-se a metodologia geral de um estudo dos antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. Apresentam-se os objectivos e expectativas de resultados, as fases do plano de investigação, os instrumentos de medida utilizados, e os procedimentos adoptados na constituição da amostra. Conclui-se este ponto do trabalho com a caracterização dos sujeitos que compõem a amostra do presente estudo, e com a referência aos modelos estatísticos adoptados e ao software utilizado no tratamento dos dados brutos.

No Terceiro Capítulo apresentam-se os principais resultados da investigação, organizados em quatro estudos empíricos, correspondentes ao plano da investigação. Assim, em primeiro lugar, procede-se à apresentação dos resultados da caracterização de indicadores e do aprofundamento dos antecedentes pessoais e contextuais do desenvolvimento vocacional em crianças em idade pré-escolar e em idade escolar, na tripla perspectiva dos pais, dos profissionais de educação, e da própria criança. Em segundo lugar, apresentam-se os resultados do estudo das continuidades e descontinuidades do desenvolvimento vocacional, e especificamente da exploração vocacional, na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica. Em terceiro lugar, procede-se à apresentação de resultados referentes à análise das relações entre indicadores de desenvolvimento vocacional e ajustamento académico e psicossocial na infância. Finalmente, em quarto lugar, apresentam-se os resultados do estudo do efeito preditor do desenvolvimento vocacional no desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial, na infância.

No Quarto Capítulo procede-se à discussão dos resultados obtidos nos quatro estudos empíricos, procurando-se uma integração com a teoria e investigação no domínio vocacional.

Finalmente, na Conclusão referem-se as principais conclusões desta dissertação, analisando-se os seus contributos para o futuro da investigação e intervenção vocacional na infância.

1

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL



1. Introdução

Revisões recentes da literatura (Araújo, 2002; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Patton & Porfeli, 2007; Watson & McMahon, 2005, 2007) têm chamado a atenção para a escassez de estudos acerca do desenvolvimento vocacional na infância, comparativamente com o que acontece para outros períodos de desenvolvimento, tais como a adolescência e vida adulta. Além deste facto, verifica-se que os estudos publicados acerca do tema derivam de abordagens pouco sistemáticas, resultando em dados dispersos e que necessitam de integração num corpo conceptual holístico e compreensivo (Patton & Skorikov, 2007).

Pese embora esta observação, Araújo (2002), no seu trabalho de aprofundamento das questões ligadas ao desenvolvimento vocacional das crianças, demonstrou que existe um corpo teórico alargado acerca do tema, e que permitirá sustentar suficientemente o desenho de estudos e intervenções de carreira nos primeiros anos de vida. Assim, a referida autora apresentou os contributos de autores que, quer explícita, quer implicitamente, elaboraram acerca do desenvolvimento vocacional na infância (*e.g.*, Adler, 1931; Bordin, 1984, 1990; Gottfredson, 1981, 1996; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984; Super, 1957, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996).

Com efeito, esta revisão da literatura (Araújo, 2002) evidenciou que, apesar das teorias desenvolvimentistas (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1957, 1980, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996) terem sido aquelas que foram mais responsáveis pela identificação da infância como um importante período de desenvolvimento nas trajectórias de carreira dos indivíduos, outras abordagens apresentaram igualmente importantes contributos para este reconhecimento. Assim, e atendendo a um critério histórico na apresentação dos seus resultados, Araújo (2002) realçou que:

- 1) As teorias psico-analíticas, representadas por autores como Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984) ou Bordin (1984; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963), estiveram entre as pioneiras no enfoque do estudo da infância na psicologia vocacional, referindo-se explicitamente à importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento das estruturas e dinâmicas de personalidade que, por sua vez, exerceriam uma influência significativa nas escolhas vocacionais futuras, bem como à influência do contexto familiar neste processo.

- 2) As perspectivas da correspondência, representadas sobretudo por Holland (1985, 1992), sugerem que as experiências precoces de socialização, e nomeadamente aquelas condicionadas pelas figuras parentais, são altamente influentes no desenvolvimento de tipologias de personalidade e na tomada de decisão vocacional.
- 3) Os teóricos das perspectivas desenvolvimentistas (Ginzberg *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981, 1996; Havighurst, 1972; Super, 1957, 1980, 1990; Super *et al.*, 1996), por sua vez, apresentam uma preocupação com a longevidade e continuidade na progressão vocacional, descrevendo os primeiros anos de vida como um estágio do desenvolvimento da carreira, caracterizado por tarefas de desenvolvimento específicas no domínio.
- 4) As teorias da aprendizagem social (Krumboltz, 1979, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1990) e sócio-cognitiva (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) permitiram chamar a atenção para a centralidade das experiências de aprendizagem precoce no comportamento vocacional, bem como a importância das interações entre a criança e o seu meio no desenvolvimento de crenças e atitudes que, por sua vez, influenciam os resultados de comportamento vocacional.

Do mesmo modo, revisões da literatura empírica recentemente conduzidas permitem verificar que, ao longo do passado século, se foi acumulando um corpo já significativo de estudos que procuraram descrever as características de desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida, bem como salientar processos envolvidos nas trajetórias de carreira na infância (Araújo, 2002; Hartung *et al.*, 2005 2005; Watson & McMahon, 2005). Assim, os estudos empíricos acerca do desenvolvimento vocacional das crianças têm focado cinco dimensões principais, conforme atesta a revisão conduzida por Hartung, Porfeli e Vondrack (2005): a exploração vocacional, o conhecimento vocacional, as expectativas e aspirações de carreira, os interesses vocacionais e a adaptabilidade de carreira. Os mesmos autores (Hartung *et al.*, 2005) verificaram que:

- 1) As crianças experimentam uma progressão qualitativa no seu comportamento exploratório, à medida que avançam na idade.
- 2) As crianças apresentam uma visão razoavelmente realista do mundo de trabalho, sendo capazes de proceder a julgamentos acerca das profissões em termos do sexo das pessoas que as desempenham.

- 3) Existem diferenças de género relativamente às expectativas e aspirações vocacionais das crianças, estando as raparigas mais orientadas para profissões tradicionalmente femininas e os rapazes para profissões tradicionalmente masculinas.
- 4) As aspirações vocacionais parecem ser relativamente estáveis na infância, assistindo-se, no entanto, a uma progressão desenvolvimental nas mesmas, desde a infância até à adolescência, no sentido de um maior realismo, de modo a que estas integrem aspectos relacionados com a percepção da criança relativamente aos seus interesses e competências.
- 5) Os padrões de interesses vocacionais variam da infância para a adolescência, e parecem ser influenciados por estereótipos de género relativamente às actividades que homens e mulheres podem desempenhar.
- 6) As crianças de minorias étnicas e oriundas de famílias com baixo nível socioeconómico tendem a revelar diferenças entre as suas aspirações e expectativas vocacionais, comparativamente com os seus pares caucasianos de famílias em maior vantagem socioeconómica.
- 7) Parecem existir diferenças na adaptabilidade de carreira, devidas à idade, sendo que as crianças mais velhas se revelam mais orientadas para o futuro e apresentam perspectivas mais claras acerca de si próprias e do mundo de trabalho.

Apesar da verificação deste conjunto de pressupostos teóricos e resultados empíricos que se revelam úteis na compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, segundo Hartung e colaboradores (2005), existe ainda a necessidade de ligar este conhecimento com o que é descrito acerca dos outros períodos de desenvolvimento, no domínio vocacional, com um fim particular: *construct a more complete portrayal of life-span vocational ontogeny* (Hartung *et al.*, 2005, p. 411). Assim, urge uma integração dos vários contributos da teoria e investigação, no sentido de fornecer uma imagem descritiva e explicativa mais pormenorizada das trajectórias de carreira na infância e que, por sua vez, seja complementar do conhecimento existente acerca do desenvolvimento vocacional na adolescência e vida adulta, possibilitando assim uma visão longitudinal e de ciclo-vital deste processo.

Neste sentido, o objectivo deste primeiro capítulo é apresentar um enquadramento teórico para o estudo do desenvolvimento vocacional na infância, e que procure analisar criticamente as concepções teóricas acerca do mesmo e os dados da investigação publicada no

domínio. Deste modo, ao longo deste capítulo, serão apresentados os contributos das abordagens teóricas que, na Psicologia Vocacional, focaram os processos e resultados de carreira nos primeiros doze anos de vida. Para tal, procederemos à actualização da revisão da literatura efectuada por Araújo (2002), seguindo o mesmo critério histórico, e focando, assim, os contributos da perspectiva psicodinâmica, da correspondência, desenvolvimentista, e da aprendizagem social e sócio-cognitiva para o estudo do desenvolvimento vocacional da criança.

Adicionalmente, apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação associada ou derivada de cada uma destas quatro abordagens teóricas. Finalmente, pretende-se avançar para uma proposta de leitura holística e integrativa destes contributos, recorrendo para o efeito a uma moldura conceptual abrangente e mais compreensiva, que dê conta das múltiplas relações existentes entre o desenvolvimento da criança e os seus contextos de vida – a abordagem desenvolvimental-contextualista, apresentada por Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986).

2. As Teorias Psicodinâmicas

2.1 Abordagens Psicodinâmicas na Teorização do Desenvolvimento Vocacional na Infância

As perspectivas psicodinâmicas no domínio da Psicologia Vocacional procuraram descrever o papel da personalidade e dos impulsos no desenvolvimento da escolha vocacional. De acordo com estas perspectivas, este é um aspecto do comportamento em que a sociedade permite ao indivíduo um compromisso entre o princípio da realidade e o princípio do prazer (Osipow & Fitzgerald, 1996). Entre os autores que representam a adaptação do pensamento psicodinâmico à Psicologia Vocacional contam-se teóricos como Adler (1931), Bordin (1984, 1990; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963), Anne Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) e Erikson (1963, 1982). Estes autores abordaram a infância como período relevante para os resultados de desenvolvimento vocacional do indivíduo, pelo que serão destacados na revisão que se segue.

2.1.1 A teoria da personalidade e escolha vocacional de Anne Roe

A teoria de Anne Roe (e.g., Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) visa aplicar a teoria da personalidade ao comportamento vocacional. Partindo dos trabalhos iniciais de Gardner Murphy (1947) relativamente à canalização da energia psíquica e à importância das experiências precoces nas escolhas vocacionais posteriores, e da teoria da motivação de Maslow (1954), Roe procurou discernir a relação entre a escolha vocacional e diferenças individuais, determinadas por factores biológicos, sociológicos e psicológicos (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964).

Os trabalhos de Roe foram influenciados pelos resultados da sua linha de investigação acerca das características de personalidade, antecedentes, aptidões e capacidades intelectuais subjacentes à escolha vocacional (Osipow, 1990; Osipow & Fitzgerald, 1996). Estes estudos, realizados com cientistas de domínios distintos, resultaram na constatação de que profissionais de diferentes áreas pareciam possuir traços de personalidade distintos, desenvolvidos com base em experiências familiares diferentes, e que influenciavam a forma

como estes se relacionavam com pessoas ou objectos (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964).

Combinando os resultados desta linha de investigação com as bases teóricas da teoria da personalidade e da teoria da motivação, Anne Roe postulou que são as relações entre a energia psíquica, a predisposição genética e as experiências precoces que moldam o estilo de funcionamento individual. Segundo aquela autora, a natureza da orientação das pessoas face ao meio é resultado da combinação entre uma predisposição inata para despender energia de determinada forma e as experiências vividas nos primeiros anos de vida. Esta orientação reflectir-se-á nos objectivos vocacionais dos indivíduos, na medida em que estes procurarão satisfazer necessidades de infância que não foram ainda atendidas (Roe, 1956, 1964). Neste sentido, Roe procurou tornar explícita a relação entre factores genéticos e experiências precoces de socialização, e os seus efeitos nas carreiras dos indivíduos (Osipow & Fitzgerald, 1996).

Na análise das experiências precoces, Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) conferiu especial saliência às interacções pais/criança, enfatizando a forma como as atitudes dos pais satisfazem ou frustram as crianças. Com base nos seus estudos empíricos, Roe (1957) definiu três tipos de atitudes dos pais em relação à criança, bem como categorias de profissões que seriam seleccionadas de acordo com os estilos parentais adoptados.

A primeira atitude definida pela autora denomina-se concentração *emocional na criança*, referindo-se a relações pais-filhos caracterizadas pela superprotecção ou sobre-exigência das figuras parentais. Enquanto os pais superprotectores encorajariam a dependência da criança, restringindo a sua curiosidade e exploração, os pais sobre-exigentes exigiriam desempenhos exemplares e estabeleceriam elevados padrões de comportamento, sob pena de punição. Apesar de diferirem em algumas práticas, quer os pais superprotectores, quer os pais sobre-exigentes, satisfariam adequada e prontamente as necessidades físicas dos filhos, negligenciando, no entanto, necessidades superiores em termos hierárquicos, como a necessidade de amor, de estima e de pertença. Roe (1957) salienta que os indivíduos, cujas experiências educativas precoces obedeceriam a este estilo, escolheriam profissões passíveis de garantirem elevados níveis de reforço, tais como aquelas ligadas ao domínio das artes.

A segunda atitude parental definida por Roe denomina-se *evitamento da criança* e refere-se a relações pais-filhos que incluem rejeição emocional e/ou negligência física. A criança negligenciada seria ignorada nas suas necessidades, devido a vários factores (e.g., preocupação dos pais com os seus próprios problemas). Neste caso, as escolhas vocacionais

posteriores estariam associadas a profissões de carácter científico ou mecânico, passíveis de conferir gratificação sem que dependa de terceiros (Roe, 1957).

Finalmente, Roe (1957) destaca as práticas parentais caracterizadas pela *aceitação da criança*, pautadas por uma incorporação democrática desta unidade familiar, pela confiança nos seus recursos e pelo encorajamento à sua independência. As crianças provenientes de ambientes familiares regidos por práticas parentais deste tipo teriam tendência para a escolha de profissões orientadas para a ajuda a terceiros, ou seja, profissões que, contrariamente às motivações decorrentes dos dois primeiros estilos parentais, não teriam na base da sua escolha a necessidade de isolamento social ou de forte aprovação dos outros.

Várias investigações foram levadas a cabo tendo por base os postulados apresentados por Roe. No entanto, os resultados não apoiaram os pressupostos adiantados pela autora, relativamente à ligação entre as atitudes parentais, a estrutura de necessidades daí resultante e a influência desta estrutura na escolha vocacional (*e.g.*, Crites, 1962; Grigg, 1959; Hagen, 1960; Switzer *et al.*, 1962; Utton, 1962, *op. cit.* Osipow, 1990). Estas evidências levaram a autora a reformular a teoria inicialmente proposta, no sentido de identificar o papel das necessidades no desenvolvimento dos interesses, e de clarificar a natureza das experiências precoces que influenciariam os diferentes tipos de interesses apresentados na idade adulta (Roe & Siegelman, 1964). Assim, e na sequência de novos estudos empíricos levados a cabo com instrumentos de avaliação propostos para o efeito (*Parent-Child Relations Questionnaire*: Roe & Siegelman, 1963, *op. cit.* Roe & Lunneborg, 1990), Roe e Siegelman (1964) concluíram que, de facto, as experiências sociais nos primeiros anos de vida parecem estar relacionadas com a orientação posterior dos indivíduos, salientando, no entanto, que o determinismo imposto na primeira formulação da teoria a tornava de difícil validação empírica. Assim, os autores adiantaram que as interações pais-filhos nem sempre são constantes e que, através de um mecanismo compensatório, o comportamento de um dos pais poderá ser compensado pelo comportamento do outro elemento da díade parental. Roe e Siegelman (1964) salientaram ainda a importância de outros factores na escolha de uma profissão, nomeadamente, os antecedentes sócio-económicos, a educação e a capacidade do indivíduo.

Apesar de criticada (*e.g.*, Osipow, 1990, 1997; Zunker, 1994) e de não apresentar na actualidade influência preponderante na investigação vocacional, a teoria de Roe foi pioneira na tentativa de desenvolver uma concepção completa e sofisticada para a compreensão dos factores subjacentes à escolha de carreira. A teoria continua a exercer uma influência

implícita no desenvolvimento da teoria da carreira, através do reconhecimento da importância da relação entre papéis parentais e necessidades psicológicas (Osipow & Fitzgerald, 1996).

2.1.2 A perspectiva de Bordin

Seguindo uma perspectiva psicodinâmica, Bordin (1984, 1990; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963) defendeu a ideia de que as profissões são escolhidas em função da satisfação que proporcionam. Segundo o autor, e tal como Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), as necessidades individuais formam-se na primeira infância. Assim, Bordin, Nachmann e Segal (1963) descreveram o lugar central dos primeiros anos de vida na formação da personalidade e, deste modo, na formação das necessidades, impulsos e motivações que influenciam a escolha vocacional posterior. De acordo com estes autores, a necessidade de gratificação dos instintos desenvolver-se-ia na infância, sobretudo nos primeiros seis anos de vida. Seguindo esta concepção, Bordin (1994) defende a necessidade de um enfoque nas questões ligadas à formação da personalidade, do estilo de vida, e das motivações intrínsecas e à forma como estes elementos influenciam a vivência vocacional dos indivíduos.

Bordin (1984, 1990), numa reformulação da linha teórica inicial (Bordin, Nachmann, & Segal, 1963), apresentou sete proposições centrais à sua concepção do desenvolvimento vocacional, a saber:

- 1) Todos os indivíduos procuram encontrar um sentido para a sua vida, incluindo para a vida laboral.
- 2) O grau de fusão entre o trabalho e jogo é função da história desenvolvimental do indivíduo, no que respeita à compulsão e ao esforço.
- 3) A vida do indivíduo pode ser perspectivada como uma cadeia de decisões vocacionais, resultantes da procura da correspondência entre *self* e profissão.
- 4) O mapeamento de profissões, de acordo com motivações intrínsecas, deverá atender aos estilos de vida e estilos de personalidade, e ser receptivo a concepções desenvolvimentais.
- 5) As bases dos resultados de desenvolvimento vocacional futuro serão encontradas ao longo do desenvolvimento precoce do indivíduo, por vezes, nos seus primeiros anos de vida.

- 6) Cada indivíduo procura construir uma identidade pessoal que incorpore aspectos do pai e da mãe, retendo, contudo, aspectos únicos do *self*.
- 7) As dúvidas e insatisfações com resoluções actuais ao nível do *self* constituem uma fonte de perplexidade e paralisia em momentos de tomada de decisão vocacional.

Ainda segundo Bordin (1990), a compreensão do desenvolvimento vocacional deve extravasar os limites da educação formal, no sentido de incorporar igualmente as relações precoces de vinculação. A este respeito, o mesmo autor referiu que a criança, ao longo do seu desenvolvimento, tende a focar-se nos pontos fortes e fracos das suas figuras de vinculação, assegurando a estas um lugar central no processo de desenvolvimento da identidade pessoal e vocacional. À medida que a criança cresce, outros elementos exercerão a sua influência no desenvolvimento da identidade, nomeadamente as ligações étnicas, culturais e nacionais da sua família mais alargada (*ibid.*).

Esta concepção psicodinâmica do desenvolvimento vocacional chama especial atenção para o papel do jogo na vida do indivíduo. De acordo com Bordin (1990), o jogo está intimamente relacionado com os conceitos de espontaneidade e de motivação intrínseca. Assim, o jogo ou a satisfação derivada da experiência de jogo são procurados pelo indivíduo, no sentido de o motivar a seleccionar, de modo inconsciente, uma carreira que satisfaça as suas necessidades. Mais ainda, o autor refere que a fusão entre trabalho e jogo depende das experiências desenvolvimentais do indivíduo. Nos primeiros anos de vida, uma forte aliança entre as figuras parentais e a criança, caracterizada pela combinação de autoridade, mutualidade, afecto e respeito, levarão à aquisição por parte da criança de uma maior prontidão para fundir esforço e espontaneidade. Assim, segundo Bordin (1990), estão criadas as condições que facilitarão a escolha de uma profissão que constitua uma fonte de satisfação para o indivíduo.

Deste modo, à medida que a criança cresce, o jogo, enquanto actividade espontânea, e a compulsão, representada pelas pressões exercidas por pais e professores no sentido de realizações que estes esperam da criança, assumem maior complexidade, começando então o reconhecimento de competências e capacidades a deter um papel importante na escolha de tarefas (Bordin, 1990). Este processo de crescente complexificação, que reflecte a exigência colocada pelas capacidades emergentes da criança, poderá resultar na alteração de prioridades individuais.

Concluindo, a perspectiva de Bordin (1990, 1994) apresenta a personalidade como um aspecto central do desenvolvimento vocacional, chamando igualmente a atenção para a

importância da satisfação das necessidades do indivíduo na escolha vocacional. Neste sentido, um enfoque nos primeiros anos de vida permitirá uma compreensão mais clara do desenvolvimento da ligação entre a satisfação destas necessidades e o trabalho, ou adoptando uma terminologia mais psicodinâmica, um ajustamento entre o princípio da realidade e o princípio do prazer.

2.1.3 A Teoria de Adler

Apesar da referência da importância do trabalho nas concepções teóricas de Adler, o reconhecimento e a aplicação da teoria do autor ao domínio vocacional apenas foram feitos posteriormente, passadas décadas da publicação da sua obra (Watkins, 1984; Savickas, 1988). Watkins (1984) formalizou uma tentativa de aplicação da teoria de Adler ao domínio vocacional, analisando quatro variáveis centrais às concepções do autor: o estilo de vida, as tarefas de vida, o ambiente familiar, e as recordações de infância.

O estilo de vida é definido como o esquema aperceptivo através do qual os indivíduos compreendem e dão sentido ao mundo que os rodeia (Adler, 1956). É através deste esquema que os indivíduos estabelecem os seus objectivos e norteiam o seu comportamento nas suas várias esferas de vida, incluindo as relações sociais, amorosas, e o trabalho (Watkins & Savickas, 1990). Este estilo de vida é modelado precocemente, no seio da família do indivíduo, e funciona como um quadro de referência em relação ao qual todas as experiências posteriores são conduzidas. Segundo Watkins e Savickas (1990), e numa interpretação das formulações de Adler, os indivíduos implementam o seu estilo de vida através da profissão ou ocupação que escolhem.

Adler identificou o trabalho como uma das três principais tarefas de vida, além do amor e das relações sociais. Segundo o autor, o estilo de vida do indivíduo influencia a sua orientação face às suas tarefas de vida, onde se inclui o trabalho. Mais ainda, o trabalho pode ser visto como um meio pelo qual os indivíduos implementam os seus interesses sociais, ou seja, o modo como contribuem para a sociedade (Watkins & Savickas, 1990).

Segundo Adler, a atmosfera familiar afecta a forma como o indivíduo encara o trabalho e desenvolve um determinado estilo de vida. Nesta concepção, é através da observação do pai e da mãe que a criança obtém informação acerca do homem e da mulher enquanto trabalhadores e acerca da posição ocupada por cada um deles no mundo laboral (Watkins & Savickas, 1990). Deste modo, as percepções acerca das relações estabelecidas

com as figuras parentais afectariam as expectativas individuais e os valores relativos ao trabalho.

Além da influência parental, Adler chamou a atenção para a importância das relações com os irmãos, nomeadamente a posição na fratria, e a associação desta posição a determinadas características comportamentais e de personalidade, que por sua vez afectariam a identidade laboral e os comportamentos de trabalho dos indivíduos (Watkins & Savickas, 1990). Também as percepções da criança relativamente à sua posição na família, bem como a percepção da família em relação à criança, deverão ser tidas em conta na análise da situação familiar enquanto influência no estilo de trabalho e nos comportamentos laborais apresentados pelo indivíduo (*ibid.*).

Finalmente, as recordações de infância, ou seja, as memórias de acontecimentos específicos e significativos que ocorrem antes dos oito anos, foram consideradas por Adler como uma das variáveis influentes na formação da personalidade, bem como no comportamento laboral e funcionamento vocacional (Watkins, 1984; Watkins & Savickas, 1990). Neste sentido, as recordações de infância poderão ser vistas como contendo informação acerca da forma como o indivíduo pensará e operará no mundo de trabalho, apoiando e guindo os seus comportamentos laborais (Watkins & Savickas, 1990).

2.1.4 Os contributos de Erik Erikson

Erik Erikson (1963, 1968, 1982) forneceu contributos significativos para a compreensão do desenvolvimento vocacional, nomeadamente no que respeita ao período da infância (Seligman, 1994; Sharf, 1992; Watkins & Savickas, 1990). Segundo Erikson (1963, 1968, 1982), o desenvolvimento humano depende de um processo de interacção entre a pessoa e o ambiente, ocorrendo através de uma sucessão de estádios que fazem parte do plano epigenético do indivíduo. No seu modelo de desenvolvimento psicossocial, o autor identificou oito estádios de desenvolvimento, que caracterizam modos de organização da experiência e de construção da identidade pessoal. Em cada um destes estádios, o indivíduo é confrontado com tarefas ou crises, originadas por um tema central organizador, as quais exigem adaptação e resolução (Erikson, 1963, 1968, 1982). A resolução bem sucedida das tarefas que marcam cada estádio prepara o indivíduo melhor para lidar com as tarefas desenvolvimentais apresentadas pelo estádio seguinte. Adicionalmente, a resolução bem sucedida de um estádio significa igualmente a construção de sínteses e o atingir de conceitos ou de sentimentos de nível superior. De acordo com a teoria de Erik Erikson, as crianças em idade escolar já terão

passado por quatro dos oito estádios de desenvolvimento psicossocial: confiança básica *versus* desconfiança (do nascimento até aos dezoito meses), autonomia *versus* vergonha/dúvida (dos dezoito meses aos três anos), iniciativa *versus* culpa (dos três aos cinco anos), e realização *versus* inferioridade (dos seis aos onze anos).

Segundo Sharf (1992) e Seligman (1994), as experiências da criança em cada um dos períodos identificados por Erikson (1963, 1982) poderão marcar as vivências vocacionais na adolescência e vida adulta. Assim, no primeiro estágio, definido por Erikson através do binómio confiança *versus* desconfiança, espera-se que seja criada uma relação de afecto e cuidado entre os pais e a criança, de modo a que esta desenvolva confiança nos outros. De acordo com Sharf (1992), os efeitos mais notórios desta crise, em termos de desenvolvimento vocacional, verificam-se ao nível da perspectivação temporal: os indivíduos que possuem uma perspectiva temporal, mostrar-se-ão confiantes relativamente a si próprios e aos outros, no planeamento do futuro (Sharf, 1992). Seligman (1994) sugere que este estágio afectará a natureza do relacionamento interpessoal da criança, bem como os seus sentimentos relativamente a si própria e aos outros. Assim, as crianças que conseguirem resolver a crise inerente a este estágio com mestria tenderão a tornar-se optimistas em relação ao futuro.

Relativamente ao segundo estágio da teoria de Erikson (1963, 1982), em que a criança vive a crise da autonomia *versus* vergonha, a resolução positiva desta implica o desenvolvimento de um sentimento de controlo pessoal sobre si próprio e de autonomia, conseguido através do controlo dos esfíncteres. A influência deste estágio, em termos do desenvolvimento vocacional do indivíduo, situa-se ao nível da segurança pessoal e auto-confiança, características na base de tomadas de decisão vocacionais seguras e orientadas para objectivos (Sharf, 1992). Também segundo Seligman (1994), a resolução positiva deste conflito leva a um sentido de autonomia e auto-confiança, com maior probabilidade do indivíduo se tornar assertivo, independente e orientado para as tarefas, características consideradas como importantes para o futuro social, académico e ocupacional. Além destas características, a criança é capaz de desenvolver relacionamentos com base no afecto e cooperação que, associados à autonomia conseguida, contribuem positivamente para o futuro social, académico e ocupacional da mesma.

O terceiro estágio da teoria psicossocial de Erikson (1963, 1982) define-se pelo conflito iniciativa *versus* culpabilidade, onde se espera, como resolução positiva, que a criança apresente iniciativa nos seus comportamentos, de uma forma que é considerada socialmente aceite. A formação da identidade da criança como rapaz ou rapariga e a exploração do ambiente tornam-se elementos centrais ao desenvolvimento neste período.

Segundo Erikson (1982), a vivência positiva desta crise poderá resultar num sentimento de propósito em relação ao futuro, o qual influenciará o modo como estabelece interações com o ambiente. Segundo Seligman (1994), este estágio é também importante para o desenvolvimento de uma percepção positiva de si próprio/a e de uma auto-estima positiva. As crianças que desenvolvem confiança na sua iniciativa terão maior probabilidade de um melhor ajustamento à entrada na escolaridade formal. Ainda segundo a autora, a resolução positiva desta crise reverterá favoravelmente para o papel de trabalhador, devido à consciência ou sentido moral desenvolvida, que permitirá à criança uma auto-monitorização comportamental, diminuindo a necessidade de supervisão externa. Segundo Sharf (1992), a resolução da crise iniciativa *versus* culpabilidade estará igualmente associada à forma como a criança se envolve na experimentação de papéis, bem como no modo de encarar os papéis que terá que desempenhar na vida adulta. Assim, o sucesso ou insucesso nesta experimentação trará consequências para o desenvolvimento de uma identidade positiva ou negativa, bem como um sentido de propósito relativamente ao seu papel no mundo do trabalho.

O quarto estágio da teoria psicossocial de Erikson (1963, 1982), designado realização *versus* inferioridade, coloca como principal desafio à criança o desenvolvimento de um sentido de competência, especialmente na relação com o grupo de pares. Uma resolução positiva da crise associada a este estágio levará ao desenvolvimento de um sentimento de confiança nas suas capacidades; pelo contrário, se a criança sente que é incapaz de realizar, nomeadamente nas tarefas académicas ou extra-curriculares, poderá emergir um sentimento de inferioridade. De acordo com Sharp (1992), as principais consequências da vivência desta crise para a arena vocacional situam-se ao nível do desenvolvimento de um sentido de competência quando em situações de aprendizagem vocacional. As crianças que não tenham resolvido esta crise com mestria poderão questionar a sua competência para trabalhar produtivamente, podendo este sentido bloquear os seus esforços para iniciar ou completar uma tarefa vocacional, nomeadamente no período da adolescência. Neste sentido, também Seligman (1994) sugere que esta é uma fase crítica ao desenvolvimento vocacional: aqui a criança tem a oportunidade de aprender a apreciar a importância da educação formal e da competência pessoal, bem como a desenvolver uma imagem de si própria como trabalhadora. Mais ainda, aprende a cooperação e a divisão de tarefas, tornando-se consciente das consequências do fracasso nas tarefas que lhe cabem para o grupo ou equipa a que pertence. A mesma autora acrescenta que, neste período, a criança aprende a revelar orgulho no seu trabalho, persistência, criatividade, a usar o *feedback* na resolução de problemas e a estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e o jogo na vida pessoal (Seligman, 1994).

2.2 Abordagens Empíricas Influenciadas pelos Pressupostos das Perspectivas Psicodinâmicas

A investigação no domínio do desenvolvimento vocacional na infância, que foi inspirada ou influenciada pelos pressupostos das concepções psicodinâmicas acerca deste assunto, procurou aprofundar as raízes dos comportamentos vocacionais nas experiências vividas na infância, chamando particular atenção para a influência parental neste domínio. Esta linha de estudos identificou o estilo parental e os processos de vinculação como variáveis de influência na vivência vocacional dos indivíduos. Diferenças na atmosfera familiar, num sentido mais lato, têm também sido descritas como associadas a resultados diferenciados em termos de comportamento vocacional.

2.2.1 A influência dos estilos parentais

A investigação no domínio da influência parental sugere, por exemplo, que o estilo parental democrático (*cf.* Baumrind, 1971, 1989), combinando exigência e responsividade, proporciona um clima familiar harmonioso, estabelece objectivos e promove a independência da criança, o que cria condições para uma exploração vocacional mais activa por parte das crianças (Kracke, 1997, *op. cit.* Kerka, 2000). Ainda neste sentido, o estudo levado a cabo por Way e Rossman (1996, *op. cit.* Kerka, 2000) revelou que este estilo democrático de parentalidade influenciaria a construção de um ambiente familiar proactivo, que ajudaria as crianças a tornarem-se mais autónomas e responsáveis. Este estilo criaria ainda condições para a transmissão de valores laborais, e para aprendizagens no domínio da tomada de decisão, hábitos de trabalho, resolução de conflitos e competências de comunicação. Por seu lado, um estilo parental autoritário, ou seja, altamente exigente mas não responsivo, pressiona a criança a conformar-se e realizar as expectativas dos pais relativamente à educação e à carreira, o que poderá levar a uma fraca correspondência entre o indivíduo e a escolha vocacional, bem como a condições diminuídas de saúde mental e relações familiares perturbadas (Way & Rossmann, 1996, *op. cit.* Kerka, 2000). Finalmente, os pais que adoptam um estilo parental permissivo, com baixa exigência e responsividade, tendem a mostrar-se pouco acessíveis no atendimento dos interesses da criança, em termos de pessoas e objectos, o que dificulta o desenvolvimento do conhecimento de si própria, bem como a diferenciação dos seus objectivos de carreira, daqueles que são expressos pelos seus pais (*ibid.*).

Por seu lado, determinados factores individuais parecem interagir com os estilos parentais, de modo a influenciar o desenvolvimento da carreira de crianças e adolescentes (Schultheiss, 2007). O estudo recentemente conduzido por Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Phillipis, e Garcia (2005) revelou que uma vinculação segura aos pais, juntamente com a expressão de medo de falhar, estava positivamente relacionada com níveis de exploração vocacional mais elevados. Adicionalmente, foi observado que, para as raparigas do ensino secundário, níveis elevados de ansiedade generalizada, e auto-relatos de um estilo parental negligente, estavam negativamente relacionados com a exploração vocacional. No que respeita aos rapazes, os resultados mostraram que o medo de desiludir os pais estava positivamente relacionado com a exploração vocacional (Vignoli *et al.*, 2005).

2.2.2 A influência dos processos de vinculação

Ainda seguindo um enfoque na influência parental nas experiências precoces da criança, uma revisão dos estudos mostra que os processos de vinculação têm sido recorrentemente descritos como positivamente relacionados com o grau de exploração vocacional (Ketterson & Blustein, 1997; Ryan, Solberg, & Brown, 1996), o grau de decisão e compromisso nos processos de decisão vocacional (*e.g.*, Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991; Scott & Church, 2001), a qualidade das transições vocacionais e o ajustamento ao contexto escolar (*e.g.*, Kenny & Donaldson, 1992; Lapsley & Edgerton, 2002; Mattanah, Hancock, & Brand, 2004; Lopez & Gormley, 2002; Schultheiss & Blustein, 1994). A título de exemplo, o estudo de Blustein, Walbridge, Fiedlander, e Palladino (1991) mostrou que os jovens avaliados como mais independentes face ao conflito parental e apresentando percepções de vinculação mais positivas, registavam uma menor tendência para a exclusão precoce de opções ao longo do processo de compromisso vocacional, bem como um maior comprometimento com um plano vocacional.

Ketterson e Blustein (1997) referem que um relacionamento seguro com os pais estará associado a uma progressão positiva na tomada de decisão vocacional, a crenças de auto-eficácia positivas, e a níveis mais elevados de planeamento vocacional. O estudo conduzido por estes autores mostrou que os alunos com vinculação segura às figuras parentais tendem a envolver-se em níveis mais elevados, quer de exploração do mundo profissional, quer de exploração orientados para o auto-conhecimento.

Por seu lado, vários estudos (*e.g.*, O'Brien, 1996; O'Brien, Friedman, Tipton, & Lin, 2000; *op. cit.* Schultheiss, 2007) forneceram dados que sugerem que a vinculação das

raparigas às suas mães contribui para a sua orientação para a carreira (*i.e.*, o grau de planeamento mostrado no sentido da concretização de determinados objectivos familiares ou de carreira). O estudo longitudinal de O'Brien, Friedman, Tipton, e Lin (2000) com raparigas no ensino secundário, apesar de não se centrar na infância, ilustra esta relação. Os referidos autores verificaram que a vinculação à mãe, durante o ensino secundário, contribuía para as aspirações de carreira destas jovens cinco anos mais tarde, apesar deste efeito ser mediado pela auto-eficácia de carreira.

2.2.3 A influência da atmosfera e do apoio familiar

A atmosfera familiar, enquanto ambiente em que se processam as interacções familiares, tem também sido alvo de investigação, nomeadamente no que respeita ao modo como o indivíduo aprende e lida posteriormente com o mundo de trabalho. Esta atmosfera familiar, num sentido mais lato, inclui elementos como o estilo parental, o apoio e orientação parental, ou o estilo de interacções que caracterizam a família de origem (Kerka, 2000). O apoio e a orientação parental podem referir-se a sugestões específicas relativamente às escolhas educacionais e de carreira, bem como às experiências que directa ou indirectamente apoiam o desenvolvimento vocacional (*ibid.*). A este respeito, o estudo de Hargrove, Inman, e Crane (2005), junto de alunos do ensino secundário, mostrou que a qualidade do relacionamento familiar (*i.e.*, o grau em que os membros da família são encorajados a expressar os seus sentimentos e problemas) se relaciona com as atitudes face ao planeamento da carreira.

O estudo levado a cabo por Seligman, Weinstock e Ownings (1988), sobre o papel das dinâmicas familiares no desenvolvimento vocacional de crianças de cinco anos, revelou a importância da existência de um clima familiar positivo para o desenvolvimento neste domínio. Os resultados obtidos indicaram que as crianças oriundas de famílias caracterizadas por um ambiente positivo tinham a possibilidade de obter mais informação acerca das actividades em que os pais se envolviam, bem como de obter maior encorajamento da parte destes, o que, segundo os autores, contribuirá para o desenvolvimento vocacional das crianças.

Outros estudos ainda têm sugerido a importância do apoio social, nomeadamente aquele que provém da família, como um factor contextual importante nos processos de desenvolvimento vocacional (Schultheiss, 2007). O estudo de McWhirter, Hackett, e Bandalos (1998), por exemplo, indica que o apoio percebido e proveniente da figura do pai

está associado positivamente ao planeamento educacional e às expectativas de carreira, para raparigas do ensino secundário. Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, e Gallagher (2003) demonstraram que, quer as barreiras percebidas, quer o apoio social e emocional da família, tal como percebido por alunos do ensino secundário, estavam associados ao compromisso e envolvimento na escola, às aspirações de sucesso profissional, expectativas de realização de carreira, e à saliência do trabalho, na consideração do futuro pessoal.

Neste sentido, os resultados do estudo conduzido por Wall, Covell e MacIntyre (1999) sugerem que o apoio social percebido está relacionado com as aspirações e expectativas educacionais e de carreira. O estudo de Kenny e Bledsoe (2005) mostra que o apoio da família, além daquele que é fornecido por professores e amigos, está associado à adaptabilidade de carreira, percepções de barreiras educacionais, expectativas de resultado no domínio da carreira, e planeamento de carreira em estudantes do ensino secundário. Lapan, Hinkelman, Adams, e Turner (1999) verificaram que o grau em que os alunos do ensino secundário antecipavam o apoio parental para determinadas carreiras estava positivamente associado ao grau em que os alunos valorizavam essas mesmas carreiras.

Ainda neste sentido, a investigação desenvolvida por Young, Friesen, e Dillabough (1991) mostrou a importância do apoio parental no desenvolvimento vocacional. Neste estudo, pais e jovens adultos apontaram o encorajamento parental, juntamente com um padrão de comunicação aberta, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos filhos, o envolvimento activo dos pais na vivência escolar e extra-escolar dos filhos, e o aconselhamento fornecido pelas figuras parentais, como factores de ajuda centrais ao desenvolvimento vocacional dos filhos.

O estudo qualitativo acerca da influência parental no desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes entre o 6º e 9º ano de escolaridade, conduzido por Pinto e Soares (2004), identificou os meios através dos quais os pais influenciam o processo de desenvolvimento vocacional das suas crianças: a comunicação pais-criança, as intervenções da família (ou actividades conduzidas pelos pais no sentido de influenciar as suas crianças), as expectativas parentais, o estilo parental (*i.e.*, conselhos, apoio, confiança), e outros factores, tais como as influências pessoais, educacionais e ambientais.

O estudo qualitativo recentemente levado a cabo por Schultheiss, Palma e Manzi (2005) apresentou igualmente resultados que permitem apoiar a asserção de que as figuras-chave nas vidas das crianças têm uma influência significativa ao nível do seu desenvolvimento vocacional. As crianças do 4º e 5º anos de escolaridade avaliadas no estudo perceberam os pais e professores como figuras influentes no seu desenvolvimento escolar

e profissional, nas seguintes dimensões: (i) ensino; (ii) fornecimento de apoio social (*e.g.*, apoio emocional, integração social); (iii) identificação de competências, capacidades e potenciais ocupações para o futuro; (iv) modelação de atitudes e comportamentos de carreira; (v) fornecimento de experiências que influenciam os interesses vocacionais; (vi) influência sobre as concepções acerca do trabalho e do mundo de trabalho, bem como a instigação de valores, e; (vii) estímulo para o reconhecimento da importância da educação.

Também os resultados do estudo de Gonçalves e Coimbra (2007) mostram o carácter da influência parental no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. O estudo revelou e aprofundou diferenças na influência parental a três níveis: apoios intencionais ou não intencionais dos pais, concretizados em acções, na ajuda dos projectos vocacionais dos filhos; grau de envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus filhos; e, importância, significado e centralidade do trabalho na vida da família.

Finalmente, os resultados do estudo conduzido por Carvalho (2008) vão também no sentido de reafirmar a importância da família como contexto de apoio ao desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes. A autora verificou que alunos, pais, e professores reconhecem o papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos, nomeadamente através de atitudes parentais mais ou menos directivas, específicas e intencionais, da interacção com os filhos, variável em função de padrões relacionais e comunicacionais, e da concretização de actividades tais como a colaboração com a escola, a promoção de oportunidades e experiências diversificadas, e o conhecimento do/a filho/a.

2.3 Síntese

A revisão da conceptualização psicodinâmica do desenvolvimento vocacional (Adler, 1931; Bordin, 1984, 1990; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963; Erikson, 1963, 1982; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) demonstra um enfoque no desenvolvimento das dinâmicas e estruturas da personalidade, bem como nas necessidades, impulsos e motivações do indivíduo como modeladoras do comportamento. Segundo estas perspectivas, a escolha vocacional surge associada à satisfação de necessidades e motivações inerentes à estrutura de personalidade do indivíduo. No que respeita especificamente à infância, estas teorias chamaram a atenção para a importância das experiências vividas nos primeiros anos no que se refere à formação da personalidade como estruturadora das escolhas vocacionais posteriores. Aqui, as experiências vividas em ambiente familiar assumem particular relevo na orientação vocacional do indivíduo, designadamente aquelas que

envolvem a observação da díade parental ou a exposição a determinadas atitudes parentais (Adler, 1930; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964). Estas experiências, quando caracterizadas por um equilíbrio entre apoio, autoridade, e respeito levarão ao desenvolvimento de uma prontidão para fundir trabalho e jogo, ou noutras palavras, esforço e espontaneidade, o que será precursor do estabelecimento de uma escolha profissional ajustada (Bordin, 1984, 1990).

Adicionalmente, e seguindo uma orientação psicodinâmica na leitura do desenvolvimento vocacional, a infância é vista como um período de desenvolvimento de (pré-) competências para o futuro vocacional e profissional do indivíduo. Durante os primeiros anos de vida, a criança é desafiada a desenvolver a capacidade de manter relações com os outros numa base de confiança, bem como um sentido de autonomia, iniciativa, e confiança na sua própria competência (Erikson, 1963, 1982). Estas competências são vistas como centrais ao desenvolvimento de uma personalidade otimista, autónoma e motivada para a realização, com maior probabilidade de obter resultados ajustados, no futuro académico e vocacional (Sharf, 1992; Seligman, 1994).

No que respeita à abordagem empírica ao desenvolvimento vocacional na infância, decorrente ou influenciada pelas perspectivas psicodinâmicas, esta chamou a atenção para a importância das experiências vividas durante os primeiros anos de vida, nomeadamente aquelas que são desenvolvidas em ambiente familiar. Com efeito, os pais foram identificados como elementos-chave na influência do comportamento vocacional dos filhos. A investigação a este nível revelou associações entre estilo parental, padrão de vinculação, e a atmosfera familiar, em geral, na infância, e a qualidade das vivências vocacionais dos indivíduos, na idade adulta.

3. As Teorias da Correspondência

3.1 Abordagens da Correspondência na Teorização do Desenvolvimento Vocacional na Infância

Em 1959, John Holland apresentou uma teoria de correspondência para a explicação do comportamento vocacional, que alargou o âmbito dos modelos traço-factor dos anos 30 e 40 para um modelo mais dinâmico. A teoria proposta por Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997) destina à personalidade um lugar central nos processos de escolha e de desenvolvimento vocacional. O referido autor define a escolha vocacional como expressão da personalidade, enfatizando igualmente a importância da avaliação dos ambientes de trabalho neste processo, bem como as interações que os indivíduos estabelecem com os seus contextos. Numa análise da obra desenvolvida por Holland, os autores Herr e Cramer (1996) salientam que o conjunto de asserções apresentado permite desenvolver quadros conceptuais para a compreensão e predição do comportamento dos indivíduos em diferentes tipos de ambientes. Segundo Herr e Cramer (1996), este corpo teórico: (i) contribuiu para a descrição da relação entre interesses vocacionais e características da personalidade; (ii) chamou a atenção para a importância das realizações académicas e não académicas para as histórias de vida dos indivíduos; e, (iii) permitiu o desenvolvimento de instrumentos que possibilitam a testagem dessas mesmas premissas teóricas e que constituem igualmente um importante recurso para a intervenção vocacional.

O modelo de interesses vocacionais de Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997), empiricamente validado (*cf.* Leitão & Miguel, 2004), e posterior ao modelo circular de estrutura de interesses em relação com o ambiente familiar, proposto por Roe (1957), enquadra a maior parte das pessoas em seis tipos de personalidade: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional. O mesmo autor (Holland, 1959, 1973, 1985, 1992, 1997) procedeu igualmente à classificação dos diferentes tipos de ambientes existentes, conferindo-lhes a mesma designação atribuída às orientações pessoais apresentadas. Holland (*ibid.*) considerou que os indivíduos que ocupam o mesmo tipo de profissões apresentam personalidades e histórias desenvolvimentais semelhantes. Neste sentido, a escolha profissional resulta de uma procura de um ambiente consistente com o tipo de personalidade, permitindo a expressão das capacidades, competências, valores, e interesses mostrados pelo indivíduo.

O acrónimo RIASEC, em si mesmo, assume particular importância na teoria de interesses vocacionais de Holland (1985, 1997), no sentido em que estas letras que representam os diferentes tipos de personalidades se distribuem num hexágono ou numa estrutura circular, onde as tipologias semelhantes estão mais próximas no círculo, e as mais dissemelhantes, se encontram mais afastadas. Mais ainda, verifica-se que as duas dimensões Dados-Ideias e Pessoas-Objectos se enquadram na estrutura circular de interesses.

Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997) seguiu elementos centrais às abordagens traço-factor, apresentando uma percepção dos interesses e aptidões como sendo relativamente estáveis e demonstrando uma preocupação pela correspondência entre a pessoa e a sua ocupação (Seligman, 1994). No entanto, contribuiu para uma perspectiva mais desenvolvimental da carreira, ao enfatizar a importância das experiências vividas na infância, no desenvolvimento das escolhas de carreira dos indivíduos (*ibid.*).

De acordo com Holland (1985, 1992), as interações entre os factores biológicos e factores relacionados com a experiência individual levam a criança a demonstrar preferência por determinadas actividades e aversão por outras. Ao longo do seu percurso, estas preferências cristalizam-se em torno de interesses bem definidos, a partir dos quais a pessoa é recompensada intrínseca e/ou extrinsecamente. Mais ainda, o indivíduo vai desenvolvendo competências cada vez mais específicas, em detrimento de outras potenciais competências, estas não relacionadas com os seus interesses manifestos. Em conjunto com estes dois processos, assiste-se a uma diferenciação ao nível dos valores. Segundo Holland (1985, 1992), são estes processos de crescente diferenciação de actividades, interesses, competências e valores que, no seu conjunto, geram uma disposição característica ou tipo de personalidade. A cada tipo de personalidade estará associada uma predisposição para demonstrar características comportamentais e desenvolver traços de personalidade, atitudes e comportamentos característicos que, por sua vez, formam repertórios ou conjuntos de competências e mecanismos de *coping*.

Assim, ao estudar os factores associados ao processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento vocacional, Holland (1985, 1992) enfatiza a importância do legado genético e das experiências precoces de socialização. Dado o impacto pouco claro da herança genética no comportamento vocacional, o mesmo autor centra-se nas figuras parentais e nas oportunidades que estas proporcionam aos seus filhos, no sentido da replicação de tipologias de personalidade.

Deste modo, Holland (1985, 1992) propõe que o tipo de personalidade dos pais conduz à construção de um contexto familiar dominado por instrumentos e actividades que

são reflexo da personalidade dos mesmos. Segundo o referido autor, a convivência diária da criança com estas oportunidades, adicionada à ausência ou baixa frequência de contactos com ambientes onde predominam outros tipos, parece ter influências duradouras no seu tipo de personalidade, contribuindo fortemente para a definição da sua orientação pessoal, em termos laborais. Holland (1985, 1992) confere ainda um papel activo à criança, na medida em que esta pode contribuir para a criação do seu próprio ambiente, quer através das exigências que coloca aos seus progenitores, quer através da forma como estes reagem, por exemplo, reforçando os seus comportamentos, e são influenciados por ela.

Holland (1992) considera que a sua teorização poderá ter implicações ao nível dos processos educativos, defendendo, por exemplo, que a escola deverá proporcionar aos alunos experiências académicas e não académicas relevantes, o que significa proporcionar-lhes oportunidades de contacto com os seis tipos de currículos e seis tipos de experiências não académicas. A inexistência de tais oportunidades no contexto escolar, familiar ou noutros contextos de vida da criança diminuirá as suas possibilidades em termos de compreensão de si própria e do seu futuro. Por outro lado, os contextos educativos deverão procurar proporcionar aos seus alunos informação acerca de si próprios e do mundo laboral de forma acessível e adequada ao seu nível desenvolvimental. Esta estratégia deverá ser implementada longitudinalmente, acompanhando o avanço na escolaridade.

Além destas recomendações, Holland (1992) preconiza ainda o emparelhamento de tipos de personalidade entre o professor e aluno ou uma adaptação do professor ao tipo apresentado pelo aluno. De acordo com o mesmo autor, a adopção destas estratégias favorecerá o desenvolvimento pessoal, contribuindo para um padrão de personalidade consistente e uma maior clareza ao nível da identidade vocacional.

3.2 Abordagens Empíricas Influenciadas pelos Pressupostos das Teorias da Correspondência

Os estudos desenvolvidos acerca do desenvolvimento vocacional na infância, e que se seguiram às propostas teóricas de Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997), podem enquadrar-se em dois grandes grupos. Assim, uma primeira linha de investigação, promovida pelo próprio autor, procurou aprofundar o modo como as experiências precoces em contexto familiar contribuem para a definição dos tipos de personalidade e interesses vocacionais RIASEC. Por seu lado, um segundo grupo de estudos, desenvolvidos mais recentemente,

pretendeu verificar, entre outros aspectos, a adequação da categorização dos interesses vocacionais das crianças, segundo a tipologia RIASEC apresentada por Holland.

3.2.1 A influência parental

Entre o grupo de estudos que foram inspirados pelas teorias da correspondência, e que contribuem para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, contam-se aqueles que foram conduzidos por Holland. A este nível, o referido autor levou a cabo estudos que procuram discernir a influência familiar, nomeadamente aquela que é exercida pelos pais, na formação dos diferentes tipos de personalidade e de histórias de vida das pessoas. Assim, num dos primeiros estudos neste domínio, Holland (1960) verificou que os resultados obtidos no *Vocational Preference Inventory* (Holland, 1958) estavam relacionados com os valores e objectivos que os pais tinham em relação aos seus filhos. A título de exemplo, os dados sugeriram que um pai que atribuísse importância à curiosidade apresentada pelos seus filhos teria, com maior probabilidade, um filho com valores elevados nos domínios *Investigador* e *Artístico*.

De modo semelhante, num outro estudo, Holland (1962) verificou a existência de relações significativas entre os interesses vocacionais de crianças e os estilos parentais. Assim, os resultados do mesmo estudo sugerem que os rapazes com aspirações *Realistas* estavam tendencialmente associados a pais e mães com estilos parentais marcados pelo autoritarismo, enquanto os rapazes que mostravam aspirações ligadas ao domínio *Investigador* estavam, tendencialmente, associados a figuras parentais que revelavam um estilo parental democrático.

As associações entre os estilos parentais e os interesses e competências das crianças foram também verificadas num estudo conduzido por Nichols e Holland (1963). Os resultados deste estudo sugerem que os pais encorajavam nos filhos realizações congruentes com os seus próprios interesses e atitudes, desencorajando investimentos em domínios que desvalorizavam.

Holland (1992) considerou que, apesar de não validarem extensivamente todas as suas formulações acerca do desenvolvimento dos vários tipos de personalidade, os resultados dos estudos anteriormente apresentados fornecem evidências de que diferentes tipos estão associados a experiências familiares distintas, onde se inclui a exposição a estilos parentais diferenciados. Estudos posteriores vieram a confirmar a transmissão hereditária de interesses RIASEC entre gerações (e.g., Bouchard, Licken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990, *op. cit.*

Sodano & Tracey, 2007), mas ainda não existe investigação suficiente que explique como é que estes interesses se desenvolvem ao longo da infância e adolescência (Sodano & Tracey, 2007).

3.2.2 O estudo dos interesses vocacionais

Uma outra linha de investigação, importante para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, e parcialmente inspirada pelos contributos de Holland, refere-se ao estudo dos interesses vocacionais nos primeiros anos de vida. A este nível, alguns estudos conduzidos nas últimas décadas sugerem que os padrões de interesses na infância são relativamente variáveis da infância à adolescência, e estabilizam no início da vida adulta (Betsworth & Fouad, 1997; Hansen, 1984).

Nesta linha de investigação inclui-se o estudo de Tracey e Ward (1998), que avaliou as preferências por actividades do dia-a-dia, de crianças do quarto e quinto anos de escolaridade, bem como de (pré-) adolescentes do sexto, sétimo e oitavo anos, e de estudantes universitários, que foram incluídos no estudo com a finalidade de constituírem um grupo comparativo para a análise da estrutura de interesses das crianças. As actividades do dia-a-dia foram agrupadas segundo os tipos de interesses vocacionais RIASEC, propostos por Holland (1985, 1992). Assim, para o efeito foi desenvolvido o *Inventory of Children's Activities* (ICA - Tracey & Ward, 1998; ICA-R - Tracey, 2002), cuja validade foi estabelecida através da sua administração a uma amostra de alunos universitários. Os resultados do estudo demonstraram que as crianças apresentavam uma estrutura de interesses diferente da estrutura representada pelos adultos (*i.e.*, modelo RIASEC de Holland).

Tracey e Ward (1998) verificaram que os tipos RIASEC não apresentavam poder descritivo em crianças no quarto e quinto anos de escolaridade, quando questionadas acerca da sua preferência e competência nas diferentes actividades propostas. Os interesses destas crianças revelaram-se mais concretos do que aqueles apresentados pelos adultos, verificando-se que aquelas se focam mais em aspectos centrais à sua experiência individual. Adicionalmente, não foi possível classificar as preferências destas crianças segundo as dimensões Objectos-Pessoas e Dados-Ideias, tal como apresentado na amostra de alunos universitários. Assim, a categorização das respostas mostrou que as crianças, em vez de seguirem as referidas dimensões, revelaram uma dicotomização em torno do sexo (*i.e.*, actividades tipicamente associadas a rapazes *versus* actividades tipicamente associadas a raparigas) e em torno do *locus* da actividade (*i.e.*, actividades desenvolvidas na escola *versus*

actividades desenvolvidas fora da escola). Adicionalmente, os autores notaram que as respostas das crianças mais novas eram relativamente indiferenciadas, verificando-se homogeneidade nas preferências expressas relativamente à maioria das actividades. No entanto, os dados mostraram que, à medida que as crianças avançam na idade, os seus interesses tornam-se mais diferenciados, verificando-se uma maior correspondência ao modelo estrutural de interesses RIASEC.

O estudo de Tracey e Ward (1998) mostrou que as percepções de competência das crianças seguiam a mesma categorização daquela encontrada para os interesses avaliados. Assim, as crianças mais novas organizaram as suas percepções de competência, recorrendo às mesmas dimensões usadas para a categorização dos interesses: orientação de género e *locus* de actividade. Estas crianças revelaram percepções de competência indiferenciadas, e globalmente positivas. Os dados do estudo sugerem igualmente que, à medida que a criança cresce, as suas percepções de competência se vão tornando cada vez mais diferenciadas, verificando-se igualmente uma correspondência cada mais aproximada à estrutura circular RIASEC. Assim, há uma mudança qualitativa na organização, quer dos interesses, quer das percepções de competência, desde os primeiros anos de escolaridade até ao final do ensino básico (Sodano & Tracey, 2007).

Um outro estudo, conduzido por Tracey (2002), veio ainda mostrar a existência de uma certa estabilidade nos interesses, nos últimos anos da escolaridade básica. Os resultados indicam que, no decorrer da infância e adolescência, se assiste a uma progressiva aproximação da estrutura normativa RIASEC, no julgamento acerca dos interesses. Com efeito, a meta-análise recentemente levada a cabo por Low, Yoon, Roberts e Rounds (2005), acerca da estabilidade dos interesses vocacionais, revelou níveis moderados de estabilidade nos perfis de interesses RIASEC para alunos dos últimos anos do ensino básico.

Neste sentido, Tracey (2002) verificou que a estrutura de interesses se vai aproximando da estrutura circular RIASEC de Holland, à medida que se vai avançando na idade, e estabiliza por volta do oitavo ano de escolaridade. Segundo este estudo, a estrutura de interesses verificada parece não apresentar diferenças em função do género e da etnia. Estes dados foram suportados pelo estudo de Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota (2006), que demonstrou, numa amostra de crianças e adolescentes italianos, acompanhados longitudinalmente ao longo de um ano, que os indivíduos aderem progressivamente à estrutura RIASEC, à medida que vão avançando na idade.

Tracey (2002) verificou ainda uma diminuição nos resultados totais dos interesses expressos, entre o quinto e o sexto anos de escolaridade, o que acarreta maior diferenciação

no pensamento acerca daquilo que a criança gosta ou não de fazer, ou em que domínios se sente mais ou menos competente. No entanto, esta quebra nos resultados revelou ser mais acentuada para as raparigas do que para os rapazes, em todas as escalas, exceptuando a referente aos interesses Empreendedores. As raparigas demonstraram uma diminuição dos interesses e percepções de competência no domínio Investigador, o que vem apoiar resultados de outros estudos que mostram uma perda de interesse e competência percebida das raparigas mais velhas neste domínio, que inclui a matemática e as ciências (*e.g.*, Fouad & Smith, 1996, *op. cit.* Sodano & Tracey, 2007). Com efeito, quer o estudo de Tracey (2002), quer o estudo conduzido por Lent, Tracey, Brown, Soresi e Nota (2006), encontraram diferenças de género nos interesses manifestos e competências percebidas. Os estudos notaram resultados sistematicamente mais elevados para as raparigas nos interesses Sociais, enquanto os rapazes apresentavam níveis de interesse superiores nos domínios Realista e Investigador.

Finalmente, o estudo recentemente levado a cabo por David (2007), avaliou os interesses e as competências percebidas de uma amostra portuguesa de crianças do terceiro, sexto e nono anos de escolaridade, recorrendo para tal ao ICA-R (Tracey, 2002). Os resultados obtidos no referido estudo mostraram que as crianças mais novas apresentam pontuações mais elevadas em todos os indicadores de interesses e de percepção de competências, constituintes da escala. Por outro lado, foi observado que, em todos os anos de escolaridade, as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas do que os rapazes nas sub-escalas Artístico, Social e Empreendedor, enquanto os rapazes obtiveram resultados superiores nas escalas Realista e Investigador. Finalmente, a referida autora verificou que os resultados das crianças vão no sentido de confirmar a estrutura hexagonal de interesses, defendida por Holland, e de que são os tipos mais próximos no mesmo modelo que se associam com maior intensidade. Assim, em todos os anos de escolaridade, o tipo Realista está mais fortemente associado ao Investigador, e o tipo Artístico está mais fortemente associado ao tipo Social. Por seu lado, os tipos mais distantes deste modelo foram os que apresentaram associações menos fortes entre si (*e.g.*, o tipo Realista e o tipo Social).

3.3 Síntese

As teorias da correspondência, aqui corporizadas nos contributos de Holland (1959, 1973, 1985, 1992, 1997), contribuíram para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, na medida em que a infância foi considerada como um período relevante para a formação da personalidade e dos interesses vocacionais. Holland chamou a atenção para os

processos de socialização, através da influência parental, na replicação de tipos de personalidade, nos quais assenta a escolha vocacional.

Os estudos realizados após a apresentação desta conceptualização procuram discutir a influência dos pais, nomeadamente através dos estilos parentais, no desenvolvimento de interesses vocacionais nas crianças e adolescentes. Mais recentemente, emergiu uma linha de estudos que procura verificar a estrutura hexagonal presente no modelo RIASEC das tipologias de personalidade, bem como a sua estabilidade ao longo do tempo, nos interesses mostrados pelas crianças e adolescentes. Os resultados dos estudos sugerem que a estabilidade dos interesses no modelo estrutural hexagonal RIASEC se verifica por volta do oitavo ano de escolaridade, tornando-se relativamente invariante a partir desse momento. Mais ainda, os interesses das crianças mais novas, quando comparadas com as crianças mais velhas, parecem ser relativamente indiferenciados, de acordo com este modelo estrutural, notando-se no entanto que, à medida que as crianças avançam na idade, os seus interesses progridem no sentido da diferenciação. Além desta progressão desenvolvimental, verifica-se igualmente uma no sentido de uma maior correspondência dos interesses expressos e competências associadas ao modelo estrutural de interesses RIASEC, tal como proposto por Holland. Finalmente, encontram-se diferenças de género no que respeita ao conteúdo dos interesses registados pelas crianças, estando as raparigas mais orientadas para interesses do domínio Social, e os rapazes mais orientados para o domínio Realista.

4. As Teorias Desenvolvimentistas

4.1 Abordagens Desenvolvimentistas na Teorização do Desenvolvimento Vocacional na Infância

As teorias desenvolvimentistas contribuíram para um avanço qualitativo na concepção e compreensão do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. Além de descreverem a infância como um período-chave para as vivências vocacionais na vida adulta, tal como acontece nas teorias psicodinâmicas e da correspondência, estas perspectivas atribuíram à infância tarefas e características de desenvolvimento específicas ao domínio vocacional.

A revisão da literatura mostra que as teorias do desenvolvimento vocacional apresentam algumas características em comum, a saber: a) são mais inclusivas nos seus constructos, b) estão mais orientadas para processos e para a expressão longitudinal do comportamento vocacional e, c) salientam a importância do auto-conceito no desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Herr e Cramer, 1996). Mais ainda, introduzem mudança na concepção do comportamento vocacional, através do uso de uma nova terminologia, com novos significados para a investigação e intervenção (Jepsen, 1990). Neste sentido, termos como *carreira* e *desenvolvimento* apresentam conotações particulares.

A *carreira* é vista, em termos gerais, como a história de vida de trabalho do indivíduo, e refere-se em particular à sequência de posições de trabalho que o indivíduo desenvolveu ao longo da sua vida, incluindo igualmente as posições requeridas para a preparação para o trabalho, tais como as tarefas domésticas, empregos a tempo parcial, a formação escolar, e os estágios profissionais. Neste sentido, a carreira está embebida na história de vida do indivíduo e relacionada com o ciclo familiar e o padrão de actividades de lazer (Jepsen, 1990). Por seu lado, o *desenvolvimento* remete para a variabilidade intra-indivíduo nos padrões de comportamento, à medida que o indivíduo avança no seu percurso de trabalho. Deste modo, o desenvolvimento refere-se às mudanças qualitativas, mais do que quantitativas, nos padrões de comportamento que servem uma mesma função, como, por exemplo, o comportamento exploratório (*ibid.*).

Com efeito, as perspectivas desenvolvimentistas apresentam o desenvolvimento vocacional como um processo com expressão longitudinal, desde o nascimento à velhice, destinando à infância um lugar central nas trajectórias de desenvolvimento vocacionais. Estas

teorias incorporaram os constructos de (a) estágio de desenvolvimento (Büehler, 1933, 1935; *op. cit.* Jepsen & Dickson, 2003), para descrever as etapas predominantes do processo de desenvolvimento vocacional, e de (b) tarefas de desenvolvimento (Havighurst, 1952, 1972), de modo a evidenciar os desafios socialmente impostos ao indivíduo em cada etapa da sua vida (Jepsen & Dickson, 2003). As tarefas de desenvolvimento são previsíveis, e portanto, destacam-se de eventos imprevisíveis, como a mudança de condições económicas, ou o confronto com catástrofes naturais, apesar de igualmente exigirem ao indivíduo processos de adaptação. Por seu lado, os estádios de desenvolvimento são segmentos do ciclo de vida, em que os padrões de organização do comportamento diferem qualitativamente entre si (*ibid.*).

Seguindo uma perspectiva desenvolvimental, Havighurst (1972) propôs que as tarefas colocadas às crianças, no domínio vocacional, incluem: a) formar uma imagem ou visão sobre o seu tipo de pessoa, b) compreender o significado do trabalho, c) desenvolver uma orientação para o mundo do trabalho e, d) aprender a organizar o tempo de modo a terminar uma tarefa e, se necessário, pôr o trabalho à frente da brincadeira (Havighurst, 1972). Ainda apresentando uma perspectiva desenvolvimental do comportamento vocacional, e numa adaptação destas últimas tarefas às exigências da sociedade actual, Seligman (1994) propôs que ao longo da infância se espera: a) o desenvolvimento de competências de planeamento, e de atitudes positivas face à competência, cooperação e realização; b) a aquisição de uma consciência e de sentimentos positivos relativamente aos interesses, valores, e competências pessoais; c) a aquisição de uma compreensão acerca do que é um trabalhador, dos seus papéis, da importância do trabalho na sociedade, e; d) um entendimento da relação entre interesses e valores e a escolha vocacional.

As perspectivas desenvolvimentistas defendem que a continuidade desenvolvimental se manifesta através da mestria progressiva de tarefas relativas a cada faixa etária. Neste sentido, o sucesso na mestria de tarefas associadas a cada etapa traduz-se, por um lado, num funcionamento mais adaptativo no momento, e por outro, numa mais efectiva preparação para o estágio subsequente (Jepsen & Dickson, 2003). De acordo com as teorias desenvolvimentistas, durante um determinado período de tempo, um padrão de comportamentos será mais dominante, relativamente a outros. Assim, e tomado como exemplo, durante a adolescência, o comportamento exploratório será mais saliente do que outro tipo de comportamentos.

Autores como Ginzberg e colaboradores (1951), Super (1953, 1957, 1980, 1990; Super, Savickas & Super, 1996), e Gottfredson (1981, 1996) foram responsáveis pela abordagem desenvolvimentista ao comportamento vocacional, descrevendo a infância como

um estágio com tarefas de desenvolvimento específicas. De seguida será apresentada uma perspectiva acerca dos contributos principais destes autores para a compreensão da carreira nos primeiros anos de vida.

4.1.1 A teoria de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma (1951) apresentaram uma teoria de base psicológica que descreve o processo de desenvolvimento da escolha vocacional ao longo da vida do indivíduo. Trata-se de um trabalho baseado nos resultados de uma linha de investigação que procura descrever os factores associados à tomada de decisão vocacional. Os estudos empíricos levados a cabo conduziram à identificação de quatro variáveis, cuja relação influencia a escolha vocacional, a saber: a) os valores do indivíduo, b) os factores emocionais, c) a quantidade e qualidade de educação ministrada e, d) os efeitos da realidade que influenciam o indivíduo a responder às pressões do ambiente na tomada de decisão vocacional. O conjunto destes factores actua sobre a formação de atitudes, que convergem para a escolha vocacional.

A teoria de Ginzberg e colaboradores (1951) descreve o desenvolvimento da carreira como um processo longitudinal. De acordo com aqueles autores, a escolha vocacional é um processo irreversível que ocorre durante períodos demarcados, caracterizando-se por uma série de compromissos entre os desejos do indivíduo e as suas reais possibilidades. Mais tarde, e em resposta a criticismos levantados à formulação inicial, Ginzberg (1972, *op. cit.* Osipow & Fitzgerald, 1996) reformulou a noção de irreversibilidade, propondo que as carreiras podem ser reorientadas, apesar dos custos que comportam para os indivíduos, sendo que estes custos por vezes operam de forma a tornar o processo irreversível.

Segundo Ginzberg e colaboradores (1951), o comportamento vocacional tem as suas bases na infância, e desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo, tornando-se progressivamente mais específico e orientado para a realidade. Assim, o processo de desenvolvimento vocacional decorre ao longo de três grandes períodos, etariamente circunscritos, com características distintivas entre si, e denominados Fantasia, Tentativa, e Realismo (*ibid.*).

Nesta perspectiva (Ginzberg *et al.*, 1951), a infância é descrita como um período de Fantasia. Este período estende-se desde o nascimento até aos 10 a 12 anos de idade, dependendo do nível de desenvolvimento intelectual e emocional da criança. O elemento central deste estágio é a natureza arbitrária das escolhas da criança e a falta de orientação para

a realidade, que se traduz na expressão das preferências ocupacionais. Mais ainda, observa-se que as crianças estabelecem preferências vocacionais desde muito cedo, por volta dos 4-5 anos, embora inicialmente estas preferências e os jogos delas derivados reflectam basicamente um prazer funcional, associado ao prazer intrínseco que a criança retira da actividade em que se envolve (*ibid.*). Gradualmente, ocorre uma reorientação, passando estas preferências e as escolhas por elas suscitadas a surgirem associadas, também, a recompensas extrínsecas, tal como a aprovação dos pais ou a obtenção de recompensas materiais. Na óptica de Ginzberg e colaboradores (1951), na base desta reorientação gradual, estaria o processo de socialização vivido pela criança, no seio do seu grupo de referência (Osipow, 1990). Assim, a tarefa mais relevante ao nível do desenvolvimento vocacional consiste na mudança de uma estrita orientação lúdica para uma orientação laboral (Ginzberg *et al.*, 1951).

Ginzberg e colaboradores (1951) destacaram ainda a importância do jogo simbólico neste período do desenvolvimento vocacional. Através da imitação de comportamentos e atitudes, a criança tem oportunidade de experimentar vários papéis de vida, incluindo o trabalho. Assim, esta pode inicialmente identificar-se com um grande número de adultos, podendo os seus jogos reflectir uma grande variedade de identificações. Gradualmente, ocorre uma delimitação do número de modelos, sendo que, por volta dos onze/doze anos, muitas crianças começam a identificar-se vocacionalmente com os pais. Todavia, à medida que a criança vai tomando consciência das incongruências entre as profissões das figuras parentais e as suas características pessoais, dá-se um redireccionamento do processo de identificação, passando este a incorporar outros modelos, mais ajustados à criança. Esta última identificação dá-se entre os dezasseis e os dezoito anos, antes de o indivíduo avançar para uma escolha definitiva. Segundo os referidos autores (Ginzberg *et al.*, 1951), a identificação com diferentes adultos, ao longo do trajecto desenvolvimental, direcciona o planeamento, implicando activamente o indivíduo na tarefa da selecção vocacional.

Apesar da importância atribuída por Ginzberg e colaboradores (1951) aos primeiros anos de vida, estes autores referem que, no período da Fantasia, falta aos indivíduos o desenvolvimento de alguns pré-requisitos básicos para a tomada de decisão vocacional, a saber: o conhecimento da realidade, o conhecimento das suas capacidades e potencialidades, e a formação de uma perspectiva temporal.

4.1.2 A abordagem ao desenvolvimento da carreira de Super

Em resposta às limitações apontadas à teoria de Ginzberg e colaboradores (1951), nomeadamente no que respeita às lacunas na descrição dos processos de desenvolvimento da escolha vocacional e do compromisso, Donald Super (1953) publicou uma teoria de desenvolvimento vocacional que enfatizou a continuidade no desenvolvimento humano, e focou a progressão da escolha vocacional, ao longo de todo o ciclo vital. A teoria do desenvolvimento da carreira de Super, denominada por Savickas como o segundo projecto para a psicologia vocacional, seguindo-se ao de Parsons (1909; *op. cit.* Savickas, 2002a), continuou a ser revista e refinada ao longo da sua vida (e.g., 1953, 1957, 1980, 1990; Super, Savickas & Super, 1996). Trata-se de uma perspectiva acerca do desenvolvimento da vida de trabalho do indivíduo, centrada na pessoa, e que enfatiza a mudança no comportamento vocacional ao longo do tempo (Savickas, 2002). Segundo Herr e Cramer (1996), a abordagem de Super ao desenvolvimento da carreira foi a perspectiva desenvolvimental mais estudada, que estimulou mais investigação, e que mais profundamente influenciou a psicologia vocacional.

Super (1990) designa a sua teoria como sendo uma teoria segmentada, dado que foca aspectos específicos do desenvolvimento da carreira, sob influência de contributos da psicologia do desenvolvimento, diferencial, da personalidade e fenomenológica, ligadas pela psicologia do auto-conceito e da aprendizagem. Segundo o referido autor, cada um destes segmentos apresenta hipóteses passíveis de ser submetidas a teste empírico, esperando-se que possam, de futuro, contribuir para uma teoria integradora. Assim, mais do que uma teoria, o autor apresenta um conjunto de propostas que, na sua síntese, constituirão um corpo teórico acerca dos vários aspectos do desenvolvimento da carreira (Super, 1990).

4.1.2.1 A teoria do desenvolvimento do auto-conceito

Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1984, 1990) caracterizou o desenvolvimento vocacional como um processo longitudinal, contínuo e genericamente irreversível, que consiste, essencialmente, no desenvolvimento e implementação do auto-conceito. Segundo o referido autor, este é um processo em que a expressão de preferências vocacionais reflecte a forma como o indivíduo se vê a si próprio, bem como a qualidade dos esforços que realiza para implementar e actualizar o seu auto-conceito (Super, Starishevsky, Matlin, & Jordaan, 1963). Assim, o desenvolvimento vocacional constitui um processo de síntese e

compromisso, em que o auto-conceito se afigura como produto da interacção entre o indivíduo e a sua oportunidade de observar e desempenhar vários papéis, bem como das avaliações da extensão em que o desempenho destes papéis é aprovado pelos seus superiores e colegas (Super, Savickas, & Super, 1996). Assim, esta visão remete para uma perspectiva interaccionista da carreira (*ibid.*). Neste sentido, a abordagem de base psicológica ao desenvolvimento da carreira de Super apresenta igualmente um enfoque social. Com efeito, a mesma teoria procura perspectivar a escolha vocacional como resultado da avaliação pessoal que o indivíduo tece acerca das mudanças da sua situação socioeconómica, bem como da estrutura social em que vive e trabalha (Super, 1990, 1996). Consequentemente, Super (1984, 1990) sugere que o termo *constructos pessoais* adequar-se-á mais do que o termo auto-conceito, uma vez que permite uma definição mais ampla da perspectiva pessoal do *self*.

Na abordagem apresentada por Super (1990, 1996), o indivíduo, enquanto organizador activo da sua própria experiência, procede a escolhas vocacionais que lhe permitem funcionar de forma consistente com a sua história de desenvolvimento, e com o conceito que tem de si próprio. A satisfação que retira do trabalho que efectua é proporcional ao grau em que é capaz de implementar o seu auto-conceito. Mais ainda, o referido autor (Super, 1996) sugere que a satisfação depende do estabelecimento de um tipo de trabalho, uma situação laboral, ou um estilo de vida, em que a pessoa possa desempenhar o tipo de papéis que as experiências de crescimento e exploração anteriores levaram a considerar como apropriadas.

A abordagem desenvolvimental de Super (1990, 1996) propõe que as competências e preferências vocacionais, a situação laboral do indivíduo, e o seu auto-conceito, mudam ao longo do tempo, apesar deste último, enquanto produto de um processo de aprendizagem social, se tornar progressivamente mais estável, desde a adolescência até à maturidade na vida adulta, fornecendo, assim, alguma continuidade na escolha e ajustamento vocacional. Neste contexto, as experiências da criança parecem influenciar as experiências posteriores, destacando-se, de entre estas, as circunstâncias directamente implicadas na formação do auto-conceito (Super, 1951).

Segundo Super (1963), a formação do auto-conceito requer que a pessoa se reconheça como indivíduo e que, simultaneamente, reconheça a sua semelhança com outras pessoas. O desenvolvimento do auto-conceito vocacional parece processar-se através de um balanceamento entre a auto-diferenciação e a identificação. Assim, a criança inicia um processo de diferenciação relativamente aos outros, o qual tem lugar como parte da busca de identidade. Simultaneamente, ocorre um processo de identificação que, por um lado, facilita a diferenciação e, por outro, é facilitado por esta. É vulgar que a identificação se inicie com a

figura parental do mesmo género que a criança, começando esta a adquirir as normas culturais consideradas adequadas ao seu género. Super (1990) enfatiza a importância dos adultos enquanto modelos no desenvolvimento vocacional da criança, referindo que, através da admiração, identificação, e imitação, a informação profissional pode começar a ser personalizada, mesmo que o modelo possa não ser realisticamente apropriado para a criança. A par deste processo, Super (1963) salienta igualmente a importância do desempenho de papéis, para o desenvolvimento do auto-conceito vocacional.

4.1.2.2 Estádio, tarefas e processos de desenvolvimento vocacional na infância

Na sua abordagem desenvolvimentista, e tal como Ginzberg e colaboradores (1951), Super assume como princípio norteador a necessidade de compreender a natureza evolutiva do comportamento vocacional ao longo do ciclo-vital (Super, 1953, 1957, 1980, 1984, 1990). Assim, a teoria de Super parte da noção de tarefas desenvolvimentais (Buehler, 1933; Havighurst, 1952), e assenta no pressuposto de que os ciclos vitais impõem aos indivíduos diferentes tarefas vocacionais nos diversos períodos da sua vida (Super, 1953, 1980, 1990).

Segundo a teoria do desenvolvimento vocacional de Super (1980; Super, Savickas, & Super (1996), as crianças e pré-adolescentes com idades até aos 14 anos encontram-se no estágio do Crescimento, que se define pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao auto-conceito. Este estágio subdivide-se em quatro períodos: Curiosidade (desde o nascimento até aos quatro anos), Fantasia (entre os cinco e os sete anos, em que a simbolização de papéis na fantasia é importante), Interesse (entre os sete e os dez anos, onde as preferências são os maiores determinantes das aspirações e actividades) e Capacidade (entre os dez e os catorze anos, onde as capacidades têm um papel mais relevante).

De acordo com Super, Savickas, e Super (1996), este estágio inclui quatro grandes tarefas desenvolvimentais no campo vocacional: a) início de uma preocupação crescente relativamente ao futuro, b) aumento do controlo pessoal sobre a própria existência, c) aquisição da consciência relativamente à importância de ser bem-sucedido no mundo escolar e profissional, e d) aquisição de atitudes e hábitos de trabalho.

Deste modo, ao longo dos primeiros anos de vida, verifica-se no contexto escolar, um crescimento na capacidade de trabalho dos alunos, que se encontra intimamente relacionada com a aprendizagem de atitudes e hábitos produtivos de trabalho (*ibid.*). Verifica-se igualmente um aumento da auto-confiança relativamente à capacidade de serem bem

sucedidos nas tarefas e à competência para tomarem decisões. Ainda segundo os autores (Super, Savickas, & Super, 1996), o estágio de Crescimento é importante para a aprendizagem do estabelecimento de relações positivas com os pares, bem como para o estabelecimento de um equilíbrio entre a cooperação com pares e uma atitude competitiva de procura de mestria naquilo a que as crianças se propõem realizar.

Assim, e assumindo uma perspectiva desenvolvimentista, Super (1980, 1990) apresenta o modelo do Arco-Íris da Carreira, que procura alargar o âmbito da noção de carreira, integrando os conceitos de estágio e de papel de vida, num esquema interactivo e compreensivo. Neste sentido, a carreira passa a ser definida pela combinação e sequência de papéis de vida adoptados pelo indivíduo ao longo do ciclo-vital, e em diferentes contextos, bem como a sua interacção.

Este modelo apresenta duas dimensões principais: o tempo e o espaço. A dimensão temporal está representada na descrição do desenvolvimento enquanto processo longitudinal, que progride através de uma sequência de estádios, e que coincidem, genericamente, à infância, adolescência, início da vida adulta, maturidade na vida adulta, e velhice. Por seu lado, a dimensão do espaço neste Modelo do Arco-Íris da Carreira (Super, 1990) descreve os principais papéis de vida e os contextos em que estes são representados. Esta dimensão espacial remete para a situação social do indivíduo. Mais ainda, o referido autor sugere que a vida do indivíduo resulta da intersecção destas duas dimensões, que são integradas através do conceito que o mesmo tem de si próprio.

Super (1980, 1990) defende que os diferentes papéis desempenhados pelo indivíduo – filho, aluno, papéis ligados ao lazer, cidadão, trabalhador, doméstico – ao longo do seu ciclo-vital, são combinados e interagem, de modo a definir um estilo de vida. Assim, à medida que o indivíduo se vai movimentando no seu espaço vital ao longo do tempo, e vai transitando entre estádios qualitativamente diferentes no tipo de tarefas colocadas ao indivíduo, assiste-se ao desenvolvimento de diferentes papéis e ao aumento ou diminuição da relevância dos mesmos. Este aumento ou diminuição da importância dos papéis em cada estágio depende das tarefas desenvolvimentais com que o indivíduo é confrontado, do sucesso e satisfação obtidos no desempenho de papéis anteriores, e da interacção com outros desempenhados simultaneamente (Super, 1980).

Na primeira infância, o papel de vida mais saliente é o de filho, verificando-se posteriormente o desenvolvimento do papel de aluno, aquando da entrada na escola, bem como dos papéis ligados à ocupação dos tempos livres (Super, 1990). Segundo Super (1980), quanto melhor for o desempenho nos papéis pré-profissionais, maior será a probabilidade de o

indivíduo obter sucesso e satisfação nos papéis profissionais. Com efeito, os resultados obtidos no *Career Pattern Study*¹ mostraram correlações elevadas entre os resultados escolares, as actividades extracurriculares e a participação em outras actividades, como no grupo de escuteiros ou da igreja, nos anos escolares, por um lado, e entre o sucesso profissional e a satisfação aos vinte e cinco e trinta e seis anos, por outro (Super, 1980). Deste modo, estes resultados salientam a ligação entre papéis e actividades desempenhadas precocemente e a vivência vocacional posterior.

Ainda acerca do seu modelo do Arco-Íris da Carreira, Super (1990) refere que o percurso ao longo dos cinco estádios de desenvolvimento é reflexo de um crescimento por parte do indivíduo, em termos de maturidade vocacional. Assim, esta última inclui o grau de sucesso em lidar com as exigências dos vários estádios e sub-estádios do maxi-ciclo de desenvolvimento da carreira. Segundo Super (1980, 1990), à medida que os indivíduos efectuem transições de um estádio de desenvolvimento para outro, existe a possibilidade de reciclagem por todos os estádios, naquilo que o autor designa um mini-ciclo. Deste modo, a transição entre estádios é bastante flexível e envolve nova exploração e novo estabelecimento.

Numa versão mais recente do Arco-Íris da Carreira, Super, Savickas e Super (1996) referem-se à articulação dos vários estádios de desenvolvimento, no que respeita à progressão ao longo do maxi-ciclo e a todas os mini-ciclos envolvidos na transição entre estádios e papéis de vida, como a “grande narrativa” da maturação psicossocial e adaptação cultural do ser humano. Neste sentido, Super propõe a substituição do termo “maturidade vocacional” pelo de “adaptabilidade” (Super, Thomson, & Lindeman, 1988), conceito este que remete para as atitudes e competências do indivíduo para lidar eficazmente com as mudanças sociais e económicas da sociedade moderna. Assim, o desenvolvimento vocacional ocorre à medida que os indivíduos ultrapassam os desafios impostos pelas tarefas desenvolvimentais previsíveis, e mais ou menos associadas à idade cronológica, ou pelas tarefas adaptativas imprevisíveis, sem relação com a idade ou com a progressão desenvolvimental esperada (*ibid.*).

Savickas (1997), acerca da teoria de Super, recapitula o conceito de adaptabilidade e também advoga que este substitua o de maturidade vocacional, para explicar o desenvolvimento da carreira na infância, adolescência e vida adulta. O mesmo autor (Savickas, 1997) sugere que a adaptabilidade se refere ao grau de preparação do indivíduo

¹ O “*Career Pattern Study*”, um estudo longitudinal e multi-factorial, foi desenvolvido por Super e colaboradores, a partir de 1951, no sentido de testar as hipóteses teóricas apresentadas pelo autor. O referido estudo focou os estádios e tarefas de desenvolvimento vocacional, a maturidade vocacional, o comportamento exploratório, as transições de carreira, a relação entre carreira e sucesso profissional e a implementação do auto-conceito.

para lidar com as tarefas previsíveis e imprevisíveis relacionadas com o papel de trabalhador, o trabalho e as suas condições. Assim, este conceito remete para uma concepção do desenvolvimento vocacional enquanto processo contínuo de adaptação às mudanças constantes do meio, e não apenas como o confronto com um conjunto de tarefas previsíveis numa progressão linear (*ibid.*). De acordo com Savickas (2005), este conceito foca o modo como o indivíduo constrói a sua carreira, revelando assim uma maior preocupação com os seus processos de desenvolvimento, mais do que com os seus resultados.

Num trabalho recentemente publicado, Hartung, Porfeli, e Vondracek (2008) avaliam o conceito de adaptabilidade vocacional como constructo crítico para a compreensão do desenvolvimento vocacional das crianças. Assim, os mesmos autores sugerem que os antecedentes da adaptabilidade vocacional são estabelecidos durante o período da infância. Hartung e colaboradores (2008) referem-se às quatro linhas de desenvolvimento da adaptabilidade vocacional propostas por Savickas (2002b) – a) preocupação com o futuro, b) controlo sobre o futuro vocacional, c) curiosidade acerca de si próprio e do meio, e d) confiança para construir um futuro e lidar com as barreiras vocacionais – enquanto vectores orientadores para a compreensão do desenvolvimento da carreira nos primeiros anos de vida. Segundo os referidos autores (Hartung *et al.*, 2008), estas dimensões têm a sua origem na infância. Assim, a preocupação com a carreira refere-se à orientação para o futuro pessoal e ao desenvolvimento de um sentimento optimista e uma atitude planeada relativamente ao mesmo. Por seu lado, o controlo sobre a carreira envolve o desenvolvimento de competências de auto-regulação e orientação, através do envolvimento da criança na tomada de decisão acerca do seu futuro educacional e o assumir de responsabilidades nestes domínios. A curiosidade, por sua vez, reflecte-se numa atitude de questionamento e de reflexão, que leva à exploração vocacional, a qual permite a exploração progressivamente mais realista de opções educacionais e profissionais no futuro pessoal. Finalmente, a confiança no domínio do desenvolvimento da carreira envolve a aquisição de competências de resolução de problemas, e de crenças de auto-eficácia na construção do futuro pessoal. Estas quatro dimensões constituem, na opinião dos referidos autores (Hartung *et al.*, 2008), guiões para o estabelecimento de intervenções vocacionais e do estudo da sua eficácia ao longo da vida, no que se refere à avaliação da adaptabilidade vocacional.

4.1.2.3 A interacção criança-contexto

Numa tentativa de organizar as suas ideias especificamente acerca do desenvolvimento vocacional na infância, Super desenvolveu um modelo explicativo do mesmo, a que deu o nome de Modelo Interactivo (Super, 1981, 1990, 1995). Este modelo representa uma análise em pormenor do processo através do qual os auto-conceitos vocacionais, e as representações sobre o mundo profissional, se formam nos primeiros anos de vida.

Na perspectiva de Super (1990), este modelo vem dar resposta a um vazio conceptual em torno do desenvolvimento vocacional precoce, em grande medida devido ao desfasamento existente entre teóricos que se dedicam ao desenvolvimento na infância e teóricos do desenvolvimento vocacional. O Modelo Interactivo (Super, 1981, 1990, 1995) é fortemente influenciado pela teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977), embora neste modelo o conceito de aprendizagem social seja substituído pelo conceito de aprendizagem experiencial ou interactiva, remetendo assim para a aprendizagem interpessoal, bem como aquela que decorre da interacção com situações, ideias e objectos (Super, 1990). Este modelo recebeu igualmente influências da revisão da investigação acerca da curiosidade e da exploração efectuada por Berlyne (1960), bem como do trabalho de Jordaan (1963), relativamente ao comportamento exploratório.

Assim, o Modelo Interactivo parte da noção de *curiosidade* que, enquanto instinto básico da infância, é satisfeita na maior parte dos casos através da *exploração*. Segundo Super (1981, 1990, 1995), se recompensado (interna ou externamente), este comportamento exploratório leva à aquisição de *informação* e à exploração futuras. Se, pelo contrário, o comportamento exploratório não for reforçado, a criança poderá experimentar conflito e iniciar um processo de evitamento ou de desistência face à exploração.

A satisfação obtida a partir da exploração conduz à *identificação com figuras-chave*, pessoas que pela sua importância e seu interesse para a criança se tornam em modelos de papéis. Aqui, as experiências de sucesso levam a sentimentos de *autonomia* ou de sentimentos de controlo sobre a vida pessoal, bem como ao desenvolvimento de *interesses* acerca das coisas onde a criança obtém sucesso. Ainda de acordo com o Modelo Interactivo (Super, 1981, 1990, 1995), a tomada de consciência que a criança tem algum controlo sobre as suas actividades promove, por um lado, o desenvolvimento da *auto-estima* e, por outro lado, encontra-se na base do *desenvolvimento da perspectiva temporal*. Estes elementos suportam o desenvolvimento da compreensão de que a criança pode planear o seu futuro e ter algum sucesso no modo como vai organizando a sua experiência. Mais ainda, o desenvolvimento do planeamento está a par da capacidade de identificar e *resolver problemas*, ou de tomar

decisões. Neste ponto, a informação torna-se, além de interessante, algo que pode ajudar a criança a atingir os seus objectivos pessoais e a controlar o seu futuro (*ibid.*).

Segundo Super (1990) a importância da informação para o desenvolvimento da carreira nos primeiros anos prende-se com o seu potencial para suscitar interesses para o futuro, e fornecer informação que poderá ser utilizada mais tarde. O autor identifica a curiosidade como elemento central na infância, uma vez que conduz à formação de interesses, à identificação de figuras-chave, e a sentimentos de controlo pessoal que deverão ser realistas para a idade da criança. A estes elementos juntam-se a utilização dos reforços à exploração, a auto-estima, a perspectiva temporal, e o planeamento, a contar para a explicação dos processos envolvidos no desenvolvimento de carreira na infância.

Este modelo teórico de Super (1981, 1990, 1995) aponta para a exploração desenvolvida na infância como uma base fundamental para a exploração vocacional futura. Nos primeiros anos, a informação que resulta das actividades de exploração, realizadas em casa, na escola ou em outros contextos de vida, permite aumentar o interesse pelo futuro, e vai oferecendo as linhas orientadoras para a construção de quadros de referência sobre a realidade pessoal e do mundo. Esta informação poderá ser recuperada mais tarde, aquando da elaboração de projectos vocacionais mais específicos. Se a exploração não for reforçada nos contextos educativos da criança (*e.g.*, em casa, na creche, no infantário, e nas escolas), a criança poderá experimentar conflito e evitar a exploração, o que se repercute em isolamento aliado a uma elevada probabilidade de dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento (Taveira, 1999).

Super (1990) salienta que, através dos mecanismos descritos neste modelo, a informação educacional e profissional adquire significado. É deste modo que a informação adquirida se torna um meio para atingir objectivos pessoais e de controlo do futuro.

4.1.3 A teoria do desenvolvimento da Circunscrição e Compromisso Vocacional de Linda Gottfredson

Linda Gottfredson (1981, 1996) propôs uma teoria do desenvolvimento das aspirações ocupacionais que procurou integrar, numa abordagem mais global, os contributos das perspectivas psicológica e sociológica acerca da carreira. A mesma autora mostrou preocupação com a descrição, não só dos processos de desenvolvimento, como também dos conteúdos das aspirações vocacionais, partilhando assim o enfoque mostrado, respectivamente, por Donald Super (1980, 1990), e por John Holland (1973, 1985, 1992).

Deste modo, a teoria apresentada por Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) retrata o desenvolvimento da carreira como um processo com início na infância, através do qual o indivíduo procura implementar o seu auto-conceito. A satisfação com a escolha vocacional dependerá do grau em que essa mesma escolha corresponde à imagem que o indivíduo tem de si próprio.

A teoria do desenvolvimento das preferências vocacionais, apresentada por Gottfredson (*ibid.*) torna-se distintiva das restantes teorias do desenvolvimento vocacional, uma vez que perspectiva a progressão neste domínio como uma tentativa de implementar um *self* social, em primeiro lugar, e que se sobrepõe ao *self* psicológico, que ocupa um lugar secundário, relativamente ao primeiro (Gottfredson, 1996). Adoptando um enfoque sociológico, Gottfredson (1981, 1996) coloca maior ênfase nos aspectos mais públicos e sociais do *self*, tais como o género, a classe social, ou a inteligência, relativamente aos aspectos mais privados e pessoais, como os valores, a personalidade, ou os planos individuais. Segundo a mesma autora (Gottfredson, 1981, 1996, 2002), a influência destes últimos aspectos é circunscrita pelo esforço de implementação de uma identidade social. Deste modo, a adopção de uma perspectiva sociológica contribui para a compreensão do desenvolvimento das preferências vocacionais, apontando a importância das barreiras externas com que os indivíduos se defrontam na implementação dos seus objectivos e das suas identidades através do trabalho. Em suma, a teoria de Gottfredson (1981, 1996, 2002) considera a importância fulcral do auto-conceito no desenvolvimento vocacional, bem como o facto de que os indivíduos procuram profissões ou empregos compatíveis com as imagens que têm de si mesmos. No entanto, salienta que factores como a classe social, a inteligência e o género são altamente influentes quer no desenvolvimento do *self*, quer no tipo de compromissos que os indivíduos mantêm.

Numa revisão e actualização da sua teoria, Gottfredson (2005) preconiza que o desenvolvimento das aspirações e escolhas vocacionais assenta em quatro grandes processos, que serão discutidos de seguida, tendo em conta a sua relevância para a compreensão do desenvolvimento da carreira na infância: a) o desenvolvimento cognitivo associado à progressão na idade, b) o desenvolvimento auto-dirigido do *self*, c) a eliminação progressiva das alternativas vocacionais menos favoráveis (*i.e.*, circunscrição), e d) o reconhecimento e a acomodação a constrangimentos externos à escolha vocacional (*i.e.*, compromisso).

4.1.3.1 O desenvolvimento cognitivo

Gottfredson (2005) refere que a capacidade de aprendizagem e de raciocínio das crianças aumenta com a idade, desde o nascimento até à adolescência. Com efeito, a criança progride na sua capacidade de compreender e analisar quantidades cada vez maiores de informação, com crescente nível de complexidade.

Antes de entrar na escolaridade formal, a criança terá já passado por dois estádios de desenvolvimento cognitivo, a que Piaget (1963; *op cit.* Seligman, 1994) designou de estágio sensorio-motor e estágio pré-operativo. Nestas idades, o raciocínio da criança é intuitivo e baseado naquilo que observa directamente, levando a crenças fantasiosas e julgamentos inconsistentes (Seligman, 1994). Por volta dos seis ou sete anos, no estágio do pensamento concreto, verifica-se que o julgamento da criança é influenciado pela sua experiência e capacidade de tomada de perspectiva. Com maior capacidade de raciocínio lógico, a criança é já capaz de classificar, seriar e pensar de modo sistemático (*ibid.*). Mais tarde, por volta dos dez ou doze anos, no estágio das operações formais, a criança começa a desenvolver a sua capacidade de pensar em termos hipotéticos, de considerar múltiplas alternativas e soluções e perceber a necessidade de procurar mais informação (*ibid.*).

Entre os sete e os dez anos, as crianças revelam uma orientação moral, percepcionando o mundo como sendo regido por regras e leis, que procuram obedecer, de modo a melhor ajustar-se às suas expectativas. Assim, o sentido de justiça é baseado na regra, levando a um comportamento e raciocínio pouco flexível (*ibid.*). Por volta dos onze ou doze anos, a maior parte das crianças terá já desenvolvido uma compreensão suficiente das relações de causa-e-efeito, de modo a permitir a incluir a motivação e a circunstância no seu julgamento moral, levando conseqüentemente a uma flexibilização do mesmo (*ibid.*).

Entre os onze e treze anos, o pensamento operatório-formal começa a ganhar espaço sobre o pensamento concreto, o que implica um aumento na capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, raciocínio dedutivo, abstracção, lógica, introspecção, generalização e formulação de hipóteses (Thornburg, 1986; *op. cit.* Seligman, 1994). Os jovens desta idade são mais capazes de se projectar no futuro, e antecipar as conseqüências de decisões complexas.

O pensamento característico deste período evolue até se verificar uma mudança na adolescência, caracterizada por um incremento significativo na capacidade de abstracção, bem como de formulação de hipóteses e avaliação das mesmas, através do raciocínio dedutivo (Seligman, 1994). O desenvolvimento destas competências reflecte-se na reflexão e tomada de consciência das características de personalidade e capacidades pessoais. O avanço

igualmente notado na perspectiva temporal permite ao adolescente projectar-se no futuro, e estabelecer planos de vida.

À medida que se assiste à progressão qualitativa atrás descrita, verifica-se que as crianças da mesma idade diferem entre si na sua capacidade de raciocínio e aprendizagem, ou seja, no seu nível de inteligência geral (Gottfredson, 2005). Este nível intelectual influencia a capacidade que as crianças apresentam de extrair e compreender informação proveniente do seu meio (*ibid.*).

Segundo Gottfredson (2005), o nível de desenvolvimento cognitivo e a capacidade intelectual da criança influenciam o desenvolvimento de dois importantes produtos no domínio vocacional: o mapeamento cognitivo das profissões e o auto-conceito. De acordo com a mesma autora, as concepções de *self* e do mundo ocupacional desenvolvem-se à medida que a criança percebe diferenças cada vez mais complexas nos aspectos que caracterizam um e outro.

Segundo a referida autora (Gottfredson, 2002, 2005), a primeira distinção efectuada, quer entre as pessoas, quer entre as profissões existentes no mundo de trabalho, é realizada tendo por base as características mais visíveis e concretas desses elementos. As perspectivas, inicialmente simplistas, acerca do mundo das profissões vão-se tornando cada vez mais complexas e pormenorizadas, à medida que a criança se torna capaz de efectuar comparações multidimensionais, inferindo estados internos à pessoa, e discernindo padrões no comportamento dos indivíduos.

Assim, as crianças vão avançando na sua compreensão e conhecimento do mundo do trabalho, até à adolescência, altura em que é esperado que distingam as mesmas de acordo com vários critérios, tais como: a masculinidade *versus* feminilidade, o nível de prestígio social, e o domínio de trabalho relacionado com a profissão (Gottfredson, 1996, 2002). Ao longo deste processo, as crianças criam um mapa social do mundo das profissões, classificando-as e agrupando-as em diferentes domínios de trabalho, tal como efectuado na classificação de Holland (*i.e.*, Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor, e Convencional) (*ibid.*).

4.1.3.2 O desenvolvimento auto-dirigido do *self*

Gottfredson (2005) salienta o papel activo do sujeito no seu desenvolvimento vocacional, quer no que respeita ao desenvolvimento dos mapas cognitivos do mundo profissional, quer no que se refere à construção do auto-conceito. Segundo a mesma autora, a

unicidade da construção deste processo está relacionada com as experiências vividas pelo indivíduo, bem como com a singularidade do seu património genético. Assim, através de experiências repetidas no tempo, as características temperamentais, geneticamente pré-determinadas, tornam-se consolidadas em traços duradouros. Por seu lado, Gottfredson (2005) sugere que o indivíduo influencia a direcção do seu desenvolvimento, através das escolhas que efectua relativamente ao tipo de experiências a que se expõe. Assim, ao longo do seu processo de maturação, as crianças vão assumindo um papel cada vez mais activo e autónomo na selecção, influência e interpretação dos seus contextos. Adicionalmente, e quando fornecida essa oportunidade, as crianças seleccionam experiências que estão mais alinhadas com as suas disposições geneticamente determinadas, o que leva a que se orientem mais ou menos para determinadas actividades, contextos e pessoas (*ibid.*).

Da mesma forma que os traços pessoais se desenvolvem através da experiência, o indivíduo apenas poderá conhecer os mesmos através dos resultados das suas interacções com os contextos em que vive (*ibid.*). Com efeito, as características pessoais são inferidas através da tomada de consciência de talentos e fraquezas, do tipo de interacções que são estabelecidas com as pessoas, e dos sentimentos experimentados relativamente às experiências vividas. Neste sentido, Gottfredson (2005) sugere que o sentido de *self* assenta nas consistências notadas a longo-prazo, no que se refere ao comportamento, às crenças e aos sentimentos.

No que respeita especificamente o desenvolvimento do *self*, como processo activo e dirigido pelo indivíduo, Gottfredson (1981, 1996) sugere que, quer os elementos sociais e publicamente mais visíveis, quer os elementos psicológicos e mais privados, são incorporados no auto-conceito do indivíduo em diferentes momentos do seu desenvolvimento cognitivo, à medida que a imagem que desenvolve acerca de si própria se torna mais complexa e diferenciada. Esta perspectiva é partilhada por Susan Harter (1983, 1985, 1989, 1998), que defende que, à medida que as crianças avançam na idade, vão diversificando e aumentando os modelos de comparação e os índices considerados na sua apreciação, circunstância que conduz a uma maior complexificação e refinamento da auto-imagem. O modelo de desenvolvimento do *self*, proposto por Harter (1983, 1985, 1998), descreve as mudanças do *self*, quer em termos da sua estrutura, quer ao nível dos seus conteúdos.

Assim, no que se refere ao conteúdo, Harter (1983, 1989, 1998) sugere que se assiste a uma sequência no desenvolvimento do *self*, com início na inclusão de aspectos que remetem para a descrição física (*e.g.*, altura, idade, género, aparência, objectos possuídos), a que se segue uma mudança para a inclusão de descrições de comportamentos, competências e preferências, sob a forma de traços, e finalmente uma mudança desenvolvimental no sentido

da descrição de aspectos psicológicos, como as emoções, motivações e cognições. O desenvolvimento da descrição de si faz-se, deste modo, através de uma mudança do foco em características físicas observáveis e comportamentos, para constructos internos e psicológicos, apesar das características observáveis não deixarem necessariamente de fazer parte da descrição de si (Harter, 1983, 1998).

A par das mudanças desenvolvimentais nas dimensões de conteúdo na descrição de si, verificam-se igualmente mudanças na estrutura do *self*, que estão mais directamente relacionadas com o desenvolvimento cognitivo. Com efeito, numa perspectiva estrutural-cognitiva de inspiração piagetiana, Harter (1983, 1985, 1998) propõe uma sequência desenvolvimental em quatro estádios (cada um dividido em dois níveis diferenciados), assumindo a estreita relação existente entre o desenvolvimento do *self* e o desenvolvimento cognitivo. Assim, os quatro estádios de formação do *self* apresentam correspondência nos estádios de desenvolvimento estrutural-cognitivo – sensorio-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais. Com efeito, de acordo com a referida autora, verifica-se uma mudança desde as caracterizações simples, dicotómicas e globais até à formação de abstracções de ordem superior (*ibid.*)

Segundo o modelo de desenvolvimento do *self*, proposto por Harter (1983, 1985, 1998), a sucessão de mudanças na estrutura do conceito de si implica uma progressiva integração e diferenciação na estrutura e conteúdos do *self*. Assim, no Estádio I, as descrições de si são feitas através de características, comportamentos e emoções específicos. No Estádio II, estas descrições são integradas em traços, sendo que no Estádio III, estes traços são integrados em abstracções únicas. Finalmente, no Estádio IV, as abstracções únicas são combinadas e integradas em abstracções de nível superior. De acordo com Harter (1983, 1985, 1998), a mudança de um estádio para outro requer integração (*i.e.*, organização da informação em níveis progressivamente mais abstractos), enquanto que dentro de cada estádio, a mudança de um nível para outro, exige diferenciação (*i.e.*, capacidade de desenvolver avaliações específicas de si). No primeiro nível de cada estádio, as descrições são geralmente globais e sobre-generalizadas. Estas descrições de si não são estáveis e poderão vacilar entre o pólo positivo e negativo de cada característica (*e.g.*, trabalhador e pouco trabalhador). No segundo nível de cada estádio verifica-se uma maior diferenciação e especificidade da situação (*e.g.*, a criança poderá descrever-se como trabalhadora numa situação e pouco trabalhadora noutra). Em níveis superiores, esta diferenciação combina-se com uma reintegração das descrições.

Assim, observa-se que a mudança de uma descrição de características muito concretas, para uma descrição se si através da referência a traços, reflecte uma mudança que envolve maior competência de organização das características observáveis e comportamentos em generalizações progressivamente mais abrangentes (*e.g.*, a mestria em matérias escolares como as ciências, estudos sociais, e línguas generaliza-se no traço “inteligente”). Por outro lado, a competência cognitiva possibilita a integração progressiva das características específicas de cada papel numa teoria do *self*, cada vez mais coerente e consciente (Harter, 1983, 1985, 1998).

4.1.3.3 *Circunscrição*

Segundo Gottfredson (2005), a escolha vocacional consiste num meio de afirmação pública do *self*, sensível à preocupação do indivíduo com a posição que irá ocupar na sociedade. Assim, esta escolha é definida ao longo do tempo através de um processo de circunscrição, ou seja, de eliminação de alternativas ocupacionais que entram em conflito com o auto-conceito do indivíduo (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005). A exclusão progressiva de sectores profissionais do mundo de trabalho é acompanhada de uma maior e mais detalhada compreensão das profissões, nomeadamente daquelas que a criança considera compatíveis com a imagem que tem de si mesma. Com efeito, a compatibilidade refere-se à congruência entre o auto-conceito e o mundo profissional: quanto maior for a compatibilidade percebida, mais forte a preferência por uma dada profissão (Gottfredson, 1996).

No entanto, as profissões preferidas pela criança e adolescentes não são necessariamente as mais realistas ou aquelas que estão disponíveis no momento, devido à existência de barreiras externas à execução da escolha vocacional. Assim, as aspirações vocacionais resultam da avaliação da acessibilidade de determinada profissão, bem como da sua compatibilidade com a imagem de si. Estas aspirações são tanto mais realistas, quanto maior o conhecimento das oportunidades e obstáculos à execução da escolha vocacional (Gottfredson, 1996).

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), o leque de alternativas consideradas pelo indivíduo como sendo aceitáveis, tendo em conta a imagem que tem de si próprio, vai sendo circunscrito ao longo do tempo, num processo caracterizado por quatro fases, que depende, tal como atrás descrito, do nível de desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente, o que impede uma delimitação exacta dos estádios de desenvolvimento em termos de idades. No entanto, cada estádio de circunscrição das aspirações vocacionais está

globalmente associado a um dado período etário e escolar, bem como a um nível qualitativamente diferente de competência cognitiva.

Mais ainda, de acordo com a referida autora (Gottfredson, 1981, 1996, 2002), o processo de circunscrição das preferências vocacionais, que ocorre desde a infância até à adolescência, pode ser descrito através de uma série de princípios, que se manifestam no decorrer dos quatro estádios de desenvolvimento, e que serão apresentados de seguida:

1) *O desenvolvimento das preferências vocacionais é influenciado por uma crescente capacidade de abstracção.* Tal como já referido, à medida que a criança vai crescendo, esta vai adquirindo uma progressiva capacidade para aprender e organizar informação acerca de si própria e do mundo que a rodeia. O pensamento intuitivo, característico da idade pré-escolar, dá progressivamente lugar a um pensamento do tipo concreto, baseado em pistas externamente visíveis e comportamentos observáveis (*e.g.*, diferenças de género no vestuário, utilização de uniformes). Apenas mais tarde se assiste à incorporação de elementos abstractos e internos (*e.g.*, traços de personalidade, valores) nas descrições do *self*, dos outros e das profissões. As crianças mostram diferentes ritmos de progressão nesta sequência, uma vez que diferem na sua capacidade cognitiva.

2) *O auto-conceito e as preferências vocacionais desenvolvem-se de modo interactivo, influenciando-se mutuamente.* Segundo Gottfredson (1996, 2002), as preferências vocacionais reflectem o esforço desenvolvido pelo indivíduo no sentido de implementar o seu auto-conceito. Neste sentido, o auto-conceito funciona como um critério central nas avaliações feitas pelo sujeito relativamente à compatibilidade *self*-profissão. Assim, as preferências vocacionais estão intimamente ligadas ao auto-conceito, devido ao facto de um dos principais focos de preocupação do indivíduo ser o lugar que ocupa na vida social, constituindo a sua profissão um dos sinais ou constrangimentos mais fortes na apresentação do *self* à sociedade (Gottfredson, 1981).

3) *O desenvolvimento das preferências vocacionais é determinado por uma sequencialização ou adição progressiva e sucessiva de novos critérios.* Segundo Gottfredson (1981), estes critérios consistem, por ordem de aparecimento, no género sexual, no nível de prestígio, e no domínio de trabalho. A ordem ou sequência de apreensão e integração destes elementos é ditada pela complexidade dos mesmos (Gottfredson, 1996). No entanto, apesar de cada critério estar associado a um estádio específico, o aparecimento de cada um dos estádios

é precedido por um período em que o critério associado ao estágio começa a tomar forma na consciência da criança. Assim, as crianças começam a formar distinções mais complexas (*e.g.*, com base na classe social) entre indivíduos, enquanto incorporam ainda as distinções mais concretas (*e.g.*, papéis de género) nas suas concepções do *self*. Por sua vez, as crianças poderão integrar noções de estatuto social no seu auto-conceito quando começam a perceber distinções baseadas em critérios mais abstractos como o temperamento ou os valores.

4) *A circunscrição (ou eliminação) de alternativas é um processo progressivo e irreversível.* À medida que as crianças incorporam elementos progressivamente mais abstractos (*e.g.*, género, classe social) nas suas imagens do *self*, estas vão se tornando cada vez mais complexas e diferenciadas. Simultaneamente, segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002), as crianças vão excluindo as profissões que avaliam como incompatíveis (*e.g.*, inadequado face ao género da criança, baixo prestígio, demasiado difícil), num processo cumulativo, uma vez que os critérios que anteriormente presidiram ao processo de escolha do indivíduo continuam a exercer a sua influência, circunscrevendo cada vez mais o leque de alternativas em consideração (Gottfredson, 1981, 1996). Este estreitamento de opções possíveis acontece de um modo que se torna irreversível, uma vez que as profissões excluídas raramente são reconsideradas espontaneamente. Esta reconsideração acontece apenas quando o indivíduo se depara com alterações profundas e consistentes no seu ambiente social como, por exemplo, quando a criança é encorajada por um(a) professor(a) a considerar uma profissão que, segundo a percepção da criança, estaria até aí fora do seu alcance (Gottfredson, 1996).

5) *O processo de definição do self e de circunscrição das preferências vocacionais é algo a que o indivíduo não se refere explicitamente.* Apesar de as preferências vocacionais se regerem segundo critérios claramente demarcados, nem sempre os sujeitos estão capazes de os referir explicitamente (1981, 1996). Deste modo, as crianças poderão ser capazes de nomear preferências vocacionais em que há uma declarada adesão ao critério que rege essas escolhas (*e.g.*, prestígio social da profissão), tendo, todavia, dificuldade em verbalizar as razões que as levam a fazer essas escolhas. Segundo Gottfredson (1981, 1996), é provável que estes critérios, apesar de terem um profundo e contínuo efeito nas crenças e comportamentos do indivíduo, sejam “esquecidos”, tal a sua natureza óbvia ou o facto de a sua menção poder ser percebida como desadequada.

Os cinco princípios enunciados anteriormente permitem uma compreensão mais detalhada e profunda dos quatro estádios definidos por Gottfredson (1981, 1996, 2002). Segundo a mesma autora, cada um deles requer e reflecte um nível cada vez maior de desenvolvimento mental global e de integração pessoal, tal como sugerido por Harter (1983, 1985), no seu modelo de desenvolvimento do *self*. Paralelamente, cada estádio traduz um estreitamento do potencial espaço social, à medida que a criança ou adolescente compreende novos aspectos do *self* e das profissões. Cada etapa de integração psicológica constitui igualmente um passo na criação de um *self* público, isto é, de integração do self na sociedade e vice-versa. Assim, proceder-se-á de seguida à descrição de cada um destes estádios de desenvolvimento das preferências vocacionais, desde a infância até à adolescência (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 205).

Estádio 1: Orientação para o tamanho e poder (entre os três e cinco anos) – As crianças em idade pré-escolar progredem de um pensamento do tipo mágico para um pensamento intuitivo e começam a compreender a constância dos objectos (*e.g.*, percebem que as pessoas não podem mudar o seu sexo, procedendo apenas à mudança da sua aparência física). Gottfredson (1981, 1996, 2002) refere que nestas idades, as crianças são capazes de classificar as pessoas atendendo a critérios simples, como por exemplo grande (e poderoso) *versus* pequeno (e fraco). Mais ainda, reconhecem as profissões como sendo papéis dos adultos e as suas preferências vocacionais abandonam o seu carácter mágico, fazendo com que deixem de reportar que gostariam, quando crescessem, de ser um animal (*e.g.*, coelho), um personagem fantástico (*e.g.*, princesa), ou um objecto inanimado (*e.g.*, rocha).

Neste período, a criança começa a orientar-se para o adulto enquanto controlador de recursos, sendo o poder conferido ao adulto definido pelo seu tamanho físico (Gottfredson, 1981). A criança inicia processos de imitação deste último nas suas actividades, sobretudo da figura parental pertencente ao mesmo sexo, uma vez que, à luz do seu pensamento do tipo dicotómico, esta imitação é algo bom (*versus* mau).

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002), as crianças destas idades não apresentam ainda concepções estáveis e coerentes dos papéis sexuais, nem tão pouco um conceito abstracto de masculino *versus* feminino. No entanto, segundo a referida autora, é ao longo deste período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento destes conceitos. Com efeito, nestas idades, as crianças são já capazes de apreender diferenças de género concretas e observáveis, com base quer no comportamento, quer na aparência das pessoas. Além disso, as crianças mostram igualmente preferência por brincar com pares do mesmo sexo, revelam

orientação para adultos do mesmo sexo, e relatam preferências por actividades dos adultos (incluindo as actividades profissionais) do mesmo sexo.

Gottfredson (1981, 1996) refere ainda que um dos marcos principais deste período é o reconhecimento de que existe um mundo adulto e que trabalhar é um dos aspectos centrais desse mundo.

Estádio 2: Orientação para os papéis sexuais (entre os seis e os oito anos) – No segundo estágio de desenvolvimento, proposto por Gottfredson (1981, 1996, 2002), as crianças terão já progredido para um pensamento do tipo concreto, sendo capazes de efectuar distinções simples. Apresentando ainda um pensamento essencialmente dicotómico, tendem a avaliar os comportamentos e objectos como sendo bons *versus* maus. De acordo com Gottfredson (1981, 1996, 2002), ao longo deste período as crianças começam a tornar-se conscientes dos papéis sexuais, apesar de a sua compreensão assentar essencialmente na consideração de pistas observáveis, tais como as actividades desenvolvidas pelas pessoas, ou as roupas que estas vestem. Sendo particularmente rígidas e moralistas, tendem a sentir-se moralmente impelidas a aderir aos papéis sexuais, notando-se que as suas aspirações vocacionais reflectem uma preocupação com o que é apropriado para cada sexo. Assim, as crianças apresentam a crença de que o seu género é superior ao género oposto, e apresentam uma propensão a rejeitar comportamentos típicos do género contrário. Deste modo, segundo Gottfredson (1981, 1996), os comportamentos e atitudes das crianças são limitados pelo que é considerado adequado para o seu género.

Neste período, as crianças não revelam preocupação com o prestígio associado a cada profissão, mostrando, no entanto, uma pré-consciência da distinção entre profissões em termos de classe social. Todavia, esta referência à classe social é feita atendendo a critérios dicotómicos, tais como “rico” *versus* “pobre”, ou “limpo” *versus* “sujo”. Gottfredson (1981, 1996, 2002) refere que as raparigas relatam menos frequentemente, comparativamente com os rapazes, preferências vocacionais referentes a profissões de elevado prestígio social. Contudo, segundo a mesma autora, neste período isto acontece devido à consideração de aspectos visíveis e relacionados com as profissões tipicamente ocupadas por adultos do mesmo género que a criança, como por exemplo, o equipamento (*e.g.*, motorista de camião), actividade física (*e.g.*, atleta), ou o uso de uniforme (polícia, enfermeira). Em suma, neste segundo estágio a criança terá já excluído do rol de profissões sob a sua consideração, aquelas profissões que ultrapassam a barreira do que é tolerável tendo em vista a sua identidade de género (*ibid.*).

Estádio 3: Orientação para a valorização social (dos nove aos treze anos) – Ao longo deste período, os jovens vão-se tornando progressivamente mais sensíveis à avaliação social, quer por parte dos seus pares, quer por parte da sociedade em geral. Assim, e de acordo com Gottfredson (1981, 1996, 2002), esta percepção não atende apenas ao que é adequado para o género da criança, como também ao que é de elevado *versus* baixo prestígio social.

Aos nove anos, a criança é capaz de avaliar criticamente as profissões de baixo prestígio, cessando a sua nomeação como preferências vocacionais. Nesta idade, a criança começa a apreender os símbolos mais concretos associados à classe social (*e.g.*, vestuário, comportamento, objectos levados para a escola), e por volta dos treze anos é já capaz hierarquizar as profissões em termos do seu estatuto social, apreciando igualmente a relação entre rendimento económico, educação, e profissão. Assim, no final deste período, o jovem apresenta uma compreensão clara de que existe uma hierarquia social no mundo das profissões, e que esta afecta o modo como as pessoas vivem as suas vidas e são avaliadas pelos outros.

Com efeito, ao longo deste estágio de desenvolvimento, quer o jovem, quer os adultos com quem interage frequentemente, terão já desenvolvido uma perspectiva relativamente ao seu nível de capacidade (*i.e.*, de inteligência) e, assim, da sua adequação para profissões mais desejáveis e dificilmente alcançáveis (Gottfredson, 1981, 1996, 2002). Adicionalmente, os adolescentes terão já aprendido quais as profissões que as suas famílias e comunidades tenderão a rejeitar, considerando-as inaceitáveis no que se refere à sua posição na sociedade. Assim, à medida que os jovens vão incorporando no seu auto-conceito a consideração de elementos referentes à classe social e à capacidade individual, tendem a rejeitar alternativas que pareçam inconsistentes com os elementos recentemente integrados no *self*, estabelecendo um limite para aquilo que é tolerável em termos das suas aspirações vocacionais. Deste modo, para além da importância de variáveis como a classe social e o nível de prestígio, também a capacidade individual começa a ser equacionada no processo de circunscrição das preferências vocacionais (*ibid.*).

Segundo Gottfredson (1981), o desenvolvimento da consciência de capacidade pessoal está inextricavelmente relacionada com os resultados escolares, uma vez que estes constituem indicadores fiáveis (sobretudo para os indivíduos que funcionam num nível mais concreto de pensamento) dessa capacidade pessoal. A escola constitui, segundo a referida autora, um contexto com grande influência nas percepções de dificuldade relativamente às profissões, uma vez que é aqui que se revelam as diferenças de capacidade intelectual entre jovens,

colocando em perspectiva as suas possibilidades de ascensão social através do papel profissional (Gottfredson, 2002).

Assim, de acordo com Gottfredson (1981), no final do terceiro estágio de desenvolvimento das preferências vocacionais, os jovens terão já desenvolvido uma concepção clara da sua identidade social. Apesar de poderem revelar ainda indecisão face às preferências profissionais, é comum que nestas idades apresentem uma perspectiva firme relativamente à sua posição no mundo e na hierarquia social, com base na qual circunscreveram as suas preferências vocacionais (Gottfredson, 1981, 1996, 2002). A escolha vocacional é, neste momento, um produto do desejo de pertença ao grupo, de ser respeitado, e de viver uma vida confortável, tendo como referência o grupo a que o indivíduo pertence (Gottfredson, 2005).

Estádio 4: Orientação para o self interno e único (a partir dos catorze anos) – Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), neste estágio de desenvolvimento assiste-se a uma reorientação ao nível das expectativas e critérios que presidem à circunscrição de aspirações, passando o *self* a deter uma importância crescente neste processo. Com efeito, a partir deste momento, os adolescentes envolvem-se num processo de análise consciente das alternativas que restaram do processo de circunscrição desenvolvido ao longo dos três estádios anteriores, procurando profissões que potenciarão um sentimento de realização pessoal. Assim, Gottfredson (2002, 2005) sugere que o desenvolvimento das preferências vocacionais demonstra uma preocupação com a compatibilidade com um sentido de *self* mais pessoal e psicológico.

A capacidade para lidar com conceitos cada vez mais abstractos permite uma crescente consciencialização dos aspectos mais abstractos, internos, e únicos, quer dos indivíduos, quer das profissões, bem como dos interesses, capacidades e valores associados a diferentes profissões (Gottfredson, 1981, 1996, 2005). Assim, os adolescentes são capazes de distinguir diferentes domínios de trabalho, tal como foram diferenciadas as tipologias de personalidades e contextos de trabalho apresentadas por Holland (*i.e.*, Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor, e Convencional). No entanto, as características abstractas são menos passíveis de ser observadas directamente, o que leva os adolescentes a um sentimento de insegurança e confusão, nomeadamente face aos seus interesses, capacidades e traços de personalidade (Gottfredson, 1996, 2002).

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002), a exploração vocacional neste estágio foca-se em domínios de trabalho que revelem maior congruência com a imagem que o adolescente

tem de si, e que pretende projectar no seu espaço social. Mais ainda, a análise do mundo das profissões é feita tendo em vista um projecto de vida mais amplo, como, por exemplo, ser um bom cuidador do futuro da família do indivíduo. Assim, enquanto nos primeiros estádios de desenvolvimento se assiste à rejeição das profissões que pareciam inaceitáveis ao indivíduo, neste estágio o indivíduo procura identificar as profissões que se revelam mais preferidas e acessíveis (*ibid.*). O grau de preferência por determinada profissão altera-se, à medida que o adolescente toma consciência dos seus traços de personalidade, valores, aptidões, experiências e necessidades da família, bem como dos obstáculos e oportunidades existentes à implementação das diferentes escolhas vocacionais (*ibid.*).

Assim, o processo de desenvolvimento de aspirações vocacionais torna-se num processo multidimensional e mais complexo (Gottfredson, 2005). Com efeito, os adolescentes integram no processo de exploração do *self* e do mundo ocupacional os seus objectivos não vocacionais, bem como as suas vivências nos vários domínios de vida. Os valores começam igualmente a tornar-se elementos importantes no processo de refinamento da escolha vocacional, podendo contribuir para a clarificação de objectivos, para o estabelecimento de um plano de vida, e para a complexificação do raciocínio vocacional, o que constitui um avanço relativamente aos estádios anteriores (Gottfredson, 1981, 1996).

Segundo Gottfredson (1981, 1996), este momento constitui o culminar de uma progressão no processo de circunscrição de preferências vocacionais, ou seja, de eliminação sequencial de alternativas consideradas inaceitáveis por parte do indivíduo, de modo a criar um espaço social ou conjunto de alternativas que se assumem como aceitáveis. Deste modo, é nesta fase que, depois de um afinilamento do leque de opções possíveis até uma escolha final, se dá início ao processo de compromisso com uma opção vocacional (Gottfredson, 1981, 1996).

4.1.3.4 *Compromisso*

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) o processo de compromisso com uma decisão vocacional define-se pelo abandono de alternativas, antes perspectivadas como as mais salientes em termos de preferência. Assim, o compromisso vocacional resulta de uma acomodação das aspirações individuais à realidade externa. A referida autora (Gottfredson, 1996) refere que o compromisso antecipatório ocorre quando os indivíduos começam a integrar as suas esperanças relativamente a determinada opção (*i.e.*, avaliação da

compatibilidade) com a sua percepção da realidade (*i.e.*, avaliação de acessibilidade), integração esta que leva, muitas vezes, a um afastamento das preferências ideais, no sentido de possibilidades reais. O compromisso experiencial, por outro lado, ocorre quando os indivíduos se defrontam com barreiras concretas na implementação das suas preferências.

O processo de compromisso é, de acordo com Gottfredson (2005) influenciado por três ordens de factores, descritas de seguida:

1) *Limitação da exploração das opções, resultando em falta de informação* – A recolha de informação acerca das profissões e dos processos formativos a si associados é um processo com elevado custo de tempo e de disponibilidade do indivíduo, uma vez que este é um tipo de informação que é rapidamente desactualizado. Assim, segundo Gottfredson (2005) existe uma tendência para minimizar os custos associados à exploração, através de um enfoque apenas nas profissões que suscitam maior interesse, quando é necessário tomar uma decisão, e sobretudo a partir de fontes que são já conhecidas e confiáveis, tais como a família e amigos.

Este método de limitação da exploração da informação vocacional aumenta igualmente a quantidade e qualidade de informação vocacional que os jovens recolhem. Esta limitação, por sua vez, leva a um afunilamento das opções a ter em conta, que são, frequentemente, contingentes com as pessoas e oportunidades associadas ao nicho social de proveniência (Gottfredson, 2005).

2) *Maior investimento, melhor acessibilidade* – De acordo com Gottfredson (2005), as oportunidades disponíveis para o indivíduo dependem, em larga medida, do seu próprio comportamento. Assim, o leque de opções vocacionais é expandido, quando o indivíduo manifesta uma atitude activa de procura de informação. Por outro lado, a acessibilidade das profissões vê-se aumentada, quando as pessoas desenvolvem acção no sentido de se tornarem mais competitivas, buscando, por exemplo, formação ou treino adequado. Mais ainda, as oportunidades aumentam quando o indivíduo busca apoio ou assistência na execução dos seus objectivos (*ibid.*).

3) *Correspondências “suficientemente boas”* – De acordo com Gottfredson (2005), as pessoas procuram profissões que revelem um razoável grau de compatibilidade com o seu papel de género, nível de capacidade, e domínio de trabalho preferido. Assim, e segundo a referida autora (Gottfredson, 2005), muitas vezes, o objectivo do planeamento vocacional é

encontrar uma boa correspondência entre a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, e as opções disponíveis, sendo que as correspondências suficientemente boas são mais facilmente identificáveis e executáveis, comparativamente com as correspondências ótimas. Quando, por outro lado, as correspondências não são suficientemente boas, os indivíduos encetam decisões relativamente a que dimensões das mesmas deverão abdicar (*ibid.*). As dimensões mais centrais ao auto-conceito (*e.g.*, papel de género, nível de prestígio social, domínio de trabalho) serão as últimas a serem negligenciadas neste processo. Assim, o compromisso vocacional será estabelecido com a profissão que melhor se adequa ao tipo de trabalho característico do espaço social definido pelo indivíduo (*ibid.*).

De acordo com Gottfredson (1996, 2002), a acomodação psicológica a compromissos vocacionais diminui quando o nível de prestígio associado à profissão escolhida ameaça a posição social do indivíduo, e mais ainda quando implica uma mudança que afecte a sua identidade de género. Assim, a satisfação profissional com a profissão desempenhada dependerá do grau em que o compromisso vocacional permite a implementação de um *self* social desejado, quer através do trabalho, quer através do estilo de vida que lhe estará associado (*ibid.*).

4.1.4 A teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan

Recentemente, Law e McGowan (1999) apresentaram uma proposta teórica que pretende descrever de que modo a aprendizagem vocacional se desenvolve ao longo do tempo. Segundo os mesmos autores a aprendizagem vocacional é semelhante a outro tipo de aprendizagens, ou seja, ela é progressiva, aprendendo-se primeiro aquilo que é mais próximo e básico e, apenas mais tarde, aquilo que é mais profundo, específico e de âmbito alargado. Neste sentido, a aprendizagem de carreira envolve a aprendizagem progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos relacionados com a carreira, sendo que as experiências mais básicas preparam as aprendizagens posteriores (Law, 1996). Esta teoria tem pontos de toque com a perspectiva desenvolvimentista de Super (1990), dado que a teoria parte da noção de aprendizagem interactiva (Araújo, 2002) e faz referência à progressão desenvolvimental existente na aquisição de informação acerca do *self* e do mundo de trabalho. Deste modo, Law e McGowan (Law, 1996; Law & McGowan, 1999) sugerem a existência de

quatro fases progressivas no processo de aprendizagem vocacional, a saber, a sensibilização, a significação, a focalização, e a compreensão.

Na primeira fase, a sensibilização, as crianças começam por observar as pessoas da sua família, vizinhança e comunidade no seu trabalho, descobrindo o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos laborais (*ibid.*). Durante este período, as crianças começam também a adquirir alguma consciência acerca de si e a construir sentido sobre a natureza do mundo de trabalho, através da formação de sequências que relacionam as pessoas, os acontecimentos, os cenários e os comportamentos, num todo compreensivo e com significado.

A fase da significação caracteriza-se pela organização e ordenação da informação acerca do *self* e do mundo de trabalho, de modo a estabelecer semelhanças e comparações e, deste modo, formar padrões. Com base nestas comparações e observação das semelhanças entre pessoas e locais de trabalho, as crianças desenvolvem narrativas acerca do mundo de trabalho, e recorrem a imagens e brincadeiras para comunicar o que vão aprendendo.

Na fase da focalização, as crianças descobrem no meio algo que é significativo para si e diferente daquilo que os outros expressam. Assim, começam a ser evidentes os interesses da criança relativamente ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo que esta expressa o seu ponto de vista relativamente ao trabalho, aos papéis de trabalho, e ao seu *self* no contexto sócio-cultural.

Finalmente, na última fase, a compreensão, a criança apresenta uma apreciação dos efeitos das suas acções e das acções dos outros, e começam a compreender de que forma as acções passadas têm efeitos no presente, bem como a influência que as experiências do presente têm nas experiências do futuro. Neste sentido, as crianças começam a compreender, e a explicar, as relações dinâmicas e recíprocas existentes no seu mundo, bem como a antecipar as consequências possíveis dessas relações para o futuro.

De acordo com Law (1996), a adopção desta teoria apresenta implicações para a formulação de modelos efectivos de intervenção. Esta deverá ser perspectivada numa dupla via, quer através da orientação directa, quer através da intervenção no currículo. Assim, a utilização da teoria da aprendizagem de carreira (Law, 1996; Law & McGowan, 1999) poderá ser útil na orientação, no sentido do diagnóstico de competências e fraquezas existentes relativamente ao que o indivíduo é capaz de aprender acerca da carreira. Por seu lado, este diagnóstico será útil para a definição de que actividades – de sensibilização, significação, focalização, ou compreensão – o indivíduo necessita de maior desenvolvimento no seu currículo.

Assim, a intervenção ao nível do currículo poderá ser proposta para os primeiros anos de escolaridade, visando o enriquecimento e a diversificação progressiva de actividades, sobretudo ao nível da sensibilização e significação. Deste modo, o envolvimento das crianças em actividades de exploração do significado do trabalho, do papel de trabalhador e do seu próprio *self*, deverá ser visto como uma oportunidade para o estabelecimento de uma base informada e explorada, para maior reflexão e aprofundamento acerca de si próprio e do meio, em idades posteriores (Law, 1996).

Esta orientação enquadra-se no movimento, representado por vários autores, que tem vindo a reforçar a ideia de que a intervenção vocacional durante a infância e os primeiros anos da adolescência deve caracterizar-se pela oferta intencional e sistemática, através do currículo, de informação e actividades que promovam o desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Herr & Cramer, 1996; Hoyt, 1995; Rodriguez, 1994, 1995; Taveira, 1999). Mais ainda, este movimento defende que as intervenções vocacionais na infância e adolescência devem caracterizar-se pelo envolvimento e cooperação efectivas entre os pais, os professores e os profissionais da orientação. A perspectiva da Educação para a Carreira apresenta-se, assim, como um esforço para ligar mais efectivamente a escola com o mundo de trabalho e, deste modo, potenciar o processo educativo, prestando atenção à forma como os ambientes escolares poderão ser utilizados para explorar e preparar o futuro (Gomes & Taveira, 2001). Finalmente, trata-se de uma abordagem educativo-desenvolvimental, que representa uma perspectiva alternativa da intervenção no desenvolvimento vocacional, de cariz preventivo e promocional (Taveira, 1999).

4.2 Abordagens Empíricas Influenciadas pelos Pressupostos das Teorias Desenvolvimentistas

A revisão da investigação publicada a partir da década de 50 do século XX revela que a introdução de uma perspectiva desenvolvimentista na psicologia vocacional teve um impacto duradouro na abordagem ao estudo da infância, neste domínio. Ao contrário das abordagens anteriormente descritas, que apenas viam as experiências da infância como influentes no comportamento vocacional na adolescência e vida adulta, a introdução das perspectivas desenvolvimentistas na psicologia vocacional permitiu um foco na infância enquanto período com características específicas neste domínio. Como consequência desta abordagem, assistiu-se à introdução novos constructos no estudo empírico do desenvolvimento vocacional, nos primeiros anos de vida.

Com efeito, a revisão da literatura recentemente conduzida por Hartung, Porfeli e Vondracek (2005) revela que um corpo já substancial de estudos se acumulou relativamente à exploração vocacional, tomada de consciência vocacional, expectativas e aspirações vocacionais, interesses vocacionais e maturidade/adaptabilidade de carreira das crianças, constructos estes que são tradicionalmente mais explorados em etapas como a adolescência ou vida adulta. Mais recentemente, o volume editado por Skorikov e Patton (2007) resulta do convite a autores cujas linhas de estudo se focaram no desenvolvimento de carreira de crianças e adolescentes, para descrever a sua concepção da articulação entre teoria, investigação e prática, no domínio. Com base nestas revisões, bem como na observação de estudos particulares que complementam as análises fornecidas pelas mesmas, far-se-á, de seguida, uma breve revisão dos principais resultados da investigação, decorrentes de um foco desenvolvimentista no desenvolvimento vocacional de crianças em idade pré-escolar e escolar. Esta revisão será em larga medida suportada pelos resultados das publicações atrás mencionadas, procurando, no entanto, actualizar as mesmas e complementá-las com o enfoque nas teorias do desenvolvimento da carreira descritas neste ponto. Assim, enfatizar-se-á a investigação relativa à exploração vocacional, vista enquanto processo longitudinal de desenvolvimento, bem como à informação que a criança constrói acerca de si e do meio em interacção com os seus contextos (*e.g.*, Super, 1990; Super *et al.*, 1996). De seguida, far-se-á uma revisão dos estudos publicados acerca das preferências e aspirações vocacionais das crianças, bem como dos factores que influenciam o seu. Note-se que estes estudos foram, em larga medida, inspirados pela teoria da circunscrição das preferências vocacionais de Linda Gottfredson (1981, 1996). Finalmente, rever-se-ão os principais estudos que focaram a adaptabilidade da carreira na infância, inspirados pela concepção desenvolvimental de Super (1990; Super *et al.*, 1996). As teorias desenvolvimentais expostas neste ponto fizeram referência explícita ao papel dos contextos sociais das crianças, no seu desenvolvimento vocacional, pelo que a revisão dos estudos empíricos feita de seguida, procurará focar o mesmo.

4.2.1 A exploração vocacional na infância

A exploração vocacional tem sido descrita como um processo psicológico complexo, de natureza multidimensional, que sustenta a procura de informação, bem como o teste de hipóteses acerca do *self* e do ambiente, de modo a atingir determinados objectivos vocacionais (Taveira, 1997, 2000; Taveira & Moreno, 2003). Esta envolve actividades quer cognitivas,

quer afectivas, de interpretação e recriação de experiências passadas e presentes, bem como de projecção no futuro. Adicionalmente, a exploração vocacional, enquanto processo de ciclo vital, passa a ser vista como constituída quer pela exploração do *self*, quer pela exploração do meio, duas dimensões que são perspectivadas como interdependentes. Este tipo de exploração distingue-se da exploração no sentido mais global, devido à natureza dos objectivos que a motivam; assim, a exploração vocacional requer um comportamento orientado para objectivos de carreira (Taveira & Moreno, 2003).

Consistente com esta posição, a exploração passa a ser estudada não só na adolescência, onde a sua saliência é mais notada, como também noutros períodos do ciclo vital, nomeadamente na infância. No que respeita os primeiros anos de vida, o estudo da exploração vocacional tem sido dedicado sobretudo à análise do que a criança conhece acerca do mundo profissional, mais do que a forma como adquire esse conhecimento (Hartung *et al.*, 2005; Patton & Porfeli, 2007). De facto, observa-se que o período mais estudado relativamente ao tema em questão é efectivamente a adolescência, considerada como o momento em que se assiste a uma mudança de um tipo de exploração fortuita, aleatória e irrelevante em termos vocacionais, para um tipo de exploração sistemática, intencional e vocacionalmente relevante (Patton & Porfeli, 2007; Taveira, 2000). No entanto, esta mudança poderá ocorrer mais cedo no tempo, uma vez que os estudos têm revelado que as crianças são já capazes de se envolver em comportamentos dinâmicos de exploração, recorrendo aos seus interesses e aptidões na orientação do processo e conteúdo da aprendizagem vocacional efectuada, bem como da formulação de objectivos relativamente ao mundo de trabalho (Hartung *et al.*, 2007; Patton & Porfeli, 2007).

O estudo de Goldstein e Oldham (1979), por exemplo, verificou que quando crianças do primeiro, terceiro, quinto e sétimo anos de escolaridade descrevem o processo de procura de emprego, a ênfase das suas respostas varia da citação de mecanismos de procura de emprego (*e.g.*, procurara em anúncios ou o questionamento de amigos ou familiares) nos primeiros anos de escolaridade, para o processo de correspondência entre os interesses e capacidades pessoais e as oportunidades actuais de emprego, durante o quinto e sétimo ano.

Esta mudança desenvolvimental, no sentido da maior competência na exploração, foi igualmente descrita em estudos posteriores, tais como o estudo de Seligman, Weinstock e Ownings (1988). O referido estudo demonstrou que as crianças, aos quatro e cinco anos, são já capazes de articular objectivos pessoais. Seligman e colaboradores (1988) verificaram que muitas crianças, nestas idades, manifestam o desejo de casar e ter filhos, antecipando uma idade adequada para o casamento (entre os vinte e os trinta anos), bem como o número

desejável de filhos (dois). Adicionalmente, os resultados sugerem que estas crianças são igualmente capazes de enumerar modos de articular a vida profissional com a vida familiar. Assim, nota-se que, ainda precocemente, as crianças operam um avanço no sentido de um maior realismo, que permite uma exploração do mundo profissional e do *self*, e que resulta no estabelecimento dos primeiros objectivos de vida.

Um outro estudo, de Seligman, Weinstock, e Heflin (1991), revela como o avanço no sentido do maior realismo, acerca de si e do mundo de trabalho, influencia a capacidade da criança se envolver em comportamentos exploratórios. Neste último estudo, junto de crianças de dez anos, os referidos autores verificaram que a maioria das crianças estudadas já dedicara algum do seu tempo a pensar no seu futuro profissional, tendo restringido as suas preferências vocacionais, pelo menos temporariamente, a apenas algumas opções, e sendo capazes de apresentar razões que fundamentassem essas escolhas. Foi igualmente observado que as crianças estavam relativamente conscientes dos seus objectivos pessoais, bem como da influência das aspirações das suas figuras parentais. Com efeito, as crianças estudadas, devido a uma maior compreensão acerca da natureza do mundo profissional, e mais especificamente, das profissões que mais as interessam, foram capazes de apresentar, com um certo grau de precisão, o percurso educativo que necessitam fazer para atingirem os objectivos desejados (Seligman *et al.*, 1991).

Por seu turno, Trice, Hughes, Odom, Woods, e McClellan (1995), numa amostra de alunos do ensino pré-escolar, e do segundo, quarto e sexto anos de escolaridade, questionaram as crianças acerca de qual, de entre uma lista de treze profissões previamente estabelecidas, a profissão que gostariam de desempenhar no futuro. As crianças rejeitavam cada vez mais profissões à medida que avançavam na escolaridade, o que vem sustentar a proposta de Gottfredson (1981, 1996), de que as crianças vão progressivamente circunscrevendo as suas preferências vocacionais à medida que crescem. Quando pedido para explicarem porque não escolheriam as profissões rejeitadas, foi verificado que as crianças mais novas, comparativamente com as mais velhas, respondiam mais frequentemente com base nos seus estereótipos de género. Mais ainda, as crianças mais velhas, comparativamente com as mais novas, rejeitavam as profissões com base na percepção de prestígio social associado às mesmas, bem como na percepção de capacidade para o desempenho das referidas profissões, o que vem igualmente apoiar as asserções de Gottfredson (*ibid.*) relativamente aos elementos que estão na base da circunscrição de preferências vocacionais, em crianças mais velhas. Muitas crianças do estudo de Trice e colaboradores (1995) indicaram ainda a falta de interesse no desempenho das profissões rejeitadas, como motivo para a exclusão das mesmas das suas

preferências. Deste modo, os resultados do referido estudo (Trice *et al.*, 1995) parecem sugerir que, na infância, as crianças são já capazes de se envolver num tipo de exploração dinâmica, no sentido de usar os seus interesses, crenças e valores, de modo a explorar o mundo de trabalho, bem como a desenvolver os seus primeiros objectivos.

Mais recentemente, o estudo de Araújo (2002), junto de crianças portuguesas com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, procurou avaliar as percepções acerca do *self* e acerca da realidade profissional, em idades precoces. Os resultados indicaram que o conhecimento acerca do *self*, apresentado pelas crianças avaliadas, se revelou de carácter fantasioso e indiferenciado. Assim, as auto-percepções das crianças surgiram inflacionadas e aparentemente dissociadas de elementos realistas (*ibid.*). No entanto, relativamente ao conhecimento do mundo profissional, foi observado que a informação apresentada aumenta e adquire um carácter mais realista à medida que a criança avança dos três para os seis anos. Mais ainda, verificou-se que a informação vocacional das crianças parece ser integrada partindo do que é mais próximo e familiar, para o que é mais distante e desconhecido. Assim, a referida autora sugere que o desenvolvimento no sentido da maior competência cognitiva, bem como a interactividade da criança com o seu meio, concorrem para os resultados verificados. Estes mesmos parecem, deste modo, apoiar a asserção de que as crianças, mesmo em idades precoces, são capazes de, fazendo uso das suas emergente estruturas cognitivas, envolver-se em actividades exploratórias, no sentido de construir conhecimento e significado acerca do seu meio.

Na sua teoria acerca do desenvolvimento da carreira na infância, Super (1990) sugeriu que a exploração vocacional está intimamente relacionada com a curiosidade. De acordo com Super, nos primeiros anos de vida, a curiosidade é satisfeita através do comportamento exploratório que, sendo reforçado por figuras significativas da criança, promove a aquisição de informação, bem como a continuidade da exploração. Mais ainda, a utilização de informação obtida, juntamente com a identificação com modelos significativos, conduz à formação de interesses, e à capacidade emergente de planeamento e projecção no futuro. O estudo de Schultheiss e Stead (2004) aprofundou empiricamente a proposta adiantada por Super, relativamente ao desenvolvimento da carreira na infância. Os referidos autores procuraram construir um instrumento de avaliação do desenvolvimento da carreira, para crianças entre o quarto e sexto ano de escolaridade. As nove dimensões do Modelo Interactivo de Super (1990) – curiosidade, exploração, aquisição de informação, identificação com figuras significativas, formação de interesses, *locus* de controlo, perspectiva temporal de futuro, auto-conceito, e planeamento – serviram como base conceptual para a construção do

mesmo instrumento (Schultheiss & Stead, 2004). A análise de componentes principais dos itens originais da escala sugeriu uma combinação entre curiosidade e exploração, o que vem assim suportar a teoria que sugere que a exploração ocorre através de actividades que conduzem à aquisição de informação acerca do *self* e do mundo ocupacional, no sentido da tentativa de satisfação da curiosidade (*cf.* Super, 1990; Super *et al.*, 1996). Mais ainda, os mesmos autores (Schultheiss & Stead, 2004) verificaram que o planeamento e a perspectiva temporal de futuro poderão constituir uma dimensão conjunta, o que, segundo os autores sugere que a perspectiva temporal de futuro representa uma consciência do modo como o tempo pode ser empregue para planear eventos futuros.

O referido estudo de Schultheiss e colaboradores (2004) vem assim suportar a ideia de que a infância constitui um período de exploração activa. De acordo com Super (1990; Super *et al.*, 1996), o comportamento exploratório activo e focado no mundo de trabalho e no *self* promove a continuidade na aprendizagem, bem como a cristalização dos interesses ocupacionais no futuro, além da formação de aspirações vocacionais e do desenvolvimento de um *self* de carreira. O estudo de Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999) vem salientar a relação da exploração vocacional das crianças com os resultados de comportamento vocacional posteriores, ao verificar que, efectivamente, a exploração vocacional na infância constitui o melhor preditor para a exploração vocacional na adolescência.

De modo a complementar o estudo da exploração vocacional na infância, Patton e Porfeli (2007) teceram considerações relativamente aos avanços mais recentes em termos da literatura acerca da exploração, entendida como um processo lato do desenvolvimento humano. Segundo os referidos autores, este corpo teórico sugere que as crianças são capazes de utilizar as estruturas cognitivas do seu *self*, de modo a envolverem-se na exploração dos seus ambientes (*cf.* Keller, Schneider, & Henderson, 1994; *op. cit.* Patton & Porfeli, 2007). Assim, Patton e Porfeli (2007) concluem que, de acordo com esta proposição, se as crianças possuem esta capacidade, então serão igualmente capazes de aplicar os seus valores, objectivos, crenças de capacidade, e interesses, ainda que emergentes, de modo a aprenderem acerca do mundo de trabalho.

Com efeito, a literatura acerca da exploração na infância sugere que as crianças combinam um tipo de exploração não focada e diversa, com um tipo de exploração mais focada e específica, de modo a adquirirem informação acerca dos objectos que compõem o meio ambiente (*cf.* Berlyne, 1960; Voss, 1987; Wohlwill, 1987; *op. cit.* Patton & Porfeli, 2007). Em termos desenvolvimentais, espera-se que a criança se envolva em situações novas, recorrendo sobretudo a um tipo de exploração diversa e não focada, através da qual procede à

definição dos aspectos mais ou menos importantes, interessantes, ameaçadores ou convidativos da situação. Após esta primeira aproximação aos aspectos mais salientes da situação, a criança empregará um padrão de comportamentos exploratórios mais específicos e focados, de modo a elaborar mais informação, bem como uma resposta afectiva a esses mesmos elementos. Assim, a hierarquização da saliência de elementos observados no meio parece ser influenciada por factores do *self*, incluindo as percepções, valores e conhecimentos (Patton & Porfeli, 2007).

A integração da literatura vocacional com o conhecimento existente acerca da exploração, em termos globais, sugere, então, uma progressão desenvolvimental da exploração vocacional (*ibid.*). Com efeito, a teoria relativa à exploração apresenta a infância enquanto período de exploração do meio, bem como de organização da informação recolhida em categorias e associações progressivamente mais complexas. No que respeita ao desenvolvimento vocacional na infância, esta exploração poderá ser vista como um tipo de exploração diversa e não focada, em que a criança procura apreender do seu meio os aspectos que se revelam mais salientes de acordo com as suas preferências, valores e capacidades. Esta linha teórica é suportada por alguns dados empíricos, que mostram, por exemplo, que as crianças mais novas, comparativamente com as mais velhas, demonstram uma tendência para aspirar a profissões mais deslumbrantes e caracterizadas por elevado poder (Jepsen, 1984; Trice, 1991; Trice & King, 1991; Vondracek & Kirchner, 1974).

Assim, Patton e Porfeli (2007) sugerem que, à medida que a criança progride no desenvolvimento dos seus interesses e valores vocacionais, através de sequências de comportamentos exploratórios diversos e não focados, determinados aspectos do mundo de trabalho poderão constituir alvos de exploração mais específica. Com efeito, a revisão da literatura conduzida por Watson e McMahon (2005), acerca do conteúdo e do como as crianças aprendem acerca do mundo de trabalho, demonstra esta evolução. Os referidos autores notaram que o conhecimento acerca do mundo de trabalho aumenta e torna-se mais compreensivo e detalhado com a idade e com a progressão na escolaridade, e que os papéis ocupacionais desempenham um papel crescente na definição do *self* da criança, à medida que esta se desenvolve. A este respeito, os resultados do estudo de Goldstein e Oldham (1979) sugerem que as crianças até ao 6º ano de escolaridade operam uma progressão nas suas percepções acerca das profissões, no sentido do mais egocêntrico e concreto, para o mais abstracto e objectivo.

Estes dados são igualmente apoiados pelo estudo de Borgen e Young (1982), que verificou que as descrições acerca das profissões evoluem ao longo do tempo, sendo que as

crianças mais novas descrevem as profissões em termos das suas actividades e comportamentos, e as mais velhas descrevem-nas referindo-se a interesses, aptidões e capacidades associadas.

4.2.2 Desenvolvimento e aquisição de informação vocacional na infância

No seguimento do anteriormente exposto, a infância tem sido descrita como um período em que, fruto do comportamento exploratório da criança, se verifica a formação das primeiras impressões acerca de si e do mundo de trabalho (Hartung *et al.*, 2005; Super, 1990; Super *et al.*, 1996; Watson & McMahon, 2005). No que respeita a aquisição de conhecimento acerca do *self*, verifica-se que as crianças, mesmo em idades precoces, são capazes de fornecer uma medida dos seus interesses académicos e não académicos (Tracey & Ward, 1998; Tracey, 2002), bem como das suas preferências ocupacionais quando pedido para se projectarem no futuro (*e.g.*, Care, Deans, & Brown, 2007; McMahon, Carroll, & Gillies, 2001; McMahon, Gillies, & Carroll, 1999; Phipps, 1995). Mais ainda, os estudos empíricos revelam que a avaliação subjectiva e pessoal dos interesses e capacidades é utilizada, já na infância, na exploração do mundo de trabalho (Trice *et al.*, 1995), tal como discutido no ponto anterior. Estes resultados parecem suportar a proposta de Super (1990), que sugere que o desenvolvimento do auto-conceito está intimamente ligado à actividade exploratória e à aquisição de informação acerca do meio.

Assim, os resultados dos estudos no domínio sugerem a importância da infância no desenvolvimento do auto-conceito, auto-confiança e na aprendizagem de novas competências, que se afiguram enquanto variáveis com fortes implicações no processo de transformação da criança num trabalhador produtivo e confiante (Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991). Paralelamente, a crescente diferenciação que, tal como referido por Super (1963), caracteriza o desenvolvimento do auto-conceito, tem sido comprovada em vários estudos. Numa investigação levada a cabo com crianças entre os nove e dez anos, Seligman e colaboradores (1991) verificaram que, nesta idade, a maioria das crianças detém já um auto-conceito relativamente claro e diferenciado. Nestas idades, assiste-se a uma diminuição da influência dos modelos parentais, bem como a um aumento da influência de variáveis de natureza mais intrínseca no processo de desenvolvimento vocacional, nomeadamente a testagem de hipóteses pessoais. O estudo de Freiberg (1991) vai neste sentido, ao verificar que, aos oito/nove anos, 60% das raparigas e 67% dos rapazes se mostram auto-confiantes, assertivos e demonstram, genericamente, sentimentos positivos acerca de si próprios.

Ainda relativamente ao auto-conceito vocacional, Miller (1989), numa investigação conduzida junto de crianças de nove anos, verificou que cerca de 80% das crianças era capaz de enunciar actividades que desempenhavam bem e que 75% conseguia indicar o nível de realização numa determinada tarefa por comparação a outras tarefas. Por seu turno, 42% das referidas crianças mostrava-se capaz de descrever formas através das quais podia melhorar os seus desempenhos. Assim, o referido autor constatou que as crianças parecem apresentar uma consciência relativamente apurada das suas competências e forças.

Mais ainda, a investigação parece apontar para uma progressão desenvolvimental na quantidade e qualidade de informação vocacional, apresentada pelas crianças (Hartung *et al.*, 2005; Watson & McMahon, 2005). Com efeito, vários estudos têm mostrado que o conhecimento da criança acerca de si e do mundo ocupacional está razoavelmente bem desenvolvido por volta dos dez ou onze anos de idade (McGee & Stockard, 1991; Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991), tendendo a aumentar progressivamente ao longo do tempo (Dorr & Lesser, 1980). No seu estudo com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, Araújo (2002) notou um aumento gradual na quantidade de informação acerca das profissões dos pais, bem como das profissões extra-familiares, sugerindo que as crianças parecem adquirir uma visão cada vez mais diferenciada e integrada da realidade profissional. No entanto, a mesma autora notou que as crianças em idades pré-escolares apresentam ainda uma percepção algo fantasiosa relativamente ao processo de “tornar-se profissional”.

Scultheiss e Stead (2004) comprovaram a tendência no sentido do aumento do conhecimento vocacional associado à idade, verificando que as crianças do quarto e quinto anos de escolaridade apresentavam um nível significativamente superior de informação vocacional, comparativamente com as crianças do quarto ano. Salienta-se ainda o estudo de Borgen e Young (1982), com alunos do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade, que observou uma progressão desenvolvimental no tipo de descrições acerca do mundo profissional. Assim os referidos autores verificaram que as crianças mais novas tendem a fornecer descrições das profissões atendendo às suas actividades e comportamentos, enquanto as crianças mais velhas tendem a descrever as profissões focando os interesses, aptidões e capacidades associadas às mesmas.

Vários estudos têm apontado para uma progressão de um conhecimento de base fantasiosa, para uma perspectiva mais realista do mundo de trabalho. O estudo de Hill (1969; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005) revelou que as crianças de oito anos baseavam as suas percepções do trabalho dos adultos, quer em percepções fantasiosas, quer em observações do

trabalho que os adultos realizam. O mesmo estudo revelou que, por volta dos onze anos, se assiste a uma progressão para uma compreensão mais realista do trabalho dos adultos, que inclui informação acerca dos salários e dos requerimentos de preparação para determinado trabalho. Por volta dos catorze anos, as perspectivas do trabalho dos adultos tornam-se imbuídas de aspectos emocionais, à medida que as crianças se tornam conscientes dos aspectos potencialmente negativos do trabalho, tais como a insatisfação, o cumprimento de horários, e o lidar com tensões relacionadas com os papéis de trabalho. As crianças destas idades comparam o mundo de trabalho com as suas próprias capacidades e tornam-se progressivamente mais conscientes de que o desempenho do papel de trabalhador e a tomada de decisões vocacionais se afiguram como tarefas cada vez mais próximas (Nelson, 1963; *op cit* Hartung *et al.*, 2005).

O realismo no conhecimento vocacional das crianças parece estar igualmente associado à proximidade da fonte de informação. Assim, o estudo de Araújo (2002), junto de crianças em idades pré-escolares, revelou que estas tendem a designar ou descrever de uma forma relativamente precisa as profissões/ocupações dos pais. A referida autora notou que esta descrição se apresenta pouco imbuída de elementos fantasiosos, referenciando-se m larga medida a realidades concretas observadas pela criança nas suas interações com os outros. Adicionalmente, Araújo (2002) notou que as crianças avaliadas revelam um conhecimento considerável da designação, natureza e local de trabalho dos pais, que parece exceder o conhecimento que possuem relativamente a realidades profissionais extra-familiares. Com efeito, as aquelas crianças não foram capazes de fornecer o mesmo nível de acuidade no conhecimento das profissões extra-familiares, comparativamente com o observado para as profissões das figuras parentais, o que sugere que, em idades precoces, as crianças possuem um conhecimento mais extenso e preciso da realidade laboral mais próxima, do que aquela que é mais distante e desconhecida.

Assim, a investigação parece suportar a ideia de que se verifica um aumento, associado à idade, na maturidade vocacional das crianças (Hartung *et al.*, 2005), tal como proposto por Super (1990). Este aumento progressivo é notado no realismo e na complexidade das percepções da criança acerca do mundo de trabalho (*e.g.*, Vondracek & Kirchner, 1974; Vondracek, Silbereisen, Reitzle, & Wiesner, 1999) o que permite igualmente um aumento na taxa de prontidão para a escolha vocacional (Gribbons, 1964; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005), bem como nas atitudes das mesmas em termos de comportamento vocacional (Kelso, 1977; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005). O avanço em termos de um maior realismo e complexidade nas percepções do mundo ocupacional parece ainda influenciar a explicitação dos motivos

associados à escolha vocacional, em crianças em idades pré-escolares, tal como notou Araújo (2002), no seu estudo empírico.

Por outro lado, vários estudos têm avaliado a influência do género relativamente ao conhecimento do mundo de trabalho das crianças. Os estudos parecem sugerir que as crianças apresentam percepções estereotipadas do mundo de trabalho (Hartung *et al.*, 2005; Watson & McMahon, 2005). Mais ainda, a revisão conduzida por Reid e Stephens (1985) parece sugerir que os rapazes normalmente percebem as oportunidades do mundo de trabalho como sendo abrangentes e variadas, enquanto as raparigas as percebem como circunscritas e fixas.

No que respeita à influência da idade nas percepções acerca do mundo de trabalho, os estudos mostram resultados difusos e contraditórios (Hartung *et al.*, 2005). A título de exemplo, o estudo conduzido por O’Keefe e Hyde (1983), com alunos do ensino pré-escolar e terceiro e sexto ano de escolaridade, mostrou que os estereótipos de género eram muito salientes no ensino pré-escolar, diminuindo no terceiro e sexto ano de escolaridade. No entanto, o estudo de Hageman e Gladding (1983) mostrou resultados contrários: os alunos do terceiro ano de escolaridade, comparado com um grupo de alunos do sexto ano, indicaram três vezes mais profissões adequadas quer para homens, quer para mulheres.

Relativamente à influência do sexo na percepção acerca do mundo de trabalho, o estudo de O’Keefe e Hyde (1983) revelou que os rapazes apresentavam perspectivas mais estereotipadas em relação às profissões desempenhadas por homens e mulheres, comparativamente com as raparigas participantes no estudo. Este último resultado foi igualmente verificado no estudo de Gorell e Shaw (1988), com alunos do quinto, oitavo e décimo primeiro anos de escolaridade. Neste estudo, os rapazes, comparativamente com as raparigas, apresentavam mais percepções estereotipadas pelo género relativamente ao mundo de trabalho, revelando a percepção de que mais profissões são mais adequadas para homens, do que para mulheres. Ainda neste sentido, o estudo de Greene, Sullivan e Beyard-Tyler (1982), com alunos do nono ano de escolaridade que foram expostos a entrevistas com pessoas que desempenham profissões pouco tradicionais relativamente ao seu sexo, revelou que as raparigas apresentam atitudes menos estereotipadas pelo género, comparativamente com os rapazes. Mais ainda o referido estudo revelou que as crianças classificam mais frequentemente as profissões como adequadas para ambos os sexos, quando estas se tratam de profissões tradicionalmente desempenhadas por homens, comparativamente com as profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres. No entanto, outros estudos não têm encontrado estas diferenças de género nas percepções acerca do mundo de trabalho. É o caso do estudo conduzido por Stockard e McGee (1990), com alunos do quarto ano de

escolaridade, que observou poucas diferenças de género nas percepções acerca do mundo de trabalho; no entanto, quando observadas, estas diferenças dizem respeito à divisão estereotipada das profissões em função do sexo, sendo que as crianças percebem as profissões tipicamente associadas ao seu sexo como sendo mais importantes, melhor remuneradas e menos difíceis de desempenhar. Mais recentemente, o estudo conduzido por Levy, Sadovsky e Troseth (2000), com crianças caucasianas e de classe média, e com idades compreendidas entre os três e os seis anos, verificou igualmente a influência dos estereótipos relativos aos papéis sexuais nas percepções acerca do mundo de trabalho. Assim, os referidos autores notaram que as crianças, e particularmente os rapazes, perspectivam os homens como sendo mais competentes do que as mulheres em profissões tradicionalmente masculinas, e as mulheres como sendo mais competentes do que os homens, nas profissões tradicionalmente femininas. As crianças avaliadas revelam ainda a crença de que os homens ganham mais dinheiro do que as mulheres no mundo profissional. No entanto, as mesmas forneceram ainda a perspectiva de que os homens ganham mais dinheiro, do que as mulheres, em profissões tradicionalmente masculinas, e as mulheres ganham mais dinheiro, comparativamente com os homens, em profissões tradicionalmente femininas. Mais ainda, os autores verificaram que as reacções afectivas das crianças à possibilidade de desempenharem uma profissão tradicionalmente associada ao seu papel de género são mais positivas do que no caso de desempenharem uma profissão tradicionalmente associada ao sexo oposto.

Relativamente à influência do nível sócio-económico nas percepções acerca do mundo de trabalho, o estudo de Hageman e Gladding (1983) com crianças em idade escolar mostrou que as crianças pertencentes a estratos socioeconómicos mais baixos apresentam atitudes mais conservadoras acerca do tipo de trabalho que homens e mulheres podem desempenhar. O estudo de Nelson (1963) notou igualmente que estas crianças apresentam um nível inferior de conhecimento acerca do mundo de trabalho, comparativamente com as crianças de níveis socioeconómicos superiores. Mais ainda, a consciência da pertença a determinado nível socioeconómico influencia potencialmente a compreensão acerca do mundo de trabalho, sendo que as crianças parecem desenvolver crenças relativamente à adequação das profissões em função da percepção do seu estatuto social (Miller, 1986).

A influência da família no conhecimento das crianças acerca do mundo de trabalho e do *self* no mesmo tem sido igualmente apontada por vários estudos. Por exemplo, o estudo recente de David (2007) notou que é sobretudo através da Família, seguindo-se os Media e a Escola, que as crianças percebem que adquirem informação vocacional. O estudo de Seligman, Weinstock e Heflin (1991) mostrou que a consciência de carreira das crianças

parece ser maioritariamente influenciada pelo pai até aos cinco anos de idade, quando ocorre uma transição para uma maior influência da mãe. Um outro estudo, conduzido por Jordan (1976; Jordan & Pope, 2001) revelou que entre um conjunto de variáveis do contexto familiar, o nível socioeconómico, juntamente com a etnia, representavam as variáveis que mais significativamente contribuíam para variações nos resultados das crianças, sendo que aquelas que provinham de famílias de níveis socioeconómicos superiores revelavam maior conhecimento acerca do mundo das profissões.

O estudo de David (2007) mostrou ainda que os alunos provenientes de áreas predominantemente rurais apresentam uma visão mais estereotipada das profissões, comparativamente com o que acontece para crianças provenientes de contextos urbanos. A mesma autora notou ainda uma diminuição da dicotomização das profissões por grupo sexual, à medida que as crianças avançam do terceiro para o sexto ano de escolaridade.

Finalmente, as crianças parecem ser capazes de relacionar as aprendizagens feitas na escola com o mundo de trabalho, conforme indica o estudo conduzido por McMahon, Gillies, e Carroll (2000). Os autores verificaram que as crianças percebiam as experiências escolares como sendo influentes na preparação para o trabalho futuro. Focando ainda o mesmo tópico, um outro estudo conduzido por Watson e McMahon (2007b), com alunos australianos e sul-africanos do sexto e sétimo anos de escolaridade, procurou avaliar o nível de conhecimento do mundo de trabalho e a relação que as crianças percebem entre este e as suas vivências na escola. Os resultados revelaram que, quando questionados acerca das actividades escolares que melhor auxiliam na preparação para as profissões de maior interesse para o seu futuro ocupacional, a maioria dos alunos participantes no estudo refere ligações entre aspectos curriculares (*e.g.*, disciplinas, rotinas de trabalho escolar), e apesar de em menor proporção, aspectos não-curriculares (*e.g.*, actividades extra-curriculares, observação dos professores, estudo) da escola, com as profissões que despertam maior interesse no momento da avaliação. Assim, os resultados destes estudos parecem sugerir que as crianças conseguem apreender o potencial da escola como contexto de preparação para o mundo de trabalho e as exigências que este lhes colocará no futuro. Finalmente, o estudo de Gillies, McMahon e Carroll (1998) verificou que as actividades de educação para a carreira parecem levar a uma maior compreensão e maior interesse na informação vocacional, bem como a uma percepção mais clara de como as actividades escolares podem estar relacionadas com o mundo de trabalho.

4.2.3 Preferências e aspirações vocacionais na infância

Apesar da pressão de efectuar uma escolha vocacional ser mais notória no final da adolescência, as preferências e aspirações vocacionais começam a desenvolver-se mais cedo, com base nas experiências e actividades desempenhadas na infância. Com efeito, a investigação neste domínio tem mostrado que as crianças não só são capazes de expressar preferências profissionais e aspirar às mesmas para o seu futuro ocupacional, como também se verifica que estas são relativamente estáveis ao longo do tempo (Hartung *et al.*, 2005; Reid & Stephens, 1985; Rojewski, 2007). De facto, a investigação parece sugerir que as preferências ocupacionais poderão cristalizar mais cedo do que na adolescência (Rojewski, 2007). Mais ainda, os planos para a frequência de estudos superiores poderão eventualmente ser formados mais cedo, nos primeiros anos de escolaridade básica, consistentes com as preferências profissionais demonstradas tão cedo quanto nos anos pré-escolares, conforme indica a revisão da literatura efectuada por Wahl e Blackhurst (2000).

Com efeito, Trice (1991; Rice & King, 1991) verificou que as aspirações vocacionais expressas por crianças dos primeiros anos de escolaridade formal são já bastante realistas e relativamente estáveis ao longo do tempo, tomando em consideração o nível de prestígio social associado à profissão preferida. A referida autora (Trice, 1991) verificou que, no grupo de crianças estudadas, 70% das crianças com oito anos e 45% das crianças com onze anos apresentam a mesma aspiração vocacional, em dois momentos diferentes, num mesmo ano lectivo. Os resultados de estudos prévios (Lehman & Witty, 1929, 1931abc, 1936; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005) vão no mesmo sentido, mostrando que a estabilidade das aspirações das crianças aumenta com a idade e é influenciada pelo prestígio das profissões, sendo que a estabilidade nas aspirações a profissões mais prestigiadas tende a ser maior, ao longo do tempo.

Os estudos revelam ainda que se assiste a uma progressão desenvolvimental no tipo de aspirações vocacionais mostradas na infância. Assim, a investigação tem vindo a mostrar que as crianças mais novas apresentam aspirações fantasiosas, enquanto as mais velhas revelam aspirações mais realistas (Hartung *et al.*, 2005). A transição no sentido de um maior realismo tende a realizar-se logo nos primeiros anos de escolaridade ou ainda mais cedo, quer nos anos pré-escolares, quer na transição para a escolaridade formal (Trice, 1991; Trice & King, 1991; Vondracek & Kirchner, 1974).

O estudo conduzido por Nelson (1978) com crianças entre os três e cinco anos recolheu, através de entrevistas semi-estruturadas, as aspirações profissionais das crianças,

bem como as razões subjacentes à sua escolha. Os resultados indicam diferenças de idade, sendo que as crianças mais novas apresentam efectivamente aspirações mais fantasiosas, enquanto as mais velhas apresentam aspirações mais realistas. Assim, 50% das crianças entre os três e quatro anos encontravam-se num primeiro nível de pensamento mágico, sendo que um terço deste grupo revelava aspirações fantasiosas, como ser princesa ou coelhinho da Páscoa. Quanto às crianças entre os quatro e cinco anos, observou-se que estas tinham progredido para além do pensamento mágico, revelando aspirações ligadas a papéis ou actividades dos adultos. Mais recentemente, o estudo de David (2007) verificou igualmente uma diminuição das aspirações a profissões de Fantasia, à medida que aumenta a idade, do terceiro ao nono ano de escolaridade.

Este resultado parece apoiar, assim, a proposta de Ginzberg e colaboradores (1951), relativamente ao carácter fantasioso de pensamento ao nível das escolhas vocacionais, de crianças em idades precoces.

Também o estudo longitudinal de Helwig (1998, 2001, 2004) observou uma progressão nas aspirações vocacionais mostradas pela criança, desde as aspirações a profissões deslumbrantes até à aspiração a profissões mais realistas. A este respeito, o estudo levado a cabo por Trice e Hughes (1995), revela que a observação de características pessoais parece contribuir para o incremento do realismo notado nas aspirações vocacionais das crianças. Assim, os referidos autores notaram uma relação entre as aspirações das crianças e os seus perfis de interesses. Foi observado que a primeira e segunda escolha vocacional das crianças pertencem, frequentemente, ao mesmo tipo de interesses RIASEC, o que sugere que as crianças apresentam uma relativa consciência dos seus interesses e capacidades, apresentando aspirações que complementam as suas personalidades.

Mais recentemente, o estudo de Araújo (2002) notou que a maioria das crianças em idades pré-escolares por si estudadas é já capaz de recorrer à designação concreta de uma profissão para expressar as suas preferências, sendo que esta precisão tende a aumentar à medida que avançam na idade. Mais ainda, a referida autora notou que, apesar de este período ser descrito em termos teóricos como um período de Fantasia (Ginzberg *et al.*, 1951; Super, 1957, 1984), apenas uma pequena percentagem (3.1%) das crianças apresentam, no estudo, preferências marcadas por um carácter mágico e fantasioso.

A diversidade de aspirações vocacionais demonstradas pelas crianças parece igualmente aumentar com a idade (Hartung *et al.*, 2005), indicando um incremento na capacidade de explorar o mundo de trabalho. A este respeito, o estudo de Nelson (1978), com crianças em idades pré-escolares, mostrou um aumento na diversidade de profissões

preferidas, à medida que as crianças avançam na idade. Este resultado parece sugerir que as preferências das crianças reflectem o seu nível de desenvolvimento cognitivo, tal como adiantado por Gottfredson (1981, 1996, 2005). Assim, estruturas de raciocínio progressivamente mais complexas estarão associadas a um incremento na capacidade de aquisição de informação mais detalhada e diversificada acerca do mundo de trabalho.

A revisão da investigação no domínio tem realçado diferenças com base no sexo, para as preferências e aspirações vocacionais das crianças (Hartung *et al.*, 2005). O resultado mais saliente a este nível refere-se à observação de que os rapazes aspiram a profissões tipicamente masculinas, enquanto as raparigas aspiram a profissões tradicionalmente femininas (*ibid.*). Ainda relativamente às diferenças com base no sexo, ao nível das preferências vocacionais, Helwig (1998), no seu estudo longitudinal junto de crianças do segundo, quarto e sexto anos de escolaridade, verificou que as aspirações dos rapazes tendem a fazer referência a objectos, enquanto as aspirações das raparigas enfatizam as pessoas. O estudo de David (2007) com crianças portuguesas confirmou este resultado: com efeito, nas raparigas estudadas prevaleceram as aspirações a profissões mais orientadas para as pessoas (*e.g.*, médica, educadora de infância, cabeleireira), enquanto que nos rapazes prevaleceram as aspirações orientadas para objectos (*e.g.*, camionista, mecânico, técnico de electrónica)

Um outro estudo acerca das aspirações de adolescentes com catorze e quinze anos, conduzido por Francis (2002), verificou que a maior parte das raparigas participantes no estudo escolhe profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres (*e.g.*, enfermeiro(a), cabeleireiro(a), comerciante), e que envolvem uma forte componente criativa ou de prestação de cuidados a outros. Por seu turno, foi observado que os rapazes escolhem profissões tradicionalmente masculinas, que envolvem componentes científicas, tecnológicas, ou empresariais.

O estudo levado a cabo Lupart, Cannon, e Tefler (2004) focou as aspirações vocacionais de alunos do sétimo e décimo ano de escolaridade, e chegou a conclusões semelhantes ao estudo anterior. Quando pedido para listar a importância de determinadas características e valores de trabalho na escolha profissional, os rapazes atribuíram maior importância, mais frequentemente do que as raparigas, a “ganhar muito dinheiro” e “ter um elevado estatuto na sociedade”. Por seu lado, as raparigas responderam que ter a oportunidade de melhorar o mundo era um aspecto muito importante para as preferências ocupacionais, enquanto que os rapazes não perceberam esta como uma característica importante. Os resultados do estudo revelaram ainda que as raparigas tendem a revelar preferência por

profissões ligadas à saúde e artes, enquanto os rapazes tendem a apresentar preferência por profissões associadas às tecnologias de informação e ao mundo empresarial.

Um outro estudo, conduzido por Frost e Diamond (1979) verificou, junto de crianças do quarto, quinto e sexto anos de escolaridade, que as raparigas aspiram geralmente a profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres, enquanto que os rapazes aspiram a profissões tradicionalmente desempenhadas por homens. No entanto, os resultados indicam que as raparigas, e especificamente as raparigas caucasianas do grupo, apresentam, mais frequentemente do que os rapazes, aspirações a profissões tipicamente associadas aos homens. Adicionalmente, o referido estudo pediu que as crianças se posicionassem relativamente à adequação do desempenho, por homens e mulheres, de uma listagem de profissões previamente seleccionadas. As mesmas autoras observaram que, enquanto, quer os rapazes, quer as raparigas, apresentam perspectivas estereotipadas das profissões tradicionalmente associadas às mulheres, as profissões tradicionalmente desempenhadas por homens são mais frequentemente estereotipadas por rapazes, do que por raparigas, que, por sua vez, tendem a perspectivar as mesmas como sendo adequadas a ambos os sexos.

Com efeito, as aspirações vocacionais das raparigas parecem ser menos influenciadas pelos estereótipos de género, comparativamente com o que acontece com os rapazes. O estudo de Franken (1983), com crianças em idades pré-escolares, e do segundo e quinto anos de escolaridade, encontrou diferenças significativas entre sexos, ao nível da influência dos estereótipos de género nas aspirações vocacionais. A autora verificou que os rapazes apresentam uma perspectiva mais estereotipada do mundo profissional, comparativamente com as raparigas estudadas. Mais ainda, os resultados sugerem que as crianças mais novas, bem como aquelas pertencentes a níveis socioeconómicos inferiores, apresentam perspectivas mais estereotipadas em função dos papéis de género, comparativamente com os seus pares de idades mais avançadas, e de níveis socioeconómicos superiores, respectivamente.

Ainda neste sentido, o estudo de O'Keefe e de Hyde (1983) verificou que 22% das raparigas apresentam preferências por profissões tradicionalmente masculinas, 25% escolhe profissões neutras quanto à estereotipia de género, e 53% aspira a profissões tradicionalmente femininas. Por seu turno, nenhum dos rapazes apresenta aspirações a profissões tradicionalmente femininas, e apenas 5% escolhe profissões neutras quanto a estes estereótipos.

Um outro estudo (Sandberg, Ehrhardt, Ince, & Meyer-Bahlburg, 1991), com desenho longitudinal, junto de uma amostra de crianças entre os oito e os treze anos no primeiro momento de avaliação, e entre os treze e dezoito anos no segundo momento, chegou a

conclusões similares. Os resultados mostram que as raparigas apresentam uma maior diversidade de profissões aspiradas, incluindo, nas mesmas, preferências por profissões tipicamente masculinas. Adicionalmente, os resultados revelam que as aspirações dos rapazes são altamente estereotipadas pelos papéis de género, em ambos os momentos de avaliação. Por seu lado, um quarto das raparigas, no primeiro momento de avaliação, e perto de metade das raparigas no segundo momento, aspiram a profissões tradicionalmente desempenhadas por homens.

Mais ainda, o estudo de Care, Deans e Brown (2007), junto de crianças de quatro e cinco anos, mostrou que mais de 70% das crianças avaliadas aspiram a profissões reais do mundo dos adultos, enquanto 11% nomeia aspirações fantasiosas. Enquanto os rapazes participantes no estudo aspiram essencialmente a profissões tradicionalmente masculinas, as raparigas aspiram duas vezes mais a profissões neutras relativamente ao peso da estereotipia de género, comparativamente com as aspirações, quer a profissões tradicionalmente masculinas, quer a profissões tradicionalmente femininas. Os referidos autores explicam este resultado, que parece contrariar parcialmente a proposta de Gottfredson (1981, 1996) relativamente à orientação para os papéis sexuais nas aspirações vocacionais, atendendo à influência das características do contexto familiar das crianças avaliadas. Assim, as raparigas parecem ser influenciadas pelo perfil educacional e ocupacional das suas mães: estas apresentavam, em média, um elevado nível educacional, o que lhes permitiu aceder a profissões de estatuto e prestígio mais elevado, bem como a profissões neutras ou pouco tradicionais para o seu sexo.

Na análise e discussão das diferenças observadas nos estudos anteriormente descritos (*e.g.*, Franken, 1983; Frost & Diamond, 1979), Reid e Stephens (1985) chegam à conclusão que as raparigas têm apresentado, nos últimos anos, uma tendência para uma diminuição da influência dos estereótipos de género nas suas aspirações, bem como das percepções relativamente ao mundo de trabalho em geral. As autoras basearam esta asserção na comparação geracional destes resultados, com resultados publicados em estudos realizados em décadas anteriores (*e.g.*, Looft, 1971; Siegel, 1973; Vondracek & Kirchner, 1974; *op. cit.* Reid & Stephens, 1985). Reid e Stephens (1985) referem ainda que esta mudança poder-se-á dever à influência dos materiais escolares e dos modelos apresentados pelos meios de comunicação social, e que incentivam as raparigas a expandir as suas aspirações.

No entanto, na revisão da literatura acerca do tema, recentemente conduzida por Rojewski (2007), o mesmo autor verificou que, apesar das raparigas aspirarem mais a profissões tradicionalmente desempenhadas pelo sexo contrário, comparativamente com os

rapazes, estes últimos tendem a aspirar a profissões de moderado prestígio, enquanto as raparigas apresentam grandes variações a este nível. Além deste resultado, Rojewski (2007) verificou que as raparigas apresentam maior probabilidade de restringir o leque de opções a considerar para o seu futuro profissional, mais cedo do que os rapazes, ajustando e diminuindo as suas expectativas educacionais e ocupacionais ao longo do tempo (Dunne *et al.*, 1981; Hanson, 1994; Looft, 1971; Wahl & Blackhurst, 2000; *op. cit.* Rojewski, 2007). O estudo conduzido por McMahon e Patton (1997), parece descrever esta tendência. As mesmas autoras avaliaram um grupo de crianças e adolescentes, que frequentavam desde o ensino pré-escolar até o décimo segundo ano de escolaridade. Os resultados indicaram que as crianças demonstram visões estereotipadas do mundo de trabalho, relativamente ao tipo de profissões ajustadas para mulheres e homens. O estudo revelou ainda que as raparigas pré-adolescentes estudadas pareciam aspirar a um grupo de profissões mais restrito, comparativamente com os rapazes pré-adolescentes (McMahon & Patton, 1997).

Assim, observa-se que as crianças, e particularmente as raparigas, parecem desenvolver a crença de que não poderão desempenhar determinada profissão no futuro, uma vez que a percebem como inadequada ao seu papel de género. Os resultados dos estudos anteriormente descritos vão, deste modo, no sentido da teoria de Gottfredson (1981, 1996, 2005) relativamente à influência dos papéis sexuais, na circunscrição das preferências vocacionais.

A investigação revela ainda que as preferências vocacionais das crianças tornam-se progressivamente mais focadas em profissões socialmente valorizadas à medida que avançam na idade (Hartung *et al.*, 2005), o que vem igualmente confirmar a proposta teórica de Gottfredson (1981, 1996, 2005). Com efeito, o estudo de Lapan e Jingleleski (1992), por exemplo, observou que as crianças do oitavo ano de escolaridade revelam uma consciência das distinções entre profissões, com base nos papéis sexuais e no prestígio associado às mesmas. Adicionalmente, o estudo de Auger, Blackhurst, e Wahl (2005) verificou que as crianças mais velhas apresentam maior probabilidade de aspirar a profissões mais prestigiadas, comparativamente com as crianças mais novas.

Outros estudos têm sugerido o efeito negativo da pertença a uma minoria étnica. Assim, o estudo de Vondracek e Fircher (1974), com crianças caucasianas e afro-americanas entre os três e seis anos, verificou que, quando questionadas acerca do que gostariam de ser no futuro, as crianças afro-americanas focavam-se no presente ou no futuro imediato, enquanto as crianças caucasianas se projectavam no futuro, nomeando ocupações dos adultos. Mais ainda, os autores verificaram que, quando faziam referência a papéis de adultos, as

crianças afro-americanas tendiam a ser menos específicas (e.g., “ser um homem”), comparativamente com as crianças caucasianas que nomeavam profissões específicas (e.g., “ser polícia”). Segundo Vondracek e Kirchner (1974), estes resultados poderão indicar que as crianças afro-americanas estudadas são menos capazes de se projectar no futuro ocupacional, comparativamente com os seus pares caucasianos, o que sugere um atraso ao nível do desenvolvimento vocacional que, por sua vez, poderá influenciar as escolhas vocacionais futuras (Hartung *et al.*, 2005). Por seu turno, o estudo conduzido por Bobo, Hildreth, e Durodoye (1998; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005), junto de crianças do primeiro ao sexto ano de escolaridade, verificou que as crianças caucasianas estudadas apresentavam uma maior diversidade de aspirações ocupacionais do que os seus pares hispânicos ou afro-americanos.

Uma outra linha de estudo indica que as crianças provenientes de minorias étnicas tendem a aspirar a profissões menos prestigiadas socialmente. Este efeito nota-se especialmente quando o prestígio é associado à classe socioeconómica da família da criança (Hartung *et al.*, 2005). Neste sentido, o estudo longitudinal conduzido por Cook, Church, Ajanaku, Shadish, Kim, e Cohen (1996) com rapazes de contextos urbanos, do segundo, quarto, sexto, e oitavo anos de escolaridade, revelou que os rapazes afro-americanos de famílias em desvantagem social mostram aspirações e expectativas para o desempenho de profissões menos prestigiadas, comparativamente com os seus pares caucasianos, de famílias em maior vantagem socioeconómica. Os resultados indicaram que, nestes primeiros rapazes, as expectativas para profissões menos prestigiadas estão fortemente relacionadas com as suas baixas expectativas académicas. Os referidos autores sugeriram que, à medida que as crianças crescem, estas se tornam mais conscientes da estrutura de oportunidades disponíveis e associada globalmente à sua raça e ao seu nível socioeconómico. Esta tomada de consciência poderá promover a diferença verificada entre as aspirações e expectativas em grupos de indivíduos que tipicamente são excluídos das oportunidades ocupacionais mais prestigiadas socialmente (Cook *et al.*, 1996; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005).

O estudo de Weinger (2000; *op. cit.* Hartung *et al.*, 2005), junto de crianças entre os cinco e os catorze anos, provenientes de agregados familiares de classe média e de nível socioeconómico mais baixo, procurou avaliar as aspirações vocacionais das crianças, bem como as suas percepções relativamente às aspirações de crianças imaginadas que vivem em agregados, quer de um, quer de outro nível socioeconómico. O referido autor verificou que as crianças provenientes de meios mais desfavoráveis em termos socioeconómicos tendem a apresentar a crença de que as crianças de meios mais desfavoráveis aspiram a profissões menos prestigiadas e que necessitam de menos preparação académica, apresentando

igualmente a crença de que estas têm menos probabilidade de atingir os seus objectivos de carreira. Por seu turno, as crianças de classe média relatam um maior optimismo face ao futuro ocupacional das crianças imaginadas de nível socioeconómico baixo, o que revela uma menor consciência das barreiras associadas ao estatuto socioeconómico, para esse grupo. Relativamente às suas próprias aspirações, os resultados indicam que, quer as crianças provenientes de famílias de nível socioeconómico baixo, quer aquelas provenientes de famílias de nível socioeconómico superior, se apresentam optimistas face à concretização das suas próprias aspirações.

O estudo de David (2007), recentemente conduzido junto de crianças do terceiro, sexto e nono anos de escolaridade veio confirmar os resultados dos estudos anteriormente descritos. Assim, a referida autora notou que os alunos de nível socioeconómico mais baixo registam a percentagem mais elevada de sujeitos a aspirarem a profissões de nível socioeconómico baixo. Por outro lado, é nos alunos com nível socioeconómico mais elevado que se regista a percentagem mais elevada de sujeitos a aspirarem a profissões de nível socioeconómico elevado.

Com efeito, os estudos parecem mostrar que o nível socioeconómico da família de origem da criança está positivamente associado com o prestígio ou nível socioeconómico associado às aspirações profissionais reveladas pela mesma, conforme indica a revisão efectuada por Hartung e colaboradores (2005). No entanto, os referidos autores chamam a atenção para a necessidade de clarificar esta associação, uma vez que, em alguns desenhos experimentais, o nível socioeconómico foi confundido com a raça da criança. De facto, os efeitos da raça e do nível socioeconómico não são facilmente destrincháveis de outras variáveis, fazendo com que exista alguma confusão relativamente ao seu papel no desenvolvimento das aspirações e das expectativas vocacionais (Rojewski, 2007). De modo a clarificar esta situação, Fouad e Byars-Winston (2005) conduziram uma metanálise de 16 estudos onde avaliaram os efeitos da raça/etnia nas aspirações vocacionais. Apesar de não focar essencialmente a infância, esta análise poderá clarificar alguma da literatura a este nível. Assim, as autoras verificaram que a raça/etnia não influencia de modo significativo as aspirações vocacionais, mas que esta variável tem um efeito determinante na forma como os indivíduos percebem a sua estrutura de oportunidades e barreiras à escolha vocacional. Com efeito, verifica-se que os indivíduos de minorias étnicas e raciais apresentam uma percepção mais limitada da diversidade de profissões disponíveis para si próprios (Rojewski, 2007). Neste sentido, o estudo de Rojewski e Yang (1997) verificou que, quando controlado o efeito da raça/etnia juntamente com o estatuto socioeconómico, a raça/etnia tem uma

influência directa mínima nas aspirações vocacionais de adolescentes, sendo que o nível socioeconómico modera os efeitos e é mais influente do que a raça/etnia nas mesmas.

Rojewski (2007) aponta ainda o efeito que a realização académica poderá ter como variável moderadora dos efeitos da raça/etnia nas aspirações vocacionais. Neste sentido, a revisão de Wahl e Blakhurst (2000) verificou que o nível socioeconómico desempenha um papel central na determinação das aspirações educacionais em todos os grupos raciais. Mais ainda, os mesmos autores salientam que as expectativas e o apoio dos pais parecem ser as variáveis centrais na influência das aspirações de jovens provenientes de minorias raciais e étnicas.

Além do nível socioeconómico, outras variáveis têm sido exploradas, relativamente à influência da família nas aspirações vocacionais das crianças. Entre estes estudos salientam-se aqueles que fazem referência à influência das figuras parentais como modelos de carreira para as suas crianças. Assim, o estudo de Trice (1991) verificou que 47% de crianças de oito anos e 16% de crianças de onze anos estudadas aspiram à mesma profissão que um dos seus pais. Mais ainda, os autores verificaram que as crianças que aspiram a uma das profissões desempenhadas pelos pais revelam maior estabilidade nas aspirações ao longo de um período de oito meses.

Um outro estudo conduzido por Lavine (1982), com crianças entre os sete e onze anos, verificou que a percepção de poder de influência parental influencia as aspirações a profissões tradicionalmente associadas ao mesmo sexo para as raparigas, mas não para os rapazes. Assim, os referidos autores notaram que a preferência por profissões tradicionalmente femininas é mais notória em raparigas com uma elevada dominância percebida pela figura paterna, enquanto a preferência por profissões neutras em relação à estereotipia de género ou, por outro lado, tipicamente associadas a homens, ocorre mais em raparigas com uma percepção de igualdade na distribuição de poder entre mãe e pai.

Adicionalmente, o estudo de Seligman e colaboradores (1988) verificou que as crianças de cinco anos que percebem as suas figuras parentais masculinas como poderosas, atractivas, e calorosas apresentavam maior facilidade na articulação das suas preferências. Por seu turno, Trice e Hughes (1995), avaliando crianças em idades pré-escolares, e do segundo, quarto e sexto anos de escolaridade, verificaram ainda que nas crianças mais novas, a profissão da mãe desempenha um papel mais influente nas aspirações das crianças, relativamente à influência da profissão do pai. No entanto, nas crianças mais velhas, comparativamente com as mais novas, as raparigas apresentam uma maior preferência pela profissão da mãe, enquanto os rapazes demonstram maior preferência pela profissão do pai.

Foi ainda observado que as crianças provenientes de agregados familiares desajustadas (*i.e.*, aquelas que vivem em instituições de acolhimento) apresentam menor probabilidade de definir uma carreira em específico na nomeação das suas aspirações vocacionais, o que, segundo os referidos autores, indica que de facto a família desempenha um papel influente no desenvolvimento de aspirações vocacionais na infância.

Com efeito, a revisão da literatura conduzida recentemente por Pinto e Soares (2001) revela que a investigação tem observado a influência diferencial dos progenitores nas preferências vocacionais dos filhos. Assim, os estudos mostram que os progenitores do sexo masculino apresentam-se como modelos preferenciais de carreira para os filhos pertencentes ao mesmo sexo, bem como para as filhas que se revelem orientadas para actividades de cariz profissional (*ibid.*).

Assim, a família apresenta um papel crucial na formulação das aspirações das crianças. O estudo de McMahon, Carroll e Gillies (2001) revelou que, no sexto ano de escolaridade, as crianças nomeiam a família como a influência percebida mais importante no que respeita às suas preferências vocacionais, seguindo-se o grupo de pares e a escola. Estes dados parecem suportar a teoria de Super (1990), nomeadamente no que se refere à influência das figuras significativas na orientação da criança para o futuro, bem como na identificação com figuras adultas.

Finalmente, e no que respeita o desenvolvimento das preferências vocacionais na infância salienta-se um conjunto de estudos que procurou testar, especificamente, a validade das asserções apresentadas na teoria Gottfredson (Osipow & Fitzgerald, 1996). Estas investigações tanto confirmaram como infirmaram os pressupostos da autora relativamente aos processos de circunscrição e compromisso. Assim, a circunscrição das preferências vocacionais orientada pelo género sexual poderia ocorrer mais cedo (Henderson, Hesketh, & Tuffin, 1998) ou mais tarde (Leung & Harmon, 1990) do que sugerido pela autora. No que respeita à circunscrição orientada pelo prestígio social associado às profissões, os resultados da investigação têm sido mistos, ora confirmando o período proposto por Gottfredson (Henderson, Hesketh, & Tuffin, 1988), ora alargando-o até à adolescência (Leung & Harmon, 1990).

Relativamente ao processo de compromisso, os estudos (*e.g.*, Heskethm Durant, & Pryor, 1990; Hesketh, Elmslie, & Kaldor, 1990; Holt, 1989; Leung & Plake, 1990; Taylor & Pryor, 1985) sugerem igualmente um desfasamento face à sequência proposta pela referida autora (Gottfredson, 1981, 1996). Assim, os referidos estudos parecem revelar que, face à existência de obstáculos na execução da escolha, nem sempre os interesses vocacionais são

negligenciados em primeiro lugar, o prestígio social em segundo lugar, e o género associado à profissão em último lugar.

Finalmente, os resultados destes estudos sugerem um conjunto de variáveis que exercem uma influência moderadora no processo de compromisso, entre os quais a idade, o sexo, as atitudes perante o género, o estatuto sócio-económico, e a área de interesse (Holt, 1989; Leung & Plake, 1990).

Numa actualização recente dos seus pressupostos teóricos, Gottfredson (2005) critica o poder informativo destes últimos testes às concepções teóricas por si apresentadas, uma vez que tendem a falhar na avaliação das percepções do espaço social, tal como vistas pelos indivíduos. Assim, a mesma autora refere que o estudo, quer da circunscrição, quer do compromisso, requer o conhecimento do leque de profissões que os indivíduos consideram aceitáveis, versus aquelas que afastam da sua consideração, por parecerem inaceitáveis.

4.3. Síntese

A revisão levada a cabo, relativamente ao contributo das perspectivas desenvolvimentistas para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, revelou que estas introduziram uma nova forma de conceptualizar os primeiros anos de vida no que respeita as trajectórias de desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Assim, a infância é caracterizada enquanto estágio específico de desenvolvimento no domínio vocacional, tendo sido designado como um período de Fantasia (Ginzberg *et al.*, 1951) ou de Crescimento (Super, 1957, 1990; Super *et al.*, 1996). O pensamento das crianças acerca do mundo de trabalho e do seu papel no mesmo começa, assim, por ser dominado por percepções mágicas e fantasiosas,

notando-se uma orientação lúdica e espontânea para a realização das tarefas. No entanto, e com a progressão do tempo, observa-se uma mudança no sentido de uma orientação laboral, em muito facilitada pela construção que a criança faz acerca do que é o trabalho, e do que é um trabalhador (Super, 1957, 1990; Super *et al.*, 1996). Também o conhecimento vocacional das crianças caminha no sentido do maior realismo, à medida que a criança se desenvolve. Este realismo é notado, quer no que respeita a uma progressão em termos de tomada de consciência dos seus interesses e capacidades, fruto das interacções que a criança estabelece com os seus contextos, nomeadamente no seio familiar, bem como do avanço das suas estruturas cognitivas, que lhe permitem uma complexificação da informação adquirida (Gottfredson, 1981, 1996). Esta complexificação, por seu turno, revela-se na inclusão de

elementos progressivamente mais diferenciados na observação do mundo de trabalho, e que influenciam o desenvolvimento das preferências vocacionais na infância. A observação e identificação com adultos significativos, a orientação para os papéis sexuais e a orientação para a valorização social estão, assim, entre os elementos que constroem a formação do auto-conceito vocacional das crianças (Super, 1957, 1990; Super *et al.*, 1996; Gottfredson, 1981, 1996; Law, 1996; Law & McGowan, 1999). Finalmente, a infância é conceptualizada teoricamente enquanto período de aprendizagem de atitudes e hábitos produtivos de trabalho, e de desenvolvimento de auto-confiança no sentido em que a criança seja capaz de se projectar no futuro, através do seu papel de trabalhador (Super, Savickas, & Super, 1996).

Fruto da introdução de uma perspectiva longitudinal no estudo da carreira, da qual as perspectivas desenvolvimentistas foram responsáveis, a investigação foca, então, a infância enquanto período com características e tarefas próprias no domínio vocacional. Assim, os estudos tendem a focar não só os resultados das crianças em termos da quantidade e qualidade de informação vocacional que adquirem, ou das suas preferências vocacionais, como também os processos envolvidos na sua construção, nomeadamente no que respeita a exploração vocacional. Com efeito, a investigação produzida até ao momento contribui para a definição da infância enquanto período activo de exploração, onde a criança, através das interacções que estabelece nos seus contextos, bem como do uso que faz das suas estruturas cognitivas emergentes, vai formulando as primeiras impressões acerca do mundo do trabalho, e acerca de si própria, projectada no mesmo. Os estudos têm ainda salientado a influência da idade, do sexo, da raça/etnia, e de variáveis familiares como o nível socioeconómico ou as atitudes dos pais face ao mundo profissional, como elementos que diferenciam os resultados de comportamento vocacional na infância, nomeadamente no que se refere ao realismo observado acerca do mundo de trabalho, bem como ao tipo de aspirações vocacionais demonstradas em idades precoces.

5. As Teorias da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva

5.1 Abordagens da Aprendizagem na Teorização do Desenvolvimento Vocacional na Infância

A aplicação das teorias da aprendizagem, e especificamente da aprendizagem social e sócio-cognitiva, à psicologia vocacional resultou num avanço na compreensão do desenvolvimento da carreira ao longo da vida e, conseqüentemente, na infância. Exemplos das teorias vocacionais ancoradas nas teorias da aprendizagem são a teoria da aprendizagem social de Krumboltz e colaboradores (Krumboltz, 1979, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990) e a teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994). Estas teorias partem dos pressupostos apresentados na teoria da aprendizagem social desenvolvida por Bandura (1977), que confere especial saliência à influência das experiências de aprendizagem instrumentais, associativas e vicariantes no comportamento e aprendizagem dos indivíduos.

O que diferencia as teorias da aprendizagem social aplicadas à psicologia vocacional, das demais anteriormente apresentadas, é o foco específico nos processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento de crenças, como as crenças de auto-eficácia, bem como de interesses que têm uma forte influência nos processos de decisão vocacional (Isaacson & Brown, 2000). Assim, os teóricos destas abordagens apresentam a ideia base de que, uma vez que muitos dos factores associados à tomada de decisão vocacional e ao ajustamento de carreira são aprendidos ao longo da vida, as teorias do comportamento e desenvolvimento vocacional deverão ter em linha de conta os processos de aprendizagem que levam à aquisição de crenças e comportamentos críticos aos processos de desenvolvimento da carreira (*ibid.*).

De seguida serão apresentados os contributos dos autores que adoptaram a abordagem da aprendizagem na descrição e explicação da carreira, enfatizando o seu contributo para a compreensão do desenvolvimento da carreira na infância.

5.1.1 A teoria da Aprendizagem Social de Krumboltz

A teoria da aprendizagem social da tomada de decisão vocacional apresentada por Krumboltz e colaboradores (Krumboltz, 1979; Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976; Mitchell

& Krumboltz, 1990, 1996) resulta da aplicação dos princípios da teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) à psicologia vocacional. De acordo com esta teoria, as personalidades e comportamentos dos indivíduos resultam, sobretudo, das experiências vividas ao longo do seu ciclo vital, e menos do seu legado genético ou de processos intrapsíquicos (Mitchell & Krumboltz, 1990). Esta teoria procura descrever a influência de factores como o legado genético, as condições do meio, as experiências de aprendizagem, e as respostas cognitivas, emocionais e comportamentais, no processo de tomada de decisão vocacional (*ibid.*). De acordo com a mesma, cada um destes factores desempenha um papel fulcral na tomada de decisão vocacional, mas é a interacção dos factores apontados que leva à observação da multiplicidade de escolhas vocacionais efectuadas pelos indivíduos.

De acordo com Mitchell e Krumboltz (1990), o legado genético diz respeito às características geneticamente determinadas e que, na sua interacção com o meio, poderão influenciar o desenvolvimento de competências e as preferências dos indivíduos. Entre estas características encontram-se a raça, o sexo, a aparência física, a inteligência, as aptidões artísticas ou motoras, ou os *handicaps* físicos que poderão limitar as experiências de aprendizagem proporcionadas pelo meio, bem como o aproveitamento que os indivíduos farão das mesmas.

Por seu turno, as condições e acontecimentos ambientais que influenciam a tomada de decisão vocacional incluem os factores sociais, culturais, políticos e económicos, bem como os factores naturais que caracterizam o meio em que o indivíduo vive (*ibid.*). Estes factores estão normalmente fora do controlo do indivíduo, e dizem respeito a aspectos como: o sistema de oportunidades de emprego e de formação, as políticas sociais e procedimentos de selecção profissional, os benefícios sociais e materiais associados às várias profissões, a legislação sobre o trabalho, as catástrofes naturais, o acesso aos recursos naturais, o conjunto de avanços tecnológicos, as mudanças na organização social (*e.g.*, reformas sociais), as experiências e os recursos sociais e financeiros do contexto familiar, o sistema educativo, e as influências da vizinhança e comunidade (Mitchell & Krumboltz, 1996).

As experiências de aprendizagem passadas condicionam igualmente o desenvolvimento de interesses e competências, bem como a escolha vocacional (*ibid.*). É a história única de experiências de aprendizagem que resulta no percurso escolhido pelo indivíduo.

Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1990, 1996) sugere que a interacção entre as experiências de aprendizagem, as características genéticas, e as condições do meio resultam na aquisição de competências de abordagem das tarefas que, por sua vez, incluem padrões de

excelência, valores, hábitos de trabalho, processos perceptivos e cognitivos (*e.g.*, ensaio simbólico, atenção, retenção mnésica), sistemas mentais e respostas emocionais. Segundo o mesmo autor, estas competências influenciam os resultados decorrentes da abordagem de determinadas tarefas. Estes resultados, por seu turno, poderão influir e, inclusive, modificar a natureza das competências de abordagem das tarefas.

Assim, Krumboltz (Mitchell & Krumboltz, 1990, 1996) sugere que os indivíduos desenvolvem as suas preferências num processo de interactividade com o ambiente, o qual desencadeia longas e complexas séries de experiências. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento de competências comportamentais e cognitivas, bem como das preferências demonstradas pelos indivíduos, tem na sua base dois tipos de experiências: experiências de aprendizagem instrumental e experiências de aprendizagem associativa.

As experiências de aprendizagem instrumental ocorrem quando o indivíduo é positivamente reforçado ou punido pelo seu comportamento, bem como pelas competências cognitivas que lhe estão associadas. Segundo Krumboltz (*ibid.*), os indivíduos tendem a repetir comportamentos pelos quais foram positivamente reforçados (*e.g.*, obter um bom resultado num dado teste na escola), de modo a que possam voltar a receber o mesmo reforço. À medida que vão repetindo o comportamento, a competência associada ao comportamento vai sendo desenvolvida, e esta por sua vez poderá tornar-se intrinsecamente interessante, de modo a que já não seja necessário o reforço para manter o comportamento. Do mesmo modo, as pessoas tendem a evitar comportamentos pelos quais foram punidos, e como resultado aprendem a desgostar de desempenhar esses comportamentos. Assim, torna-se notório que a formação das preferências vocacionais é influenciada pelo reforço ou evitamento de consequências negativas do desempenho de determinado comportamento ou conjunto de comportamentos (Mitchell & Krumboltz, 1990, 1996). Como exemplo de aprendizagem instrumental na infância temos o caso da criança que recebe reforço positivo dos seus pais e professores relativamente à sua prática de piano, decidindo continuar com as sessões de piano de modo a procurar o reforço. Ao longo do tempo, a competência musical associada à prática vai sendo desenvolvida, tornando-se intrinsecamente agradável para a criança. Assim, esta vai desenvolvendo um interesse forte no domínio da música, que condicionará as escolhas vocacionais futuras.

Por seu turno, as aprendizagens associativas ocorrem quando os indivíduos associam um estímulo emocional, de natureza positiva ou negativa, com um estímulo até aí neutro (*ibid.*). Consequente a este emparelhamento o estímulo anteriormente neutro passa a deter as características positivas ou negativas do estímulo emocional que foi usado no

emparelhamento. Estas experiências decorrem da experiência directa do indivíduo com eventos de reforço ou punição, e condicionam a aprendizagem acerca das actividades de trabalho e profissões existentes no contexto do indivíduo (*ibid.*). A respeito da natureza das aprendizagens associativas, Krumboltz e Nichols (1990) sugerem que as associações que as originam nem sempre são consistentes e que muitas poderão ser complexas, envolvendo combinações de valores, recompensas financeiras, a orientação de género, a variedade, a segurança económica e o altruísmo. Na aprendizagem por associação, e a título de exemplo, a criança poderá observar os seus pais ou familiares próximos a referirem-se a determinada profissão de um modo negativo ou estereotipado, o que poderá influenciar posteriormente as suas escolhas e decisões vocacionais (Watson & McMahon, 2007a).

Adicionalmente, segundo Krumboltz (Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990), a interacção entre experiência, contexto, influências hereditárias, e competências de abordagem às tarefas é influenciada pela forma como os indivíduos desenvolvem crenças generalizadas acerca do *self*, nomeadamente no que respeita às suas capacidades, interesses e valores, bem como acerca do meio. Estas generalizações dependem da natureza e qualidade das experiências passadas do indivíduo e são utilizadas como base para o estabelecimento de objectivos e para a definição de escolhas, o que confere um carácter activo ao sujeito, no sentido em que este é capaz de controlar o ambiente em função dos seus objectivos e necessidades (Michell & Krumboltz, 1990).

A centralidade das experiências de aprendizagem no percurso vocacional dos indivíduos apresenta um particular interesse no estudo da criança, no que respeita ao seu desenvolvimento vocacional. Apesar de Krumboltz não ter focado especificamente, em termos descritivos, os primeiros anos de vida, o autor sugere que a sequência única de experiências de aprendizagem vivida pelo indivíduo atravessa todo o seu ciclo vital. No entanto, o mesmo autor salienta que esta sequência não é de natureza desenvolvimental, tal como proposto por Gottfredson (1981) ou por Super (1990), em que o percurso individual dos indivíduos é definido como uma sucessão de estádios de desenvolvimento. Não obstante, as experiências dos primeiros anos de vida afiguram-se como influentes no desenvolvimento de competências e traços que moldarão o percurso vocacional.

Segundo Krumboltz (1996), as circunstâncias sociais, culturais, económicas, geográficas e políticas influenciam o número e tipo de experiências a que o indivíduo está exposto. Dada a grande dependência da criança relativamente aos outros no que respeita à criação de oportunidades de aprendizagem, estes factores assumem uma relevância acrescida nos primeiros anos de vida (Araújo, 2002). Entre estes factores, salienta-se a importância da

família, e nomeadamente das figuras parentais que, desde cedo, funcionam como modelos para o desenvolvimento de crenças relativamente ao mundo de trabalho, e ao papel do indivíduo no mesmo.

5.1.2 A Teoria Sócio-Cognitiva do desenvolvimento da carreira

A teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994) é uma abordagem relativamente recente ao desenvolvimento da carreira, que procura integrar contributos comuns de teóricos como Super, Holland, e Krumboltz, num modelo que visa compreender como as pessoas desenvolvem os seus interesses vocacionais, realizam escolhas vocacionais, e atingem vários níveis de sucesso e estabilidade na carreira (Lent, 2005). A base teórica principal desta teoria é, tal como na teoria da aprendizagem proposta por Krumboltz, a abordagem sócio-cognitiva de Bandura (1986) que enfatiza a forma como as pessoas, os seus comportamentos, e as condições do meio se influenciam mutuamente. Com base nesta asserção, a teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994) realça a capacidade do indivíduo dirigir o seu próprio comportamento (*i.e.*, a agência humana), no sentido de organizar o seu comportamento vocacional.

Assim, a teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994) foca as formas como a auto-eficácia, as expectativas de resultado, e os objectivos individuais se interrelacionam com factores individuais, contextuais e experienciais e de aprendizagem, de modo a explicar a tomada de decisão vocacional e académica, bem como as realizações do indivíduo nestes domínios. Mais especificamente, esta teoria concebe a exposição do indivíduo a experiências no domínio vocacional e académico como função de factores pessoais e ambientais (*e.g.*, estatuto sócio-económico, património genético, variáveis de personalidade).

De acordo com Lent e colaboradores (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994), a auto-eficácia é vista como um factor central na tomada de decisão de carreira, uma vez que influencia a determinação da vontade do indivíduo para iniciar comportamentos específicos, bem como a sua persistência face aos obstáculos ou barreiras colocadas à sua realização, além do seu nível de competência na execução desses comportamentos (Arbona, 2000). Por seu turno, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado relacionam-se com a formação de interesses vocacionais, ou seja, as pessoas desenvolverão interesses por actividades às quais estejam associadas crenças de auto-eficácia positivas e no âmbito das quais elas percebam resultados desejáveis e prováveis (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent &

Hackett, 1994). Na ausência de constrangimentos ambientais e na presença de suporte externo, estes interesses traduzem-se em objectivos académicos e vocacionais e, mais tarde, em comportamentos orientados para o âmbito académico e vocacional. Neste sentido, o desenvolvimento de interesses e as escolhas vocacionais são vistas como processos dinâmicos influenciados pelas experiências de aprendizagem e resultados de realização (*e.g.*, resultados académicos), bem como pelo modo como as pessoas vêem as suas capacidades e os potenciais benefícios que daí retiram, tendo em consideração o *feedback* de realização obtido (*ibid.*).

A teoria sócio-cognitiva da carreira enfatiza o significado psicológico e social das características demográficas que potencialmente influenciam o desenvolvimento da carreira (Lent, 2005). Variáveis socialmente construídas – como o género, a raça/etnia, ou o estatuto sócio-económico – tendem a afectar a disponibilidade e os tipos de oportunidades académicas e profissionais a que os indivíduos estão expostos. Padrões de socialização diferentes interagem com os interesses, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado, de modo a influenciar o desenvolvimento e eventual execução de aspirações e objectivos académicos e vocacionais. Neste sentido, os indivíduos desenvolvem interesses duradouros em actividades particulares quando se percebem como competentes na realização dessas mesmas actividades e quando antecipam que a realização das mesmas irá produzir resultados valorizados (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000; Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Um outro aspecto relevante da teoria sócio-cognitiva da carreira é a relação avançada entre o desenvolvimento académico e o desenvolvimento da carreira (Rojewski, 2007). Resultados positivos de realização académica fornecerão acesso a oportunidades mais avançadas em termos de oportunidades educacionais que, por sua vez, levarão a oportunidades profissionais mais prestigiadas. Lent (2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000) propôs que os interesses e capacidades académicas servem como mecanismos de feedback que ajudam a modelar a selecção de opções ocupacionais no futuro. Assim, quer as aspirações educacionais, quer a realização académica influenciam a escolha vocacional.

5.2 Abordagens Empíricas Influenciadas pelos Pressupostos das Teorias da Aprendizagem Social e Sócio-Cognitiva

A revisão da investigação mostra que as perspectivas da aprendizagem social e sócio-cognitiva vieram reforçar, à semelhança do que aconteceu para as perspectivas desenvolvimentistas, a importância de considerar a influência do contexto no estudo do desenvolvimento vocacional na infância. Assim, de seguida, serão aprofundadas algumas

dessas influências, nomeadamente no que respeita a interactividade entre a criança o contexto familiar e escolar. Mais ainda, alguns estudos acerca do desenvolvimento vocacional na infância apontam para a importância da realização académica nos resultados de carreira das crianças, à semelhança do que foi adiantado na teoria sócio-cognitiva de Lent e colaboradores (1994). Finalmente, serão explorados os resultados de alguns estudos acerca da das crenças de auto-eficácia académica e vocacional, expectativas de resultado e aspirações nas crianças.

5.2.1 A interactividade com o meio e a aprendizagem e desenvolvimento vocacional na infância

Quer a teoria da aprendizagem social de Krumboltz (1979, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1990), quer a teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent (Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000) fazem referência aos contextos sociais de influência, tal como a família e a escola, no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. A investigação que foca o desenvolvimento vocacional das crianças tem procurado explorar a interactividade entre a criança e os seus contextos, bem como os efeitos desta interacção na aprendizagem vocacional em idades precoces. Assim, estes estudos têm procurado descrever os efeitos dos factores de oportunidade, tentando estabelecer ligações entre variáveis como o estatuto socioeconómico dos pais ou o meio étnico ou racial de origem e os resultados de carreira das crianças, quer em termos de realizações, quer em termos de aspirações académicas e vocacionais (Araújo, 2002).

No que respeita o contexto familiar, o nível sócio-económico da família da criança tem sido estudado relativamente à sua influência no nível de conhecimento acerca do mundo de trabalho, nos interesses, nas aspirações vocacionais das crianças, e na sua maturidade de carreira (Hartung *et al.*, 2005). Assim, por exemplo, o estudo de Holland (1981), com alunos do sexto ano de escolaridade, verificou que o nível socioeconómico contribuía em maior grau que o auto-conceito, sexo, etnia, local de residência, ou idade para predizer a maturidade das atitudes de carreira. Com efeito, foi verificado que as crianças provenientes de famílias com nível socioeconómico mais baixo apresentam atitudes mais conservadoras acerca do tipo de trabalho e profissões que mulheres e homens podem desempenhar (Hageman & Glading, 1983), bem como um nível de conhecimento do mundo de trabalho inferior aos seus pares oriundos de nível socioeconómico superior (Nelson, 1963). Adicionalmente, o estudo de Brook, Whiteman, Peisach e Deutsch (1974) verificou que o nível socioeconómico está relacionado, quer com as aspirações ocupacionais dos pais para os seus filhos, do primeiro e

quinto anos de escolaridade, quer com as próprias aspirações das crianças. Um outro estudo, conduzido por Cook e colaboradores (1996), observou que as crianças provenientes de famílias de baixo nível socioeconómico apresentavam uma discrepância mais acentuada entre expectativas e aspirações vocacionais do que os seus pares oriundos de famílias com uma situação socioeconómica mais favorável. Os resultados deste estudo sugerem que as expectativas dos indivíduos pertencentes a um nível socioeconómico superior se aproximam mais das suas aspirações, podendo esta condição contribuir para uma maior e melhor exploração levada a cabo pelas crianças.

Em Portugal, o estudo levado a cabo por Freire (1990; *op. cit.* Araújo, 2002) junto de crianças entre os seis e os dez anos observou diferenças entre as expectativas profissionais de alunos oriundos de níveis socioeconómicos distintos. Assim, os alunos provenientes de famílias com nível socioeconómico mais elevado manifestavam a sua preferência por profissões enquadradas no conjunto de profissões das “Ciências e Letras” (*i.e.*, profissões não manuais, intelectuais e criativas), enquanto que os alunos oriundos de contextos familiares caracterizados por um nível socioeconómico mais baixo apresentaram preferências em torno da família profissional “Operários e Serviços de Formação não Superior” (*i.e.*, profissões manuais, operárias e com carácter repetitivo). Os resultados sugerem que estas diferenças se poderão dever ao facto de a convivência das crianças de meios menos favorecidos estar limitada a profissões de carácter manual o que, na ausência de outras referências profissionais, leva as crianças à interiorização daquelas profissões enquanto expectativas profissionais de futuro e, igualmente, à reprodução social do meio em que estão inseridas (Freire, 1990; *op. cit.* Araújo, 2002).

O estudo das influências do meio étnico e racial de origem nos resultados de carreira das crianças tem resultado em observações ambíguas, em grande parte devido à confusão entre contexto étnico e estatuto socioeconómico nos desenhos experimentais utilizados, dificultando a avaliação do efeito independente da etnia ou raça (Hartung *et al.*, 2005). Assim, verifica-se que o nível socioeconómico juntamente com a pertença a uma maioria *versus* minoria étnica influenciam a capacidade de projecção no futuro (Vondracek & Kirchner, 1974), bem como as aspirações mostradas pelas crianças, quer em termos do prestígio associado, quer em termos da diversidade de profissões preferidas (Bobo *et al.*, 1998). Miller (1977), no seu estudo com crianças de nove anos, verificou que as crianças afro-americanas apresentavam menos conhecimento do mundo profissional do que os seus pares caucasianos. Um outro estudo, levado a cabo por Dillard e Campbell (1981; *op. cit.* Araújo, 2002), aprofundou estas relações, procurando enfatizar o modo como os comportamentos ligados à

vivência vocacional de pais porto riquenhos, afro-americanos e anglo-saxónicos influenciam o desenvolvimento vocacional dos seus filhos. O referido estudo mostrou que os valores partilhados e transmitidos dentro dos vários grupos étnicos de origem encontram-se associados a diferentes aspirações vocacionais dos jovens. Por seu turno, Frost e Diamond (1978; *op. cit.* Araújo, 2002) estudaram crianças do quarto, quinto e sexto ano de escolaridade, de raça hispânica, afro-americana e caucasiana. Os mesmos autores constataram que as raparigas hispânicas e caucasianas escolhiam profissões menos tradicionais e de prestígio social mais elevado, apresentando perspectivas menos estereotipadas acerca do mundo de trabalho e do seu *self* no mesmo.

No que respeita o comportamento parental de influência, os estudos têm revelado diferenças de género nos resultados de desenvolvimento da carreira de crianças e adolescentes. Assim, o estudo de Young, Friesen e Pearson (1988; *op. cit.* Araújo, 2002) focou as intenções dos pais e mães no que se refere ao processo de ajuda aos filhos ao nível do seu desenvolvimento vocacional, bem como as acções empreendidas no sentido da execução dessas intenções, tendo sido verificado que os pais pareciam favorecer os filhos no providenciar de informação, desafio às ideias e demonstração de interesse face às actividades das crianças ou adolescentes. O estudo mostrou que, nestas intenções de ajuda, os pais revelavam maior assertividade e compreensão com os filhos do que com as filhas. Foi igualmente verificado que os filhos demonstravam comportamentos de maior proximidade e uma maior satisfação comparativamente com as filhas (Young *et al.*, 1988).

Com efeito, os pais parecem constituir influências consideráveis no desenvolvimento vocacional das crianças. Por exemplo, as crianças tendem a escolher níveis profissionais que correspondam às expectativas dos seus pais (Helwig, 1998) ou que correspondam com o tradicionalismo das profissões das mães (Barak-Azy, Feldman, & Noy, 1991). Por outro lado, a influência parental nas aspirações vocacionais das crianças parece ser influenciada pelas percepções das crianças relativamente às profissões dos pais (Watson & McMahon, 2005). Assim, Trice e Tillipugh (1991) verificaram, junto de crianças do terceiro e quinto anos de escolaridade, que as crianças que percebiam os seus pais como estando mais satisfeitos com o seu estatuto ocupacional no momento, apresentavam maior probabilidade de aspirar à profissão desempenhada pelos mesmos, comparativamente com as crianças que descreviam os seus pais como estando menos satisfeitos. De modo semelhante, as crianças que percebem a orientação da sua família como sendo positiva apresentam maior probabilidade de obter informação ocupacional acerca do trabalho dos seus pais, e a receber maior encorajamento dos mesmos (Seligman *et al.*, 1991).

A este nível, refira-se ainda o estudo de Borges (2001), que procurou analisar o modo como a família se apresenta enquanto contexto de desenvolvimento identitário dos seus membros. A mesma autora verificou, junto de uma amostra de 67 adolescentes e 44 famílias, que o tipo de interacção familiar, decorrente das diversas modalidades de dinâmica intra-parental, está associado ao tipo de critérios (associados aos atributos pessoais mais valorizados) que o adolescente utiliza na elaboração do seu projecto pessoal de vida. Borges (2001) observou ainda que o perfil idealizado do filho (*i.e.*, o conjunto de atributos que os pais gostariam de ver desenvolvidos nos filhos), embora não correspondendo ao perfil idealizado pelos adolescentes para si próprios, tem um importante impacto sobre os critérios que orientam a construção dos projectos de vida futura. Além disso, os resultados do estudo indicaram que as percepções dos adolescentes sobre a influência parental nos projectos de vida varia em função do tipo de dinâmica familiar, condicionando o impacto de “outros significativos” exteriores ao contexto familiar.

Os resultados do estudo de Schultheiss, Palma e Manzi (2005) com alunos do quarto e quinto ano de escolaridade demonstraram que as crianças identificam os pais, bem como os professores, como contextos de influência no seu desenvolvimento vocacional, de múltiplas formas, que vão desde o fornecimento de informação até à influência e modelação de comportamentos e atitudes face à realização académica e ao trabalho.

Por seu lado, a escola tem sido descrita como uma fonte influente na aprendizagem vocacional (Watson & McMahon, 2007a). Com efeito, a escola, quer no que respeita às actividades curriculares, quer às actividades extra-curriculares, é percebida pelas crianças como um contexto de influência para a sua aprendizagem vocacional (McMahon, Gillies, & Carroll, 2000). A influência da escola no desenvolvimento da carreira de crianças e adolescentes tem sido igualmente descrita no que respeita a intervenções de educação para a carreira, em contexto escolar. Estas intervenções parecem contribuir para a aprendizagem de informação realista acerca do mundo de trabalho, para o desafio de estereótipos de género, e para a educação dos pais no que se refere ao seu papel no desenvolvimento vocacional dos seus filhos (Wahl & Blackhurst, 2000). O estudo de Gillies, McMahon e Carroll (1998), com alunos do sexto ano de escolaridade, verificou que estes revelaram uma melhor compreensão das fontes de informação acerca do mundo de trabalho, mais interesse na informação vocacional, e uma melhor percepção acerca da relação entre a escola e o trabalho, como resultado da exposição a actividades de educação para a carreira. A investigação mostra ainda que os alunos que participam em programas de educação para a carreira têm resultados académicos ligeiramente superiores do que os alunos que não participam nos mesmos,

conforme indica a meta-análise centrada no impacto de programas de educação para a carreira no rendimento académico dos alunos, conduzida por Evans e Burck (1992). A influência positiva da intervenção de educação para a carreira na realização académica é mais notada se o programa for integrado no currículo de matemática ou língua materna, se a intervenção for intensiva e se durar pelo menos dois anos lectivos (*ibid.*). Os resultados de uma experiência nacional desenvolvida em contexto pré-escolar (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004) suportam o efeito positivo das intervenções de infusão curricular de objectivos de promoção do desenvolvimento vocacional. Depois de um ano lectivo de intervenção, na perspectiva da educadora, foram notados ganhos significativos em crianças em idade pré-escolar, no que respeita à curiosidade, exploração do *self* e do meio, iniciativa, motivação para o trabalho, autonomia, persistência, concentração, envolvimento na tarefa, e competência social.

5.2.2 Desenvolvimento académico e desenvolvimento vocacional na infância

A teoria sócio-cognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994) desenvolveu um esforço para avaliar a relação entre as crenças de auto-eficácia, as expectativas e o estabelecimento de objectivos, com a competência académica. Salientando a importância de tal relação, Arbona (2000) aponta a importância de compreender os factores que influenciam o desenvolvimento académico das crianças e adolescentes, de modo a melhor compreender as suas trajectórias vocacionais. Assim, numa revisão da literatura acerca do tema, a mesma autora verificou que a realização académica das crianças e adolescentes em idade escolar é predita pelos seguintes factores: o nível socioeconómico dos pais, mediado pelas atitudes, expectativas e comportamentos dirigidos à criança; o nível de competência intelectual, quer das crianças, quer dos seus pais; e as oportunidades de aprendizagem escolar, nomeadamente o tipo de cursos, curricula e informação a que a criança é exposta. No entanto, Arbona (2000) verificou que crianças com nível intelectual semelhante e provenientes de famílias com nível socioeconómico semelhante diferem na sua realização e sucesso académico (*e.g.*, Masten & Coatsworth, 1998; Neisser, Boodoo, Bouchard, Bykin, Brody, & Ceci, 1996; *op. cit.* Arbona, 2000), o que leva à necessidade de explorar os factores que podem explicar estas diferenças e examinar as trajectórias através das quais exercem a sua influência. Neste sentido, foi observado que os comportamentos parentais (*i.e.*, a interacção verbal entre a mãe e a criança, a qualidade da relação afectiva existente entre os pais e a criança, os estilos parentais e estratégias de disciplina e gestão do comportamento da criança, e as atribuições, crenças e expectativas dos pais relativamente à realização académica criança), o apoio e encorajamento

do grupo de pares, e as motivações individuais, em termos dos objectivos estabelecidos para a realização escolar, emergiram como variáveis importantes na explicação da diferença de resultados académicos entre indivíduos.

Dada a relação próxima entre a realização académica e o comportamento vocacional dos indivíduos, a integração das variáveis atrás descritas (*i.e.*, influência parental, apoio e encorajamento do grupo de pares, e valores, expectativas e objectivos pessoais para a realização) no estudo do desenvolvimento vocacional das crianças afigura-se de crucial importância. Com efeito, percursos académicos de sucesso possibilitam o acesso a uma maior diversidade de oportunidades educacionais e profissionais, entre as quais aquelas que apresentam maior prestígio social. De acordo com Lent (2005; Lent *et al.*, 1994), os interesses e a competência académica servem como mecanismos de feedback que ajudam a moldar a selecção de oportunidades na escolha vocacional futura. Assim, quer as aspirações, quer a realização académica ocupam um lugar central nos percursos vocacionais dos indivíduos.

5.2.3 Crenças de auto-eficácia, expectativas para a realização, e aspirações nos percursos académicos e vocacionais das crianças

A revisão da investigação conduzida por Arbona (2000) revela que as crenças de auto-eficácia predizem a realização académica em crianças em idade escolar, bem como em adolescentes. Numa meta-análise conduzida por Multon, Brown e Lent (1991), foi observado que as crenças de auto-eficácia são responsáveis por 14% da variância nos resultados de realização académica. Os referidos autores verificaram ainda que a relação entre as crenças de auto-eficácia e a realização escolar é mais forte para alunos com resultados académicos mais baixos, comparativamente com alunos com melhores resultados académicos, bem como para alunos do ensino secundário e superior, comparativamente com alunos do ensino básico. As crenças de auto-eficácia académica parecem igualmente estar relacionadas com os resultados académicos em tarefas de escrita e de resolução de problemas matemáticos, bem como com as notas escolares em termos globais (Arbona, 2002). Por outro lado, a investigação mostra que as crenças de auto-eficácia académica influenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem, a persistência, e o uso de estratégias de auto-regulação na aprendizagem, e que estão, por sua vez, relacionadas com a realização escolar (*ibid.*).

Ainda no que respeita à sua revisão acerca da realização académica enquanto precursor do desenvolvimento vocacional das crianças, Arbona (2000) verificou que rapazes e raparigas diferem nas suas expectativas para o sucesso, bem como no valor atribuído a opções

educacionais e ocupacionais disponíveis para ambos. Por sua vez, estas diferenças ao nível das expectativas e valores ajudam a explicar as diferenças de género nas escolhas educacionais, onde se verifica um predomínio da preferência dos rapazes por domínios científicos e tecnológicos, e um predomínio de preferências das raparigas por domínios sócio-humanísticos. Mais ainda, estes resultados sugerem que as diferenças de género nas crenças de auto-eficácia académica associadas a estes domínios, bem como na valorização das actividades relacionadas com os mesmos, parecem reflectir os estereótipos culturais relativamente aos papéis ocupacionais que serão mais adequados para mulheres e homens.

Com efeito, a associação entre crenças de auto-eficácia e expectativas de resultado e os interesses foi observada por Fouad e Smith (1996; *op. cit.* Araújo, 2002), numa amostra de crianças do segundo ciclo do ensino básico. Os autores exploraram as relações entre medidas de auto-eficácia na matemática e ciências, expectativas de resultados, interesses e intenções, notando relações positivas entre as crenças de auto-eficácia apresentadas pelas crianças, os seus interesses e intenções.

A investigação com adultos tem confirmado que as crenças de auto-eficácia desempenham um importante papel no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Quanto mais elevada for a percepção de eficácia para a realização académica e vocacional, mais alargado o leque de opções que o indivíduo tem em consideração na sua tomada de decisão vocacional, maior o seu interesse nos mesmos, melhor a sua preparação académica para as opções em causa, e melhor a sua capacidade de persistência face a obstáculos vocacionais (Brown, Lent, & Larkin, 1989; Lent, Brown, & Larkin, 1984, 1986, 1987; Lent, Lopez, & Bieschke, 1993; *op. cit.* Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Assim, as crenças de auto-eficácia parecem predizer as escolhas vocacionais dos indivíduos, bem como o nível de mestria na preparação académica para as mesmas, quando controlados os efeitos da influência do nível de capacidade, aptidão escolar, e dos interesses vocacionais (*ibid.*).

Tal como foi observado na revisão efectuada ao longo do presente capítulo, as aspirações vocacionais das crianças diferem entre rapazes e raparigas, sendo que as raparigas, apesar de apresentarem aspirações menos estereotipadas do que os rapazes, tendem a aspirar a profissões tradicionalmente femininas, orientadas para o cuidado a pessoas, enquanto os rapazes tendem a aspirar a profissões tradicionalmente masculinas, e orientadas para as ciências, tecnologias, ou contextos empresariais. Estas diferenças nas aspirações parecem ser precursoras das disparidades existentes ao nível das aspirações vocacionais e do estatuto profissional, entre mulheres e homens. Assim, verifica-se que as mulheres aspiram a e ocupam profissões tradicionalmente femininas, notando-se uma sub-representação feminina

nos sectores das ciências e engenharias (Betz & Fitzgerald, 1987; Saavedra, 1995, 2004). Com efeito, o estudo recentemente levado a cabo, em Portugal, por Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), verificou que o sexo influencia a escolha do curso de ensino superior, notando-se que mais estudantes do sexo feminino frequentam cursos das ciências sociais, enquanto que mais estudantes do sexo masculino frequentam cursos das engenharias. A investigação parece suportar a ideia de que os interesses e realizações das mulheres são constringidos por um sentido de ineficácia em actividades que envolvam competências e actividades relacionadas com profissões tradicionalmente desempenhadas por homens (Bandura *et al.*, 2001).

Apesar desta evidência, a revisão dos estudos revela que poucos autores se têm debruçado sobre a forma como as crianças desenvolvem o seu sentido de eficácia ocupacional e do modo como esta influencia as suas trajectórias de desenvolvimento vocacional. Um dos raros exemplos de excepção a esta tendência trata-se do estudo conduzido por Bandura e colaboradores (2001), junto de crianças com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. O referido estudo testou um modelo conceptual que apresentava o nível socioeconómico da família como factor que influencia a eficácia percebida e as aspirações dos pais, e que, por sua vez, afectam as crenças de eficácia, as aspirações académicas e a realização escolar das crianças. De acordo com o referido modelo, a eficácia percebida, juntamente com a orientação académica revelada pela criança, modela a sua eficácia percebida para diferentes tipos de trilhos de carreira, que por seu turno, desempenham um papel crucial nas carreiras escolhidas e desenvolvidas. Os resultados indicam que o nível socioeconómico da família apresenta, efectivamente, uma relação com as trajectórias de carreira das crianças, sendo esta relação indirecta e mediada pelo seu efeito nas aspirações educacionais, bem como na percepção de eficácia para promover o desenvolvimento académico das crianças, tal como revelado pelos pais. O impacto das aspirações dos pais no julgamento das crianças acerca da sua eficácia ocupacional e escolha vocacional é, deste modo, mediado através do seu efeito nas percepções de auto-eficácia, bem como nas suas aspirações académicas e resultados de realização académica. Assim, as aspirações parentais parecem modelar a eficácia académica, social e de auto-regulação das crianças, além de modelar as suas aspirações e promover a realização académica. Adicionalmente, a percepção de eficácia académica, social e de auto-regulação, demonstrada pelas crianças, influencia os tipos de actividades ocupacionais para as quais estas se julgam eficazes, através do seu impacto nas aspirações académicas, e assim o tipo de experiências em que se envolvem activamente.

O estudo de Bandura e colaboradores (2001) encontrou ainda diferenças de género nas crenças de auto-eficácia académica e vocacional, e que parecem predizer o tradicionalismo observado nas escolhas vocacionais efectuadas pelos indivíduos. Assim, os mesmos autores verificaram que os rapazes apresentam crenças de auto-eficácia mais positivas do que as raparigas para as matemáticas, enquanto as raparigas apresentam crenças de auto-eficácia superiores aos rapazes para o domínio das línguas. Mais ainda, foi observado que os rapazes apresentam crenças de auto-eficácia mais positivas do que as raparigas para profissões nos domínios da ciência e tecnologia, bem como nos serviços militares e policiais. As raparigas, por seu turno, apresentam crenças de auto-eficácia mais positivas do que os rapazes para profissões nos domínios da educação e saúde, além das actividades profissionais envolvidas nos serviços sociais. Além destes resultados, Bandura e colaboradores (2001) verificaram diferenças ao nível das escolhas vocacionais, associadas às crenças de auto-eficácia notadas. Assim, os rapazes aspiram, mais do que as raparigas, a profissões dos domínios da gestão, finanças e vendas, serviço militar e policial, bem como profissões que envolvam a produção mecanizada, e trabalhos manuais e de reparação. Por seu turno, as raparigas aspiram, mais do que os rapazes, a profissões dos domínios da educação a crianças do ensino básico, ao cuidado e mentorado de crianças, e ao cuidado e reabilitação de pacientes.

5.3 Síntese

A revisão da literatura efectuada neste ponto salientou a importância das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento vocacional das crianças. Estas experiências, instrumentais ou associativas, contribuem para o desenvolvimento de conhecimento acerca do mundo de trabalho e acerca do *self*, levando à construção de generalizações acerca dos mesmos, e que funcionam enquanto orientadores das interacções do indivíduo com o seu contexto (Krumboltz, 1979, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990). Mais ainda, as teorias da aprendizagem social (*ibid.*) e sócio-cognitiva (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) contribuíram para o foco em variáveis como a influência parental (nomeadamente através do reforço à exploração e aprendizagem vocacional), ou as crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados no desenvolvimento dos interesses e objectivos formulados pelas crianças. A investigação a este nível tem revelado que a infância constitui efectivamente um período em que, resultado da interactividade da criança com o seu meio, bem como fruto das diferenças existentes ao nível

do rendimento académico e das crenças de eficácia académica e vocacional, se estabelecem as bases para a diferenciação de percursos vocacionais dos indivíduos.

6. Rumo a uma Perspectiva Integradora no Estudo do Desenvolvimento Vocacional na Infância: O contributo da Perspectiva Desenvolvimental-Contextualista

A revisão dos contributos teóricos, bem como da investigação produzida no domínio, conduzida neste capítulo, revela que infância constitui efectivamente um período caracterizado por resultados concretos no domínio vocacional, resultados esses que potencialmente influenciarão os percursos vocacionais do indivíduo no futuro. Mais ainda, e seguindo uma perspectiva de ciclo-vital, a revisão da literatura evidencia que a aprendizagem e a exploração de carreira são processos longitudinais, que operam desde os primeiros anos de vida (*e.g.*, Patton & Porfeli, 2007; Taveira & Moreno, 2003; Watson & McMahon, 2005, 2007). Adicionalmente, a psicologia vocacional tem vindo a defender a natureza dinâmica e interactiva destes processos de desenvolvimento, apresentando os pais, as famílias, e a escola como importantes sistemas de influência no desenvolvimento da carreira das crianças e, portanto, como contextos cruciais para a intervenção com objectivos de promover a aprendizagem e exploração intencionais de carreira (*e.g.*, Krumboltz, 1979; Law & McGowan, 1999; Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1990; Super, 1980, 1990). Seguindo este enfoque, e mais recentemente, Watson e McMahon (2005, 2007a) propuseram a consideração da aprendizagem como um tema unificador no estudo do desenvolvimento da carreira na infância. Estes autores defenderam que uma Teoria de Sistemas (Patton & McMahon, 1999, 2006) poderia facilitar o estudo da aprendizagem na criança, dentro do seu sistema individual e na interacção deste com os sistemas sociais em que a criança se desenvolve (Watson & McMahon, 2007a).

Prosseguindo num enfoque compreensivo e holístico, vários autores têm sugerido a adopção de uma perspectiva desenvolvimental-contextualista (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986), de modo a dar conta da complexidade das trajectórias de desenvolvimento vocacional dos indivíduos (*e.g.*, Skorikov & Vondracek, 2007; Skorikov & Patton, 2007; Vondracek & Porfeli, 2008). Segundo os mesmos, esta perspectiva permitirá a

integração do conhecimento acerca do desenvolvimento da carreira na infância com o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança, em geral.

O desenvolvimentismo e contextualismo (*e.g.*, Lerner, 1986, 1991, 1998) representa uma abordagem contemporânea do desenvolvimento humano, inextricavelmente relacionada com a teoria do desenvolvimento dos sistemas de vida (Ford & Lerner, 1992; Sameroff, 1983; Thelen & Smith, 1998), que co-evoluiu com a teoria de ciclo-vital (Baltes, 1987; Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998), de curso de vida (Elder, 1974; Elder & Caspi, 1988), e com a teoria ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). No trabalho seminal publicado em 1986, Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) apresentaram a relevância das teorias supra-citadas para o estudo e intervenção no desenvolvimento da carreira, ao longo de toda a vida do indivíduo. Os referidos autores reforçaram a necessidade de adotar uma abordagem desenvolvimentista para o estudo da carreira, bem como a premência de contextualizar a mesma em termos das relações recíprocas estabelecidas entre o indivíduo e o(s) seu(s) contexto(s). Mais ainda, Vondracek, Schulenberg e Lerner (1986), suportando-se na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), apontam a complexidade e variedade de influências contextuais no desenvolvimento da carreira. Estes contributos foram articulados com as implicações da perspectiva de ciclo vital do desenvolvimento humano, de modo a chegar a um modelo de carreira que perspectiva o indivíduo e os múltiplos níveis do contexto como interdependentes e em evolução, ao longo do tempo.

A abordagem desenvolvimental-contextualista ao desenvolvimento da carreira (Vondracek, 1990; Vondracek *et al.*, 1986) perspectiva este último processo como resultado de uma evolução probabilística mais do que determinista, consequência da interação dinâmica do indivíduo e do seu contexto. Nesta perspectiva, os contextos em constante mudança, além de produzirem alterações no desenvolvimento do indivíduo, são igualmente influenciados e constrangidos pelas suas características pessoais. Adicionalmente, as mudanças individuais na carreira, conceptualizada enquanto processo de ciclo-vital, são quer resultados, quer modeladores dos múltiplos níveis contextuais em que a pessoa vive.

Mais ainda, a perspectiva desenvolvimental-contextualista e de ciclo vital apresentada por Vondracek, Lerner, e Schulenberg (1986) assume-se enquanto moldura conceptual sensível às mudanças históricas e ontogénicas existentes nos contextos de vida, bem como à natureza multidimensional do desenvolvimento da carreira do indivíduo. De acordo com esta abordagem, o desenvolvimento da carreira é resultado do efeito combinado e dinâmico de múltiplos factores, relacionados com o indivíduo, o(s) contexto(s), e o tempo. Apesar desta

moldura conceptual não propor um foco específico nos períodos de desenvolvimento definidos pela idade dos indivíduos, a aplicação desta perspectiva ao estudo do desenvolvimento da carreira leva a um foco necessário na infância, devido ao facto de esta constituir um período em que se estabelecem as bases para as trajectórias vocacionais dos indivíduos, tal como foi apresentado na revisão conduzida até ao momento. No mesmo sentido, a aceitação de tal perspectiva leva a um enfoque na família e na escola, como contextos primordiais de influência na aprendizagem e desenvolvimento vocacional, nos primeiros anos de vida. Assim, uma análise cuidada destas proposições, articulada com a revisão da literatura no domínio, conduz à possibilidade de focar o estudo do desenvolvimento da carreira na infância em três aspectos centrais, que serão desenvolvidos de seguida: (a) a mudança no desenvolvimento da carreira da criança, (b) a criança como um modelador do desenvolvimento e do contexto, e (c) o impacto do contexto no desenvolvimento da carreira da criança (Araújo & Taveira, 2009).

6.1 A Mudança no Desenvolvimento da Carreira da Criança

A abordagem desenvolvimental-contextualista ao desenvolvimento humano coloca a sua ênfase na mudança sistemática, devido à ideia de que o potencial para a mudança existe ao longo de todo o ciclo-vital, e através dos múltiplos níveis de organização, que caracterizam a ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979; Vondracek *et al.*, 1986). A adopção de tal moldura conceptual ao estudo do desenvolvimento da carreira implica que o foco seja, então, colocado na mudança, reconhecendo-se concomitantemente que as mudanças existentes num dado nível de organização do contexto são reciprocamente dependentes das mudanças verificadas noutros níveis. Assim, assume-se que existe relativa plasticidade ao longo da vida, e através do sistema de influências, no desenvolvimento pessoal (Vondracek *et al.*, 1986). Nesta perspectiva, as diferenças inter-individuais existentes ao nível da plasticidade no desenvolvimento tornam-se notórias, nomeadamente no que se refere às diferenças observadas entre as características orgânicas do indivíduo, e que influenciam o tipo de experiências vividas nos múltiplos contextos de vida. Deste modo, o nível de plasticidade atingido pelo indivíduo é resultado da relação dinâmica e evolutiva entre o organismo e o contexto (Lerner, 1998).

A tomada de consideração da existência de plasticidade ao nível do desenvolvimento da carreira (Vondracek *et al.*, 1986) sugere que, devido às interações entre os vários níveis de organização dos contextos em que o indivíduo se move, existe um potencial para a

mudança de funcionamento a qualquer nível e, portanto, no sistema global de relações. Considerando o desenvolvimento vocacional da criança, uma mudança no contexto de trabalho dos pais, resultando numa situação de desemprego, poderá motivar a sua frustração, ansiedade e depressão. O desenvolvimento em tais condições poderá resultar num decréscimo das expectativas e aspirações da criança, uma vez que não estão reunidas as condições para manter os incentivos e reforços necessários à manutenção do investimento da criança na sua própria educação. Neste caso, a mudança num dos contextos de vida da criança levou a uma descontinuidade nos resultados de desenvolvimento da carreira.

Apesar da demonstração da existência de plasticidade no desenvolvimento ao longo de todo o ciclo-vital, esta tende a ser maior durante os primeiros anos de vida (Baltes *et al.*, 1998). Com efeito, a infância constitui um período de mudança significativa em múltiplos domínios, nomeadamente na esfera cognitiva, psicossocial ou físico-motora. Estas mudanças constituem possibilidades de crescimento em novas direcções, tornando a infância num período rico no potencial para novos comportamentos, e assim reforçando a necessidade de estudar e intervir no desenvolvimento e aprendizagem dos jovens.

O potencial para a plasticidade não é, no entanto, ilimitado. Na verdade, o nível de desenvolvimento prévio constrange o potencial de uma dada influência motivar a mudança ao nível do sistema (Vondracek *et al.*, 1986). A continuidade observada no desenvolvimento individual indica que existem relações substantivas entre os vários períodos da vida do indivíduo, sendo que os resultados de desenvolvimento prévios poderão influenciar o desenvolvimento ulterior. Deste modo, seguindo uma perspectiva de ciclo-vital, torna-se importante reconhecer o potencial para a plasticidade e para as (des)continuidades na vida pessoal, e portanto compreender os processos que levam às constâncias observadas (Lerner, 1998; Vondracek *et al.*, 1986). Efectivamente, e dada a sua natureza probabilística, o desenvolvimento humano não é dispersivo, prosseguindo antes no sentido da procura da organização e coerência interna (Vondracek, 1990). Esta continuidade e coerência no desenvolvimento poderá ser explicada por factores pessoais tais como as crenças e expectativas da criança, bem como por influências contextuais, tais como as atitudes e comportamentos parentais. Alguns estudos têm fornecido pistas explicativas acerca da continuidade nas trajectórias de desenvolvimento vocacional, e mais especificamente, relativamente à relação existente entre o desenvolvimento académico e o desenvolvimento vocacional. Assim, o estudo longitudinal conduzido por Pinguart, Juang, e Silbereisen (2003) revelou uma relação positiva entre um elevado nível de crenças de auto-eficácia e melhores resultados académicos e vocacionais, em crianças e adolescentes, por um lado, e uma

probabilidade decrescida de desemprego e insatisfação com a situação laboral na vida adulta, por outro. Pulkkinen e Rönkä (1994) verificaram que um bom nível de sucesso académico parece prever a estabilidade nas trajectórias vocacionais, bem como uma orientação positiva para a vida, particularmente nas mulheres. Um outro estudo longitudinal, levado a cabo por Wiesner, Vondracek, Capaldi e Porfeli (2003), revelou igualmente uma relação positiva entre níveis baixos de realização escolar na infância e adolescência, juntamente com a existência de características pessoais e familiares adversas, com um padrão de desemprego prolongado na vida adulta. Os referidos autores sugeriram que se verifica, assim, continuidade no desenvolvimento da carreira, dado que o nível de realização individual e os factores contextuais na infância são descritos como elementos que influenciam o desenvolvimento social, académico, e de outras competências durante a adolescência, e que constituem elementos chave no sucesso das trajectórias de desenvolvimento da carreira.

Mais ainda, o estudo longitudinal conduzido por Denissen, Zarrett, e Eccles (2007), com crianças entre o primeiro e o décimo segundo ano de escolaridade, revelou que as crianças se sentem globalmente interessadas e competentes em domínios em que obtêm bons níveis de realização e nos quais percebem competência pessoal. O referido estudo mostrou que o emparelhamento entre as percepções de realização académica, a performance e os interesses, aumenta com o tempo, criando condições para alimentar a continuidade nos interesses e resultados obtidos no futuro.

Outros estudos longitudinais têm igualmente fornecido *insights* interessantes acerca das (des)continuidades existentes ao nível do desenvolvimento da carreira das crianças, revelando, por exemplo, variações nos interesses ao longo do desenvolvimento da criança (Tracey & Ward, 1998), bem como nas suas aspirações vocacionais (Helwig, 2001). Finalmente, o estudo longitudinal de Jordan e Pope (2001) mostrou que a informação acerca do mundo de trabalho, mostrada pelos adolescentes, é formada num processo desenvolvimental, cujos antecedentes estão baseados na infância, e relacionados, por exemplo, com o nível de desenvolvimento cognitivo-conceptual atingido nos anos pré-escolares.

A mudança no desenvolvimento da carreira foi igualmente discutida por Super (1957, 1980, 1990), que apresentou a curiosidade como um mecanismo antecedente fundamental para a exploração vocacional das crianças. O mesmo autor salientou a importância do reforço do contexto como um mecanismo crucial para a verificação da sua continuidade desenvolvimental. Assim, Super (*ibid.*) propôs que a curiosidade e os interesses verificados na infância promovem a actividade exploratória adaptativa na adolescência, reflectindo assim a natureza contínua da exploração vocacional. Também Krumboltz (Krumboltz & Nichols,

1990; Mitchell & Krumboltz, 1990) salientou o papel do reforço fornecido pelo contexto como um elemento crucial na continuidade da aprendizagem vocacional, nomeadamente no que se refere às experiências de aprendizagem instrumental. Lent, Brown e Hackett (1994), na sua adaptação da teoria sócio cognitiva de Bandura ao domínio vocacional, referem igualmente o papel do suporte externo na tradução dos interesses do indivíduo em objectivos académicos e vocacionais, bem como em comportamentos orientados para o âmbito académico e vocacional (*e.g.*, exploração de informação vocacional).

6.2 A Criança como Modeladora do seu Desenvolvimento e Contexto

A abordagem desenvolvimental-contextualista do desenvolvimento humano incorpora a noção de que o contexto influencia o desenvolvimento do indivíduo, sendo também, por sua vez, influenciado e constringido pelas características individuais, devido à interacção dinâmica observada entre ambos (Vondracek *et al.*, 1986). De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), as características individuais agem como modeladoras do desenvolvimento, uma vez que afectam a emergência e operacionalização dos processos de desenvolvimento, que são vistos, assim, como produto derivado de determinadas formas de interacção entre o organismo e o meio. Mais ainda, os mesmos autores apontaram a importância das características “desenvolvimentalmente generativas”, vistas aqui enquanto disposições comportamentais que encetam formas duradouras de interacção com o contexto imediato. Estas características envolvem orientações activas, tais como a curiosidade, a tendência para iniciar e envolver-se em actividades, a responsividade às iniciativas de outros, e a prontidão para diferir a gratificação imediata, de modo a perseguir objectivos de longo prazo. Com efeito, a curiosidade tem sido apresentada enquanto um factor importante na exploração vocacional da criança (Patton & Porfeli, 2007), sendo igualmente vista enquanto precursora da mesma (Super, 1990). Do mesmo modo, os interesses, as crenças acerca da competência individual e as expectativas (Arbona, 2000; Fouad & Smith, 1996; Tracey & Ward, 1998; Trice, 1991) podem ser vistas enquanto disposições activas que modelam as trajectórias de desenvolvimento individual, bem como os contextos de desenvolvimento. A investigação no domínio tem fornecido evidências de que elementos como o sexo e as influências dos papéis sexuais, a idade, o nível sócio-económico, as experiências em contexto familiar, as atitudes parentais, a auto-estima, o nível intelectual, e a raça e etnia contribuem para resultados diferenciais nestas disposições, bem como para a forma como os indivíduos se envolvem no seu meio e, conseqüentemente, para o tipo de experiências que constituem, no seu conjunto, a

trajectória vocacional do indivíduo (e.g., Araújo, 2002; Hartung *et al.*, 2005; Watson & McMahon, 2005, 2007).

Tomado como exemplo desta discussão, o estudo prospectivo conduzido por Bandura e colaboradores (2001) mostra como as crenças de auto-eficácia das crianças constituem um mecanismo de agência humana, na escolha vocacional e desenvolvimento de carreira. O referido estudo observou que as crenças de auto-eficácia académica, social e de auto-regulação do comportamento, de crianças em idade escolar, influenciam o tipo de actividades ocupacionais para as quais estas se sentem competentes, quer directamente, quer através do seu impacto nas aspirações académicas. Assim, os mesmos autores notaram que as crenças de auto-eficácia, enquanto disposições activas da criança, estão relacionadas com o tipo de objectivos e resultados esperados para o seu futuro no mundo do trabalho. Mais ainda, Bandura e colaboradores (2001) notaram que as crenças de auto-eficácia académica, mais do que o rendimento académico, constituem a variável que mais influencia a auto-eficácia vocacional, bem como as preferências vocacionais reveladas pelas crianças.

Ao longo da sua evolução, o indivíduo, enquanto agente activo do seu desenvolvimento, efectua numerosas escolhas, conscientes e inconscientes, que têm uma ascendência nos contextos em que se envolve, bem como no seu futuro desenvolvimento (Crockett & Crouter, 1995). Gottfredson (1981, 1996) referiu-se ao desenvolvimento da carreira como uma sequência cumulativa de decisões, que progressivamente constroem o conjunto de opções e prováveis resultados desenvolvimentais. Assim, o processo de circunscrição revela-se influente na determinação das diferenças individuais e de grupo nos resultados de desenvolvimento vocacional, nomeadamente no que respeita às preferências vocacionais. As crianças constroem activamente um mapa social do mundo das profissões, identificando aquelas que mais preferem, resultado do julgamento da compatibilidade destas com a imagem de que dispõem de si próprias. Nesta avaliação, as apresentações públicas de masculinidade e feminilidade são avaliadas pela criança, seguindo-se o exame da apresentação social em termos de estatuto e prestígio, passando finalmente para a análise dos seus próprios interesses e características de personalidade. No entanto, este processo não deverá ser visto como uma via fechada, com um só fim: uma vez que alguns eventos de vida são imprevisíveis e resultam em oportunidades inesperadas e, por vezes, fruto do acaso, torna-se impossível prever os resultados de desenvolvimento vocacional, apesar da acumulação de decisões tomadas pelo indivíduo aumentar progressivamente a probabilidade ou improbabilidade da ocorrência de determinados resultados, quer em termos de aspirações, quer em termos de escolhas vocacionais.

Seguindo esta concepção da criança como um agente activo do seu próprio desenvolvimento, a investigação deverá tratar as características de comportamento vocacional da criança como precursoras e produtoras de padrões ulteriores de desenvolvimento, e não apenas como meros resultados desenvolvimentais. O estudo conduzido por Ferreira, Santos, Fonseca, e Haasse (2007) focou os precusores precoces do desenvolvimento da carreira, numa amostra portuguesa de crianças em idade escolar. O referido estudo apresentou resultados de um estudo longitudinal conduzido ao longo de dez anos, no qual foram recolhidas medidas de socialização educacional e ocupacional aos sete anos de idade, primeiro momento de avaliação no estudo, até quando as crianças tinham dezassete anos, quarto momento de avaliação. Os autores recolheram medidas de funcionamento psicológico junto dos participantes do estudo, bem como relatos de comportamento das mesmas, obtidos pelos pais e professores, adoptando, assim, uma abordagem compreensiva à avaliação do desenvolvimento. Os resultados evidenciam que a presença de comportamentos anti-sociais, tal como relatado por professores, no segundo ano de escolaridade, são altamente preditores de abandono escolar sete anos depois. Os autores verificaram igualmente que a relação entre comportamentos anti-sociais precoces e o abandono escolar é muito mais forte para os rapazes, do que para as raparigas, provavelmente devido aos diferentes padrões de socialização e expectativas dirigidos a ambos. Adicionalmente, Ferreira e colaboradores (2007) reconheceram o papel dos factores sócio-culturais, bem como o impacto do nível socioeconómico da família e as influências parentais processuais, nos padrões de abandono escolar observados. A adopção de uma perspectiva desenvolvimental-contextualista na análise dos resultados levará à concepção do abandono escolar e da transição prematura para o mundo do trabalho como um processo complexo, que ocorre ao longo do tempo, e que se deve à interacção dinâmica entre as características pessoais e o contexto psicossocial em que o desenvolvimento ocorre. Mais ainda, os resultados evidenciam que a relação entre as experiências precoces e os resultados de desenvolvimento ulteriores se trata de uma relação complexa, em parte devido ao facto de que as crianças são produtoras activas do seu próprio desenvolvimento.

O estudo conduzido por Wiesner, Vondracek, Capaldi e Porfeli (2003) é um outro exemplo da análise das características da criança, como precursoras do desenvolvimento e das trajectórias de carreira do indivíduo. O objectivo do estudo foi identificar e avaliar os factores que, durante a infância e adolescência, predizem as trajectórias de desenvolvimento vocacional nos primeiros anos da vida adulta, recorrendo para tal a uma amostra de jovens homens em risco psicossocial (23-24 anos), que foram avaliados anualmente desde os nove ou

dez anos de idade. Foram distinguidos quatro percursos de carreira na amostra, nomeadamente: jovens com desemprego prolongado, desemprego a curto-termo, emprego a tempo inteiro, ou educação superior. As medidas de realização educacional, as características da família e pares, e o ajustamento pessoal durante a infância e adolescência foram usadas como eventuais preditores das trajetórias de carreira dos jovens adultos. Os resultados parecem demonstrar que os jovens desempregados por tempo prolongado evidenciam os mais baixos resultados em termos de realização educacional, bem como as piores características relativamente aos contextos da família e do grupo de pares, bem como de ajustamento pessoal durante a adolescência. Wiesner e colaboradores (2003) verificaram que os mais importantes preditores dos diferentes resultados nas trajetórias de carreira são a realização educacional, a existência de casos de prisão, e problemas de saúde mental. Estes resultados evidenciaram que a relação entre os resultados precoces e futuros é um produto da complexa relação entre as características pessoais e contextuais, e que o indivíduo, através das suas disposições comportamentais, tem um papel activo na modelação do seu desenvolvimento e dos contextos em que está envolvido.

6.3 Impacto do(s) Contexto(s) no Desenvolvimento da Carreira das Crianças

Tal como foi referido ao longo desta revisão da literatura, o desenvolvimento da carreira das crianças é influenciado pela natureza dos ambientes em que se desenvolve. Os contextos próximos, tais como a família, a escola, o grupo de pares e a vizinhança local, ajudam a modelar as oportunidades percebidas e disponíveis para a criança. Estes contextos estão, por sua vez, imersos nos contextos sociais, culturais e históricos mais alargados e que, por sua vez, têm um importante papel na modelação dos recursos e oportunidades disponíveis e existentes nos contextos mais próximos. De acordo com esta asserção, a abordagem desenvolvimental-contextualista ao desenvolvimento humano enfatiza que as bases para a mudança desenvolvimental residem nas relações existentes entre os múltiplos níveis de organização da vida humana (Lerner, 1998). Mais ainda, estes níveis abrangem desde os aspectos mais biológicos e internos ao indivíduo até às características mais distais, tais como as políticas públicas ou os sistemas económicos.

Bronfenbrenner (1979) apresentou uma descrição da ecologia do desenvolvimento humano, em que os níveis contextuais estão estrutural e funcionalmente integrados. De acordo com o mesmo autor, o ambiente humano é constituído por quatro estruturas ecológicas, progressivamente inclusivas: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o

macrosistema. Vondracek e colaboradores (1986) perspectivaram este modelo como uma moldura conceptual que permite um exame compreensivo do contexto e do modo como este afecta o desenvolvimento da carreira. Os mesmos autores apresentaram o contexto familiar como um dos mais importantes microssistemas no desenvolvimento da criança e adolescente. Mais ainda, salientaram a importância de elementos como as actividades vividas na rotina da família, as relações interpessoais, os papéis e as características estruturais e físicas deste contexto. Ao nível do mesossistema, a atenção foi chamada para as relações dinâmicas existentes entre a família, escola, grupo de pares, e actividades pré-profissionais e de lazer, desempenhadas pela criança. Como exemplo destas relações, o nível socioeconómico da família e as atitudes parentais podem ser vistas como importantes características do contexto no apoio ao sucesso académico da criança na escola, e ao modelar das aspirações e expectativas vocacionais na infância. Adicionalmente, os exossistemas, como a comunidade, podem ter um importante impacto no desenvolvimento da carreira da criança. Assim, as decisões do conselho executivo das escolas acerca do recrutamento de recursos humanos para as mesmas poderão estruturar o tipo de oportunidades que a criança tem em contextos mais proximais, tais como na díade professor-criança. Além deste exemplo, Vondracek e colaboradores (1986) chamaram a atenção para a importância do local de trabalho dos pais, como um importante exossistema, enquanto a autonomia laboral dos pais e as exigências no emprego influenciam, por sua vez, as práticas parentais e os seus valores face à realização das crianças. Finalmente, ao nível do macrossistema, os mesmos autores nomearam a mudança histórica e as influências culturais e subculturais como elementos que contribuem para as diferenças no desenvolvimento da carreira das crianças, em indicadores como o compromisso e a realização escolar.

No que respeita os múltiplos contextos aos quais a criança está ligada, a influência combinada de determinados contextos poderá ser vista como uma base sinérgica para o desenvolvimento (Crockett & Crouter, 1995). Um exemplo do resultado destas influências sinérgicas poderá ser o caso do filho de pais com elevadas expectativas para a sua realização académica e vocacional, e que está envolvido num grupo de pares orientado para a realização académica, que frequenta uma escola competitiva, e que também fornece actividades extra-curriculares nos domínios do desporto ou da ciência. Deste modo, observa-se que não é apenas um único contexto que apresenta a maior influência no desenvolvimento académico e vocacional da criança, mas sim a influência combinada que os múltiplos contextos exercem sobre a mesma. No entanto, é importante analisar cada contexto em termos da sua estrutura e processos, de modo a apreender o potencial para estas sinergias.

A família tem sido apresentada pela teoria vocacional como um contexto crucial para a integração de informação, competências e atitudes que poderão revelar-se como importantes na tomada de decisão vocacional futura (*e.g.*, Ginzberg *et al.*, 1951; Holland, 1985, 1992; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984; Super, 1980, 1990). Complementarmente, a investigação empírica tem revelado uma relação positiva entre o nível educacional e o estatuto ocupacional dos pais, bem como os recursos financeiros da família, por um lado, e o nível de conhecimento vocacional, e as aspirações e expectativas académicas e vocacionais da criança (Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984). Mais ainda, a investigação no domínio tem sugerido que o funcionamento familiar (*e.g.*, comportamentos e atitudes parentais, apoio, orientação), tem uma maior influência nos resultados de carreira do que as variáveis estruturais da família (*e.g.*, número de irmãos, nível de educação dos pais, estatuto profissional) (Kerka, 2000). A este nível, salienta-se a evidência de que a influência da família no desenvolvimento da carreira das crianças envolve variáveis como as expectativas parentais, a interação pais/criança, os valores parentais, o apoio e encorajamento parental, a modelação através de modelos de papéis, os estilos de vinculação, e os comportamentos intencionais de influência (Pinto & Soares, 2001; Schulenberg *et al.*, 1984; Whiston & Keller, 2004). Mais recentemente, Bryant, Zvonkovic, e Reynolds (2006), na sua revisão da literatura acerca da influência parental no desenvolvimento da carreira das crianças, sugeriram que processos tais como a aquisição de conhecimento acerca do mundo de trabalho, a exploração vocacional, e as aspirações e crenças de auto-eficácia académicas e vocacionais medeiam a relação entre as práticas parentais e o comportamento vocacional das crianças. Adicionalmente, Bryant e colaboradores (2006) argumentaram no sentido da necessidade de perspectivar a família como um contexto multifacetado, que é, por sua vez, influenciado por factores tais como a disponibilidade de capital financeiro, a agência da criança, a relação trabalho-família, e as condições históricas que afectam a parentalidade.

Apesar dos pais serem descritos como uma das mais salientes influências no desenvolvimento da carreira das crianças, outros elementos familiares como os irmãos ou elementos da família alargada desempenham igualmente um importante papel a este nível. Assim, os professores, os conselheiros, psicólogos, e outros significativos também fornecem apoio activo e um ambiente relacional apoiante que contribui para o progresso na carreira na infância e adolescência (Schultheiss, Palma, Predragovich, & Glasscock, 2002; Schultheiss, 2007).

A escola constitui igualmente um contexto saliente ao nível do desenvolvimento da carreira na infância, dado que um dos mais importantes papéis de vida neste período é o de

aluno(a). Assim, o contexto escolar opera em vários níveis de influência, incluindo os recursos e estrutura da escola (*e.g.*, o tamanho da escola), o clima social (*e.g.*, regras, ênfase em objectivos particulares), a diferenciação curricular, e as práticas ao nível da sala de aula (*e.g.*, estratégias de ensino, as expectativas do professor). Variações nestes elementos têm um efeito diferenciado nas oportunidades de aprendizagem e na motivação para aprender, que por sua vez influenciam os resultados académicos e vocacionais (Arbona, 2000; Eccles & Roeser, 2003). Adicionalmente, a investigação tem vindo a revelar uma relação entre a realização académica e as aspirações e planeamento de carreira (Arbona, 2000).

Ao longo da sua escolaridade, as crianças vivem várias mudanças contextuais no que se refere aos contextos escolares, e que afectam potencialmente o seu desenvolvimento académico e vocacional. As transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1979) são particularmente relevantes para o desenvolvimento da carreira (Vondracek *et al.*, 1986). Neste domínio, a investigação tem demonstrado que uma transição da escola para o mundo de trabalho bem-sucedida é precursora de bons resultados em termos do desenvolvimento da carreira (Pinquart *et al.*, 2003). Mais ainda, o estudo longitudinal de Brynner (1997) verificou que a existência de problemas ao nível do desenvolvimento das competências básicas de literacia e de cálculo numérico, aos dez anos, está positivamente relacionada com problemas posteriores, ao nível da transição da escola para o mundo de trabalho.

Apesar do reconhecimento da natureza longitudinal do desenvolvimento da carreira, pouco é conhecido acerca do modo como as transições ecológicas contribuem para as trajectórias de desenvolvimento da carreira. Na infância, estas transições poderão referir-se à progressão dos cuidados prestados em contexto familiar para a entrada em contextos de ensino pré-escolar, ou a mudança destes para os contextos de escolaridade formal. A transição para a escolaridade formal, por exemplo, ocorre à medida que a criança experimenta uma progressão na sua responsabilização e independência, verificando-se ainda a emergência de novas capacidades de raciocínio e de memória, à medida que as redes sociais das crianças começam a mudar. Mais ainda, os contextos de educação formal apresentam novos objectivos e expectativas para a criança, relativamente à literacia, cálculo, e socialização, bem como uma ênfase na instrução e no progresso académico das crianças. Devido a estas diferenças, as crianças, professores e famílias experimentam a entrada na escolaridade formal como uma mudança qualitativa no seu desenvolvimento (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

As actividades extra-curriculares organizadas e não espontâneas constituem igualmente importantes contextos de desenvolvimento para as crianças e adolescentes. As actividades extra-curriculares podem ser vistas como oportunidades para as crianças

aprenderem e desenvolverem as suas competências. A participação nestas actividades pode influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças de múltiplas formas, uma vez que fornecem um apoio na negociação das tarefas desenvolvimentais impostas em cada período. Numa revisão da literatura acerca do tema, Mahoney, Larson, Eccles, e Lord (2005) verificaram que as crianças mais novas podem beneficiar da participação em actividades organizadas, que parecem estar relacionadas com elevados resultados na leitura e matemática, elevados níveis de competência social, ajustamento emocional positivo, e uma maior percepção de competência e valores mais positivos durante a adolescência.

O envolvimento em actividades extracurriculares desenvolve-se nos contextos de vida das crianças e, portanto, é importante compreender que factores levam as mesmas a escolher uma actividade em detrimento de outra. Assim, as crianças provavelmente não permanecerão em actividades que não valorizem, ou para as quais não sentem competência (Eccles & Harold, 1991; Denissen *et al.*, 2007). Wigfield e Eccles (1992) sugeriram que, durante os primeiros anos de escolaridade formal, os valores atribuídos a tarefas específicas estão relacionados com os interesses das crianças. Em idades precoces, os interesses poderão mudar rapidamente de maneira a que a criança possa experimentar um conjunto alargado de actividades, durante um curto espaço de tempo, antes de decidir quais as actividades de onde extrai mais satisfação. À medida que as crianças progredem ao longo da escolaridade básica, o sentido de utilidade das diferentes actividades, especialmente para objectivos futuros, poderá desempenhar um papel importante na manutenção do envolvimento, ao longo do tempo, em tarefas específicas (Jacobs, Vernon, & Eccles, 2005).

Finalmente, os contextos são dinâmicos e a possibilidade de mudança nos mesmos é constantemente elevada. Eventos não-normativos constituem uma importante fonte de mudança contextual, e que potencialmente influencia o desenvolvimento vocacional das crianças (Vondracek *et al.*, 1986). Estes eventos inesperados, tais como a deslocação da habitação da família, o divórcio dos pais e novo casamento, episódios de doença grave, e mudanças na situação laboral dos pais poderão alterar as condições estruturais e processuais que operam no contexto familiar e, assim, as oportunidades de aprendizagem e exploração vocacional das crianças. Adicionalmente, a investigação tem demonstrado que a pertença a *cohorts* geracionais diferentes, bem como o tempo histórico, são passíveis de produzir resultados diferentes nos percursos de desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Schoon, Martin, & Ross, 2007; Schoon & Parsons, 2002).

6.4 Síntese e Considerações Finais

O estudo do desenvolvimento da carreira na infância através de uma perspectiva desenvolvimental-contextualista (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) conduz ao reconhecimento da existência de influências múltiplas e dinâmicas nos resultados de desenvolvimento neste domínio. De acordo com esta abordagem, as trajetórias de desenvolvimento da carreira são vistas como resultado das mudanças quantitativas e qualitativas verificadas ao longo do tempo, e que são consequência da interacção dinâmica que ocorre entre o indivíduo e os vários níveis de organização contextual, em que este está inserido. Assim, uma das principais implicações da adopção da perspectiva desenvolvimental-contextualista para o estudo do desenvolvimento da carreira das crianças refere-se à consideração de que o foco no desenvolvimento da criança não deve ser segregado dos aspectos específicos dos seus contextos sociais. Com efeito, a investigação publicada no domínio vocacional salienta a influência de variáveis contextuais referentes à estrutura e funcionamento da família, à escola e às actividades curriculares e extra-curriculares ou de lazer, nos resultados e processos de desenvolvimento vocacional das crianças. De modo a desenvolver uma compreensão mais aprofundada destes factores de influência, e de explorar as diferenças entre indivíduos ao nível da exploração e aprendizagem vocacional e à formulação dos primeiros interesses e aspirações vocacionais, sugere-se que a avaliação do desenvolvimento vocacional na infância inclua medidas de influência contextual, nomeadamente no que se refere a variáveis demográficas (*e.g.*, o nível socioeconómico da família), além de características dinâmicas dos contextos (*e.g.*, as expectativas dos pais e professores para a realização das crianças).

Adicionalmente, as características pessoais como a curiosidade, a motivação, ou as crenças de auto-eficácia, deverão ser estudadas enquanto factores modeladores da progressão desenvolvimental da criança, bem como dos contextos em que esta está imersa. Com efeito, a abordagem desenvolvimental-contextualista da carreira, aqui apresentada, perspectiva o indivíduo enquanto agente activo no seu desenvolvimento, contribuindo para o mesmo com características pessoais (*e.g.*, curiosidade, persistência, competências de raciocínio complexo) que poderão incitar interacções com o meio, facilitadoras da sua própria aprendizagem vocacional. Assim, as características das crianças deverão ser estudadas enquanto disposições activas, em interacção dinâmica com o meio, e em constante mudança.

Salienta-se igualmente que a investigação deverá focar, não só os resultados de desenvolvimento vocacional das crianças, como também os processos subjacentes à mudança

no comportamento vocacional ao longo da vida do indivíduo. Existe ainda a necessidade de explorar as progressões desenvolvimentais, ligando resultados precoces com resultados na adolescência e vida adulta, de indicadores centrais ao desenvolvimento vocacional, nomeadamente no que se refere à exploração vocacional, à aprendizagem de informação vocacional, e ao desenvolvimento de interesses e aspirações vocacionais (Skorikov & Patton, 2007).

Assim, dever-se-á estimular a investigação que recorre a desenhos experimentais longitudinais, de modo a explorar as progressões de desenvolvimento vocacional dos indivíduos, bem como a apreender as variações entre indivíduos nos resultados de carreira. Mais ainda, os desenhos de cohorts sequenciais poderão constituir ferramentas apropriadas no estudo do desenvolvimento da carreira de crianças (Vondracek, 1990), dado que são mais sensíveis às mudanças sócio-históricas, económicas e culturais dos contextos onde os indivíduos de inserem.

Uma outra recomendação para o estudo da carreira ao longo do ciclo vital, decorrente da revisão da literatura conduzida neste primeiro capítulo, prende-se com a adopção de um plano sequencial na avaliação do desenvolvimento da carreira, e que deverá seguir a criança ao longo do tempo e dos seus contextos de vida, desde os primeiros anos, até à adolescência e vida adulta. Assim, os instrumentos de avaliação deverão focar constructos ou processos de cariz desenvolvimental, tais como a exploração vocacional, procurando integrar uma bateria de instrumentos, com formas equivalentes para a infância, adolescência e vida adulta (Araújo, Silva, Faria, & Taveira, 2007).

Devido à forte relação existente entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento académico, tal como referido nos pontos anteriores, recomenda-se igualmente que a avaliação da realização académica seja emparelhada com a avaliação da exploração e aprendizagem de carreira ao longo da infância, e especialmente em momentos de transição ecológica, tais como a mudança do contexto de educação pré-escolar para a escolaridade formal. Além da realização académica, outros processos e resultados de desenvolvimento, tais como o desenvolvimento cognitivo, e o ajustamento sócio-emocional, poderão ser igualmente focados no estudo do desenvolvimento da carreira das crianças.

Finalmente, uma avaliação compreensiva do desenvolvimento vocacional na infância requer, necessariamente, que a informação recolhida acerca do mesmo recorra a múltiplas fontes. Com efeito, os pais, os professores, ou mesmo os vizinhos, além da própria criança, fornecem diferentes perspectivas acerca dos indicadores de desenvolvimento vocacional das crianças, uma vez que cada um destes elementos interage com a criança em diferentes

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

contextos sociais, que apresentam especificidade nas suas expectativas de realização e exigências de ajustamento do comportamento da criança. Estas perspectivas deverão ser comparadas de modo a apreender as constâncias e diferenças na caracterização do desenvolvimento vocacional na infância.

Assim, a adopção de uma perspectiva integradora e holística para o estudo do desenvolvimento vocacional na infância, tal como a que é apresentada pela abordagem desenvolvimental-contextualista do desenvolvimento da carreira, de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) conduz à aceitação de um conjunto de posturas epistemológicas e metodológicas no seu estudo. É com base nas asserções apresentadas, relativas a este assunto, que partimos para o estudo empírico desta tese.

2

METODOLOGIA GERAL



O presente estudo procurou aprofundar o conhecimento já existente relativo ao desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. Este aprofundamento prosseguiu através de duas vias principais e concorrentes: por um lado, a conceptualização do desenvolvimento vocacional de crianças em idade pré-escolar e escolar, e por outro, a proposta de uma metodologia para o seu estudo.

Com efeito, este trabalho tratou as questões teóricas relativas às trajectórias de desenvolvimento vocacional das crianças e, inspirado pelas mesmas, procurou apresentar uma solução tentativa e exploratória para o estudo das dinâmicas de desenvolvimento vocacional na infância (mais especificamente no período de transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica), bem como dos seus antecedentes e consequentes.

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia geral do estudo empírico levado a cabo no âmbito deste trabalho. Assim, serão apresentados, em primeiro lugar, os objectivos e as hipóteses de investigação. De seguida, procede-se à definição das fases do plano da investigação, bem como dos instrumentos de medida utilizados. Segue-se ainda a descrição dos procedimentos adoptados na selecção da amostra, além da caracterização dos sujeitos que compõem a amostra do estudo. Finalmente, apresentam-se, de modo sumário, os modelos estatísticos usados no tratamento dos dados recolhidos.

1. Objectivos e Hipóteses da Investigação

A presente investigação pretende contribuir para o alargamento da compreensão do desenvolvimento da carreira na infância, e nomeadamente no contexto português. O enquadramento teórico fornecido no Capítulo 1 aponta para a importância de estudar as trajectórias vocacionais, partindo dos primeiros anos de vida, numa perspectiva longitudinal. Com efeito, a literatura vocacional oferece motivos para que se aprofundem, quer a caracterização do desenvolvimento vocacional das crianças, quer as variáveis pessoais e contextuais que antecedem a diferenciação de resultados, nos primeiros anos de vida, neste domínio.

Assim, este estudo prossegue os objectivos de um conjunto de estudos anteriores acerca do desenvolvimento vocacional em idades precoces (*e.g.*, Araújo, 2002; Araújo & Taveira, 2002; Taveira, 1999), e que pretenderam caracterizar as crianças em indicadores centrais ao desenvolvimento vocacional, tais como o auto-conceito, o conhecimento do mundo do trabalho, as escolhas profissionais, as preferências por actividades, o planeamento

vocacional, e orientação de cada sexo face a espaços e actividades. Mais ainda, a presente investigação atende aos resultados de estudos prévios, que apontam para a importância dos agentes educativos nos processos de educação e desenvolvimento da carreira, nos primeiros anos de vida (e.g., Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; Chaves, 2008; Gomes, 2000; Gomes & Taveira, 2001).

No que respeita à orientação teórica do estudo empírico aqui apresentado, foram especialmente influentes os contributos do Modelo Interactivo do desenvolvimento vocacional de Super (1990), no que respeita ao processo como a criança adquire conhecimento acerca de si própria e do mundo de trabalho, bem como a teoria de circunscrição das preferências vocacionais de Gottfredson (1981, 1996), relativamente à sucessão de critérios de circunscrição, que integram a formação do *self* vocacional e a projecção do mesmo no futuro ocupacional do indivíduo. Dado que ambos os modelos teóricos apontam para a importância dos contextos sociais e relacionais de influência no desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida, ideia suportada, aliás, por outros modelos revistos no enquadramento conceptual apresentado no Capítulo 1 (Krumboltz & Nichols, 1990; Law & McGowan, 1990; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1990), foi necessário recorrer a uma abordagem teórica integrativa para a utilização desta conceptualização, quer na recolha de dados, quer na análise dos resultados obtidos. Assim, a abordagem desenvolvimental-contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) tornou-se relevante para a tomada de decisão acerca das fontes de informação na avaliação das crianças, bem como na escolha das variáveis de análise dos dados do estudo, e respectiva discussão.

Mais ainda, a definição dos indicadores de desenvolvimento vocacional adoptada para este estudo procurou seguir a descrição efectuada pelo *National Occupational Information Coordinating Committee*, NOICC (1992; *op. cit.* Araújo, 2002) a este respeito. A operacionalização destes indicadores foi levada a cabo através da apresentação de competências consideradas centrais à compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, bem como à organização de intervenções promotoras do desenvolvimento neste domínio. Assim, segundo o mesmo organismo norte-americano, a exploração orientada para si próprio/a é caracterizada enquanto:

- 1) Consciência da importância do auto-conceito;
- 2) Competência na interacção com os outros.

Por seu turno, a exploração orientada para o meio escolar e profissional é descrita enquanto:

- 1) Consciência da importância do crescimento e da mudança;
- 2) Consciência dos benefícios da realização escolar;
- 3) Consciência da relação entre o mundo dos estudos e o mundo profissional;
- 4) Competência para compreender e usar a informação vocacional;
- 5) Consciência da importância da responsabilidade pessoal e de hábitos de trabalho positivos;
- 6) Consciência de como o trabalho se relaciona com as necessidades e funções da sociedade.

Finalmente, o planeamento vocacional é concebido como:

- 1) Compreensão do modo como as pessoas tomam as suas decisões;
- 2) Consciência da relação entre diferentes papéis de vida;
- 3) Consciência da existência de diferentes profissões e da mudança dos papéis da mulher e do homem; e,
- 4) Compreensão acerca do processo de planeamento vocacional (NOICC, 1992; *op. cit.* Araújo, 2002).

Deste modo, e com base nos pressupostos e orientações anteriormente apresentadas, pretende-se com este trabalho empírico contribuir para:

- 1) Aprofundar as potencialidades de utilizar vários informantes na obtenção de dados acerca do desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente no que se refere aos pais, aos profissionais de educação, e à própria criança;
- 2) Caracterizar os indicadores do desenvolvimento vocacional de crianças em idade pré-escolar e no 1º ano do Ensino Básico, isto é, na faixa etária compreendida entre os cinco e os sete anos;
- 3) Aprofundar o efeito de variáveis pessoais (sexo) e contextuais (contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-económico da família) no desenvolvimento vocacional de crianças em idades pré-escolar e escolar;
- 4) Analisar a progressão desenvolvimental no comportamento vocacional das crianças, na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e o 1º ano do Ensino Básico;
- 5) Estudar a relação entre o desenvolvimento vocacional e os resultados de desenvolvimento noutros domínios, nomeadamente no ajustamento e desenvolvimento académico, e no desenvolvimento psico-social;

- 6) Estudar o impacto e o poder preditor que o desenvolvimento vocacional apresenta para o desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial.

Assim, e apesar do carácter essencialmente exploratório deste estudo empírico, tendo por base o enquadramento teórico efectuado no Capítulo 1, é possível adiantar um conjunto de expectativas de resultados para a componente empírica deste trabalho. Deste modo, espera-se que:

- 1) Os pais, os profissionais de educação (educadores de infância e professores do Ensino Básico), e a própria criança são bons informantes relativamente ao desenvolvimento vocacional na infância, apresentando informação diferenciada acerca do mesmo;
- 2) As crianças integram, à medida que avançam na idade, elementos cada vez mais precisos, realistas e complexos na perspectiva que apresentam, quer em relação ao seu *self*, quer em relação ao mundo escolar e profissional;
- 3) As crianças revelam um conhecimento mais detalhado e realista da realidade profissional que é mais próxima e familiar, do que daquela que é mais distante e desconhecida;
- 4) As crianças apresentam resultados diferenciados de desenvolvimento vocacional, de acordo com a sua pertença aos sub-grupos demográficos definidos com base no sexo (rapazes e raparigas), no contexto sócio-geográfico de residência (crianças de contexto rural e do norte do país e crianças de contexto urbano e do sul do país), e no nível sócio-cultural da sua família (crianças de contextos sócio-cultural alto, médio e baixo);
- 5) As crianças de contexto urbano apresentarão um conhecimento mais alargado da realidade profissional;
- 6) As crianças de nível sócio-cultural mais baixo apresentarão um conhecimento mais limitado acerca de si próprias, bem como do mundo de trabalho;
- 7) A transição ecológica do ensino pré-escolar para a escolaridade formal tem um efeito, quer na exploração que a criança faz de si própria, quer na exploração do mundo, no sentido de uma maior riqueza e profundidade na informação recolhida através deste processo;
- 8) Dada a natureza pouco diferenciada dos resultados de desenvolvimento humano em idades precoces, nos vários domínios, o desenvolvimento vocacional está

positivamente relacionado com o desenvolvimento académico e com o ajustamento psico-social das crianças, sendo que esta relação se mantém ao longo do tempo;

- 9) Dada a forte ligação entre desenvolvimento vocacional, desenvolvimento académico, e desenvolvimento psicossocial, a exploração vocacional terá um efeito preditor sobre o ajustamento e desenvolvimento académico e ajustamento psicossocial, no primeiro ano do Ensino Básico.

2. Plano de Investigação

O plano de investigação desenvolveu-se em quatro fases principais. A primeira fase consistiu no estudo da caracterização de indicadores de desenvolvimento vocacional em crianças com idades compreendidas entre os cinco e sete anos, na percepção dos pais, dos educadores de infância e professores do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, e na própria perspectiva da criança. A segunda fase consistiu na averiguação de mudança desenvolvimental nos indicadores de desenvolvimento vocacional, do ensino pré-escolar, para o 1º ano do Ensino Básico. A terceira fase consistiu na análise das correlações entre indicadores de desenvolvimento vocacional das crianças entre os cinco e sete anos e indicadores de ajustamento psico-social e de desenvolvimento académico. Finalmente, a quarta fase do estudo consistiu no estudo do efeito do comportamento de exploração vocacional no ajustamento psicossocial e desenvolvimento académico no 1º ano do Ensino Básico.

3. Instrumentos de Medida e Variáveis Estudadas

3.1 Questionário de Identificação (QID)

De modo a recolher informação sócio-demográfica acerca da amostra de crianças estudadas, foi construído um *Questionário de Identificação (QID)*. Assim, este instrumento recolhe os seguintes dados acerca da criança: o sexo, a idade, a raça/etnia, o estabelecimento de ensino pré-escolar frequentado, a escola do 1º ciclo do Ensino Básico frequentada, o número e idade dos irmãos, as pessoas com quem a criança vive, o estatuto marital dos pais ou dos educadores/encarregados de educação, o estatuto profissional e nível de escolaridade

do pai ou educador masculino, se existente e, finalmente, o estatuto profissional e nível de escolaridade da mãe ou educadora feminina, se existente.

3.2 Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira, & Cardoso, 1994)

O *Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes* (ICCP - Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira e Cardoso, 1994; versão traduzida e adaptada para a população portuguesa do *Child Behavior Checklist*: Achenbach, 1991) foi utilizado para a avaliação da adaptação psicossocial da criança. Os itens qualitativos referentes às competências das crianças integraram, numa forma adaptada, uma entrevista semi-estruturada aos pais das crianças e que visava a avaliação de indicadores centrais ao desenvolvimento vocacional das crianças.

O ICCP pretende avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento de crianças e adolescentes, dos 4 aos 18 anos de idade, tal como são percebidos pelos seus pais ou quaisquer outros que desempenhem as suas funções.

Os itens que compõem este instrumento distribuem-se por duas secções principais. A primeira consta de 20 questões relativas às competências do indivíduo em diferentes áreas, tais como a participação em desportos, passatempos, trabalhos, interacções sociais, desempenho escolar, etc. A informação assim fornecida incide tanto sobre a qualidade dessas actividades como sobre a sua quantidade. Estas questões foram parcialmente utilizadas e adaptadas, em entrevista semi-estruturada, para a avaliação de indicadores centrais ao desenvolvimento vocacional das crianças, a saber:

- 1) competência na interacção com os outros; e,
- 2) percepção de competência para a autonomia no trabalho e brincadeira;
- 3) preferências e actividades (desportos e actividades físicas, passatempos, actividades em contexto cooperativo, e tarefas domésticas); e,
- 4) orientação para o trabalho escolar.

Com efeito, os pais parecem constituir os melhores informantes acerca das actividades de lazer e de trabalho doméstico das crianças, e portanto, torna-se clara a opção de recolher informação acerca destas actividades, recorrendo para o efeito à sua perspectiva. Mais ainda, a percepção dos pais acerca da realização da criança é igualmente influente nas trajectórias de desenvolvimento académico e profissional da mesma, tal como revisto no Capítulo 1. Assim,

o ICCP poderá constituir um instrumento favorável para a recolha de dados relativos ao desenvolvimento vocacional das crianças.

A segunda parte do ICCP é composta por 120 itens (sendo dois deles itens abertos) relativos a diversos problemas do comportamento, tomando como referência os últimos seis meses, registados numa escala de 0 a 2 (0 = *não é verdadeiro*, 1 = *às vezes ou em parte verdadeiro*, 2 = *quase sempre verdadeiro*). Desses itens, 118 são relativos a problemas específicos do comportamento e/ou perturbações emocionais, e os dois restantes, são apresentados sob a forma de questões abertas, destinando-se a obter informações adicionais sobre os *problemas físicos sem causas conhecidas (56h)* e sobre *outros possíveis problemas não referidos nos outros itens (113)*. O resultado global do questionário é constituído pela soma dos valores obtidos em cada item, podendo por isso variar de 0 a 140. Mais ainda, refere-se que a versão portuguesa da segunda parte do ICCP mostra que se trata de um instrumento com boa consistência interna e com uma validade convergente satisfatória (Fonseca e tal., 1994).

O preenchimento do ICCP requer cerca de 20 minutos e, salvo raras excepções, os pais conseguem responder sozinhos. No entanto, dadas as características de escolaridade da amostra, foi decidido que o preenchimento dos 120 itens correspondentes aos problemas da criança fosse efectuado na presença da entrevistadora, seguindo-se à entrevista semi-estruturada que focou as competências da criança, explicitada anteriormente.

De acordo com Fonseca e colaboradores (1994), os itens originais do ICCP foram escolhidos de maneira a representar os problemas mais frequentes em psicopatologia da criança, fornecendo assim um meio de validação das síndromas apresentadas e definidas nos grandes sistemas de diagnóstico (*e.g.*, DSM-III-R). Baseando-se nos resultados de diversas análises factoriais por sexo e idade, no estudo de ajustamento à população portuguesa, os autores identificaram vários factores a que se supõe corresponderem síndromas psiquiátricas, a saber: Oposição/Imaturidade, Agressividade, Hiperactividade/Problemas de Atenção, Queixas Somáticas, e Problemas Sociais. Assim, as informações obtidas através deste questionário podem ser apresentadas sob a forma de um resultado global, ou de um resultado específico para cada síndrome. A distribuição dos problemas do comportamento por escalas ou factores tem a vantagem de fornecer um perfil para cada criança, através do qual será possível identificar as áreas em que o seu comportamento é normal e aquelas em que é problemático. Tal informação é relevante tanto a nível do diagnóstico como a nível da intervenção. Mais ainda, a versão portuguesa do ICCP mostra que se trata de um instrumento

com boa consistência interna e com uma validade convergente satisfatória (Fonseca e tal., 1994).

No entanto, para efeitos deste estudo empírico, será apenas considerado o resultado global. Este resultado fornecerá um indicador de ajustamento psicossocial para as crianças avaliadas, sendo que quanto menor o resultado neste índice, maior será o ajustamento mostrado pela criança.

O estudo de normalização para a população portuguesa, de Fonseca e colaboradores (1994), permitiu verificar que para crianças com idades abaixo dos 9 anos, a média de resultados para o ICCP é de 36.2 (DP= 19.5) para rapazes, e de 32.7 (DP= 19.9) para raparigas. Para a determinação do limiar discriminante entre o normal e o patológico, neste questionário, os referidos autores (Fonseca *et al.*, 1994) escolheram os valores correspondentes ao percentil 90. Assim, para os rapazes, o percentil 90 corresponde a um resultado de 63 pontos, e para as raparigas, de 59 pontos. Para a população total, este valor tem como correspondente 61 pontos. Estes pontos serão considerados na definição do ajustamento psicossocial das crianças que integram este estudo empírico.

3.3 Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2003)

A *Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional* (LVPEI; Araújo & Taveira, 2000, 2003), foi utilizada neste estudo empírico para avaliação da exploração vocacional, enquanto indicador central do desenvolvimento vocacional, das crianças estudadas, na perspectiva dos profissionais de educação.

Trata-se de um questionário constituído por 29 itens, que procuram avaliar a perspectiva dos profissionais de educação de infância relativamente ao comportamento vocacional de crianças em idades pré-escolares, no que se refere a indicadores de exploração do *self* e exploração do mundo profissional. Estes itens foram organizados em torno de aspectos considerados relevantes na literatura para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente: curiosidade, exploração, iniciativa, competência social e concentração e envolvimento na tarefa. Os 29 itens do GOC apresentam uma escala de resposta tipo *Likert* com cinco pontos, variando entre o valor 1 “Nada semelhante a esta criança”, e o valor 5 “Completamente semelhante a esta criança”.

O estudo das propriedades psicométricas da *Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância* (Araújo & Taveira, 2003) revelou níveis satisfatórios em termos de uniformidade e consistência interna (α Crombach = .98). A análise da estrutura factorial do instrumento revelou a existência de dois factores: o primeiro factor, no qual saturaram 27 itens, remete para a *exploração* realizada pela criança no contexto do jardim-de-infância; o segundo factor, no qual saturam os restantes dois itens, itens 11 e 17, parece traduzir a *vinculação da criança à figura do adulto*. A análise da consistência interna de cada um dos factores identificados revelou igualmente um valor satisfatório (α Crombach = .73). A análise descritiva dos itens efectuada pelas autoras acusou ainda bons indicadores em termos de sensibilidade dos resultados (Araújo & Taveira, 2003).

O estudo exploratório de caracterização de 98 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, recorrendo à LVPEI, e levado a cabo por Araújo e Taveira (2003), mostrou que as educadoras de infância envolvidas no estudo registam uma percepção muito positiva e indiferenciada acerca da exploração vocacional das crianças avaliadas.

Para o efeito do presente estudo, foram utilizados os itens que remetem para a exploração, tendo sido assim excluídos os itens 11 e 17 referentes à vinculação com a figura adulta.

3.4 Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?” (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; adaptado de Gordon, 1968)

A *Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?”* (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; adaptado de Gordon, 1968) foi utilizada para avaliar, na perspectiva da própria criança, a exploração do *self*, enquanto indicador central do desenvolvimento vocacional. Para o efeito deste estudo empírico, tomou-se a descrição de si, que reflecte o auto-conceito, enquanto elemento organizador da exploração do *self* efectuada pela criança. Com efeito, o auto-conceito surge como elemento central ao desenvolvimento vocacional dos indivíduos em várias teorias na psicologia vocacional (*e.g.*, Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1957, 1990; Super *et. al.*, 1996), tal como apresentado no enquadramento teórico do estudo empírico, fornecido no Capítulo 1.

A Tarefa proposta resulta da adaptação de uma metodologia de avaliação do *self*, explorada por Gordon (1968), e retomada mais tarde por Montemeyer e Eisen (1977). Originalmente sob o formato de papel e lápis, era pedido que o indivíduo escrevesse uma resposta à pergunta “Quem sou eu?”. Esta resposta seria então tratada através de um sistema

de categorias de conteúdo de *self*, proposto pelos referidos autores, com base na literatura acerca do desenvolvimento do *self*, bem como nas características do material em causa. No entanto, dada a incompetência ou fraco domínio das competências de literacia das crianças estudadas, foi necessário adaptar o método, no sentido de optar por um formato do tipo de entrevista semi-estruturada. Além disso, foi igualmente essencial ajustar a questão que se coloca, dado que as características de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar e no início da escolaridade formal limitariam, em grande medida, a resposta à questão proposta. Com efeito, o raciocínio simples e concreto das crianças conduziria, provavelmente, a uma resposta curta e objectiva à questão “Quem sou eu?”, com base apenas no seu nome. Neste sentido, optou-se pela questão “Como é que Eu sou?”, juntamente com um conjunto de pistas orientadoras do discurso da criança, tendo em vista uma maior riqueza e complexidade do material recolhido.

Assim, esta Tarefa pretende obter a narrativa da criança relativamente ao seu *self*. Ao longo da entrevista semi-estruturada, o(a) entrevistador(a) guia a descrição efectuada pela criança acerca de si própria, através do fornecimento das seguintes orientações:

- 1) “Quero que tu me digas como é que tu és. Tu conheces-te, sabes como és. Então, quero que me expliques como és: o que fazes, o que dizes, do que gostas...”;
- 2) “Se eu fosse explicar a outro(a) menino(a) como tu és, o que é que eu lhe podia dizer sobre ti?”

Na condução da mesma entrevista, deve dar-se liberdade, em termos de tempo disponível, para que a criança forneça a sua narrativa acerca do seu *self*. Recomenda-se que seja a criança a decidir quando já terminou o fornecimento da resposta à tarefa que lhe é colocada. No entanto, em termos médios, é expectável que esta necessite de cerca de 15 minutos para responder à questão “Como é que Eu sou?”.

O conteúdo da entrevista é gravado, de modo a que se possa proceder posteriormente à sua transcrição. Os dados brutos obtidos da descrição da entrevista são posteriormente tratados, em termos do seu conteúdo, procedendo-se à categorização das respostas fornecidas, tal como é apresentado no Capítulo seguinte.

A escolha desta metodologia de informação para a avaliação da exploração do *self* da criança prende-se com o facto de existirem poucos instrumentos adaptados à população portuguesa, para o efeito, e para crianças em idades precoces. A este respeito, regista-se ainda a observação de que a análise do discurso da criança, mesmo em idades precoces, parece constituir um bom método para aceder à sua realidade psicológica (Wolf, 2002).

3.5 Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2002)

A *Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional* (Araújo & Taveira, 2000, 2002), foi utilizada para avaliar, na perspectiva da própria criança, a exploração orientada para o mundo escolar e profissional.

De acordo com Araújo (2002), e integrando a operacionalização fornecida pelo NOICC (1992; *op. cit.* Araújo, 2002), a exploração orientada para o mundo escolar e profissional foi definida através dos seguintes aspectos:

- 1) o conhecimento do mundo profissional, o qual incorpora questões direccionadas para o conhecimento que a criança revela ter relativamente às profissões/ocupações dos pais (designação, natureza da actividade profissional e local do trabalho), bem como de outros elementos presentes nos contextos de vida da criança;
- 2) as preferências por actividades, que engloba questões relativas a actividades em que há um envolvimento da criança, quer seja em contexto (pré-) escolar, quer seja nos seus tempos livres;
- 3) a consciência dos benefícios da realização escolar e da importância da mesma, que engloba uma questão acerca do conhecimento da criança relativamente à função da escola e da escolaridade.

A *Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional* (Araújo & Taveira, 2000) trata-se de uma entrevista semi-estruturada, que procura fornecer alguma flexibilidade de resposta à criança em idades precoces, dadas as suas competências emergentes em termos narrativos (Wolf, 2002).

O estudo prévio de Araújo (2002), junto de crianças entre os três e os seis anos de idade, verificou que este é um instrumento adequado para a avaliação da exploração orientada para o mundo escolar e profissional, bem como para o estudo do planeamento vocacional de crianças em idades precoces. A análise dos dados recolhidos junto da amostra de crianças estudadas permitiu observar que as crianças apresentam um conhecimento do mundo profissional pouco imbuído de elementos fantasiosos, referindo-se, na maior parte das vezes, a realidades concretas, tal como por si observadas, nomeadamente no que respeita os papéis dos adultos. Parece existir, ainda, uma progressão desenvolvimental positiva, à medida que as crianças avançam na idade, no que se refere ao nível de conhecimento da realidade laboral

dos pais, de profissões extra-familiares. e da identificação de características descritivas das escolhas profissionais das crianças. Além disso, nota-se que as suas preferências por actividades no jardim-de-infância e nos tempos livres comprovam a orientação das crianças estudadas face àquilo que é culturalmente expectável para o seu género, apresentando os rapazes mais conformidade com esta expectativa (Araújo, 2002; Araújo & Taveira, 2003).

Os dados recolhidos através da entrevista semi-estruturada em causa poderão ser gravados e transcritos posteriormente. As respostas às questões são passíveis de categorização, tal como efectuado por Araújo (2002). Apesar de não ter tempo limite, é expectável que a avaliação da criança através da GEC seja concluída ao fim de cerca de 30-45 minutos.

3.6 Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.; Viana, 2004)

O *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2004) foi utilizado para a avaliação das competências linguísticas das crianças em idade pré-escolar, como medida de pré-competência académica.

O T.I.C.L. é uma prova centrada em critério, e que identifica crianças em risco de apresentarem dificuldades de aceder à linguagem escrita, uma das competências centrais ao desenvolvimento académico no 1º ciclo do Ensino Básico. A construção da referida prova, destinada a crianças entre os quatro e os seis anos, procurou incluir as competências que, de acordo com a literatura no domínio, aparecem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura (Viana, 2004). Assim, as competências linguísticas poderão ser entendidas, enquanto preditores do desempenho na leitura, uma das principais aquisições expectáveis para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de uma prova de linguagem expressiva, que visa a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes, que foram avaliadas, respectivamente, pelas quatro partes constituintes da prova: 1) o conhecimento lexical (64 itens); 2) o conhecimento morfo-sintático (domínio das regras morfológicas básicas, como a concordância género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação do plural e de graus de adjectivos; a compreensão de estruturas complexas (27 itens); 3) a memória auditiva para material verbal (19 itens) e; 4) a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral (24 itens) (*ibid.*). A prova é administrada individualmente à criança e o tempo médio para a aplicação ronda os 45 minutos.

No que respeita as suas qualidades métricas, foram observados bons indicadores de fidelidade e validade dos resultados para o T.I.C.L.. A avaliação da fidelidade dos resultados efectuada por Viana (2004) obteve um coeficiente de consistência interna (KR_{20}) de .93, o que indica que o T.I.C.L. possui uma boa consistência interna. No que concerne à validade interna, o estudo das correlações dos resultados por prova revelou valores que variavam entre .74 e .90.

Relativamente à sua estrutura, foi obtido apenas um componente principal, responsável por 65% da variância encontrada, traduzindo a competência global da criança no domínio da linguagem expressiva (*ibid.*).

O estudo da validade externa do T.I.C.L. foi efectuada recorrendo-se a uma medida do desenvolvimento linguístico das crianças, numa escala de 1 a 5 pontos, fornecida pelos educadores de infância. Os resultados do T.I.C.L. apresentaram uma correlação com .68 com as classificações fornecidas, o que traduz uma boa validade externa da prova (*ibid.*). Em termos de validade preditiva, foi registada uma correlação relativamente baixa (.48), mas significativa ($p < .01$) entre os resultados do T.I.C.L. e uma prova de leitura no final do 1º ano de escolaridade. Finalmente, no que respeita o desempenho das crianças, a mestria é indicada pela resposta correcta a 80% da prova para a faixa etária dos 5/6 anos e a partir de 75% para a faixa etária dos 4/5 anos (Viana, 2004).

3.7 Guião de Observação para o Professor do 1º ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico (Araújo & Taveira, 2006)

O *Guião de Observação para o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico* (GOP-CDAA; Araújo & Taveira, 2006), foi utilizado no presente estudo empírico para avaliação de indicadores de desenvolvimento académico em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. A medida inclui a avaliação de preferências e competências nos domínios curriculares, bem de indicadores de outros indicadores de desenvolvimento e ajustamento académico (*e.g.*, motivação para a realização de tarefas académicas propostas).

O GOP-CDAA foi construído para o efeito deste estudo empírico, dada a inexistência de instrumentos, adaptados ao contexto português, que avaliam conjuntamente, quer a orientação para o currículo académico, quer a competência na realização das tarefas de

aprendizagem propostas, quer ainda a competência e o ajustamento à escolaridade em termos motivacionais e comportamentais.

A formulação dos itens procurou guiar-se segundo princípios que garantissem propriedades como a objectividade relevância, amplitude e clareza. De modo a verificar o respeito por estes parâmetros, a versão inicial do instrumento foi sujeita a uma análise qualitativa por parte de três professoras do 1º ano do Ensino Básico. Através de reflexão falada, foi possível observar a compreensão e abordagem dos itens, bem como eventuais dificuldades subjacentes à sua resolução.

Assim, escala final obtida é composta por 23 itens, que são integralmente preenchidos pelo(a) Professor(a) relativamente à criança avaliada. Os itens são classificados de acordo com uma escala do tipo *Likert* com 5 pontos, em que 1 corresponde a “Nada semelhante a esta criança” e 5 corresponde a “Completamente semelhante a esta criança”.

Catorze dos itens da ECDAA descrevem as componentes de interesse e realização nas diversas áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, e Matemática¹. Dos restantes itens, seis descrevem interesse e realização na leitura, escrita e cálculo, e dois descrevem o comportamento da criança na sala de aula relativamente ao envolvimento e motivação para a realização das tarefas académicas propostas, bem como ao cumprimento das regras de organização e gestão da sala de aula. O item final corresponde à apreciação global do(a) Professor(a) no que respeita a adaptação da criança ao contexto e aprendizagens escolares.

O estudo das qualidades psicométricas do GOP-CDAA foi levado a cabo através da análise descritiva dos itens que compõem a escala, análise da sua consistência interna e estrutura factorial. Para uma compreensão mais aprofundada daquelas qualidades, apresenta-se, nos Quadros 2.1 e 2.2., mais adiante, uma síntese dos resultados das análises efectuadas à informação obtida com o referido guião, num estudo prévio.

A partir da leitura do Quadro 2.1, mais adiante, é possível verificar que os resultados na escala percorrem o intervalo entre o valor mínimo e máximo possível, exceptuando os itens 19 e 20, onde o valor mínimo é 2. A média tende a exceder o ponto médio teórico e o desvio-padrão aproxima-se, em praticamente todos os itens, da unidade. A distribuição das respostas aos itens evidencia que, para todos os casos, exceptuando o item 1, a distribuição é adequada. Em termos de consistência interna, refira-se que todos os itens apresentam um bom

¹ As áreas curriculares de Língua Inglesa e de Educação Moral e Religiosa não foram contempladas no GOP-CDAA, devido ao facto de algumas das escolas não terem reunido condições para, de forma sistemática, implementarem estes domínios nos currícula dos alunos.

poder discriminativo. Com efeito, todos os itens da escala apresentam coeficientes de validade interna razoáveis ou bons, que variam entre .54 e .88. O *alpha de Crombach* obtido para esta escala foi de .76, indicador de um grau satisfatório de uniformidade e coerência dos resultados das crianças participantes aos itens que compõem esta escala.

Quadro 2.1 – Análise descritiva das respostas aos itens do Guião de Observação para o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico (N=117)

Itens	Média	DP	Mínimo	Máximo	Assimetria	Correlação item corrigido-total	Alpha se item eliminado
1	3.79	.92	1	5	-	.57	.76
2	3.62	.93	1	5		.55	.76
3	3.38	.89	1	5		.54	.76
4	3.24	.75	1	5		.57	.76
5	3.20	.75	1	5		.65	.76
6	3.12	.72	1	5		.64	.76
7	3.56	.76	1	5		.66	.76
8	3.40	.79	1	5		.63	.76
9	3.66	.83	1	5		.81	.75
10	3.59	.87	1	5		.82	.75
11	3.56	.97	1	5		.87	.75
12	3.33	1.00	1	5		.84	.75
13	3.62	.91	1	5		.81	.75
14	3.44	.99	1	5		.81	.75
15	3.54	1.08	1	5		.85	.75
16	3.35	1.07	1	5		.84	.75
17	3.44	1.07	1	5		.85	.75
18	3.29	1.07	1	5		.83	.75
19	3.56	.97	2	5		.81	.75
20	3.51	.94	2	5		.83	.75
21	3.38	.95	1	5		.84	.75
22	3.41	.98	1	5		.73	.75
23	3.44	.89	1	5		.88	.75

(a) – Assimetria negativa. Nos restantes casos, a distribuição é simétrica.

A estrutura relacional das respostas aos 23 itens constituintes do GOP-CDAA foi avaliada pela Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extracção dos factores pelo método das componentes principais, recorrendo-se a uma solução oblíqua, através do método *Direct Oblimin* (sem e com especificação de factores), dado se pressupor a existência de correlações entre os factores.

A medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* obteve um valor de .898, pelo que existe uma boa recomendação para a Análise Factorial, de acordo com os critérios de classificação definidos por Maroco (2007). Quanto à qualidade da matriz de correlações, o *Bartlett test of Sphericity* foi de 3901.681, $p = .000$, donde se conclui ser a matriz adequada para efectuar a Análise Factorial.

Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, de acordo com o critério de Kaiser, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida (Maroco, 2007).

Mais ainda, consideram-se os seguintes aspectos na apreciação das soluções e na especificação dos factores:

- a) a matriz de correlações dos itens;
- b) a apreciação do teste de Cattell (1966);
- c) as saturações dos itens nos factores com um valor igual ou superior a .40;
- d) a contribuição da solução encontrada para a explicação da variância total do conjunto de itens (igual ou superior a 50%);
- e) a concorrência com a teoria;
- f) a simplicidade da solução ou especificação.

Assim, foram identificados 4 factores com valores próprios superiores a 1, que na sua totalidade explicam 83.6% da variância. Os dois primeiros factores encontrados explicam, em conjunto, 72.1% da variância e obtiveram como valores próprios 13.605 (59.1% da variância) e 2.984 (13.0% da variância). De facto, pela análise do *Scree plot*, podemos verificar uma clara predominância dos primeiros factores. Atendendo aos critérios adoptados, esta solução foi comparada com as soluções resultantes da especificação para três e dois factores, tendo-se obtido soluções diferentes, com maior clareza para a solução especificada para dois factores. O Quadro 2.2, apresentado mais adiante, resume os pesos factoriais de cada item em cada um dos factores e a comunalidade de cada item.

A leitura do Quadro 2.2 permite observar que, de acordo com os critérios estabelecidos, os itens 7 a 23 saturam no primeiro factor. Os itens 1 a 6, por seu lado, apesar de não existirem problemas de comunalidade associados aos mesmos, apresentam problemas

dados que apresentam uma saturação superior a .40 nos dois factores. A saturação destes primeiros seis itens nos dois factores não contribui para a solução oblíqua obtida, pelo que se optou pela sua eliminação na solução final. Assim, na análise da estrutura factorial do GOP-CDA, extraiu-se apenas um factor, que explica 59.1% da variância encontrada, traduzindo, em termos globais, as competências de desenvolvimento e ajustamento académico da criança no 1º ano do Ensino Básico. O Quadro 2.2 mostra ainda que o coeficiente de consistência interna do factor descrito apresenta um valor muito satisfatório. É com base nesta solução que serão conduzidas as próximas análises, levadas a cabo neste estudo empírico.

Quadro 2.2 - Saturações Factoriais e Comunalidade dos Itens do GOP-CDA

Itens	F1	F2	Comunalidade
1 – criança gosta educação físico-motora	.563	.547	.616
2 – c. competente actividades educação e expressão físico-motora	.542	.521	.565
3 – c. gosta expressão e educação musical	.537	.705	.785
4 – c. competente expressão e educação musical	.564	.672	.770
5 – c. gosta expressão e educação dramática	.649	.612	.796
6 – c. competente expressão e educação dramática	.636	.619	.787
7 – c. gosta expressão e educação plástica	.664	.324	.547
8 – c. competente expressão e educação plástica	.644	.156	.440
9 – c. gosta estudo do meio	.831	-.179	.722
10 – c. competente estudo do meio	.840	-.210	.750
11 – c. gosta língua portuguesa	.882	-.210	.822
12 – c. competente língua portuguesa	.858	-.249	.798
13 – c. gosta matemática	.831	-.161	.716
14 – c. competente matemática	.824	-.181	.712
15 – c. gosta ler	.858	-.172	.766
16 – c. competente leitura	.859	-.249	.799
17 – c. gosta escrever	.865	-.229	.802
18 – c. competente escrita	.839	-.218	.751
19 – c. gosta cálculo	.830	-.177	.720
20 – c. competente cálculo	.851	-.147	.745
21 – c. comport. adequado – envolvimento e motivação	.858	-.161	.762
22 – c. comportamento adequado – cumprimento de regras	.750	-.204	.604
23 – c. avaliação geral da aprendizagem e adaptação à escola	.888	-.160	.814
Variância	59.1	13.0	
Valor Próprio	13.605	2.984	
Alfa de Cronbach	.97	.92	

4. Plano de Observação

Na constituição do grupo de crianças para a investigação em causa utilizou-se um método não probabilístico de amostragem, característico dos estudos exploratórios. A amostra resultante trata-se de uma amostra por conveniência, em que os estabelecimentos de ensino foram escolhidos com base na possibilidade e existência de condições prévias para um acompanhamento próximo da amostra ao longo do tempo, dada a natureza longitudinal do estudo.

Para a selecção dos elementos da amostra foram escolhidos estabelecimentos de ensino público do distrito de Viana do Castelo (estabelecimentos de ensino dos concelhos de Ponte de Lima e dos Arcos de Valdevez) e do distrito de Lisboa (estabelecimentos de ensino da Casa Pia de Lisboa). Na escolha das escolas pretendeu-se seleccionar escolas situadas em concelhos urbanos e rurais, da zona litoral do país.

A escolha do distrito de Viana do Castelo prende-se com o facto de constituir uma área de forte influência da Universidade do Minho. A escolha dos estabelecimentos de ensino da Casa Pia prendeu-se com o facto de esta ser uma instituição que tem vindo a desenvolver um conjunto de estudos e intervenções no desenvolvimento académico e vocacional, com a supervisão do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

O processo de constituição do grupo de participantes teve início na consulta da listagem de escolas do Centro de Área Educativa de Viana do Castelo. Desta listagem, foram escolhidos os estabelecimentos de ensino pré-escolar público dos concelhos de Ponte de Lima e de Arcos de Valdevez, por motivos de conveniência na recolha de dados, e destes os estabelecimentos de educação pré-escolar do Agrupamento de Escolas de Arcozelo e do Agrupamento de Escolas de Távora, respectivamente. Foi endereçado um pedido de autorização para a recolha de dados, juntamente com uma nota explicativa da natureza e objectivos do estudo, à Direcção Executiva dos Agrupamentos de Escolas em causa. No que respeita a recolha de dados nos estabelecimentos de ensino pré-escolar da Casa Pia de Lisboa, esta foi autorizada pela Direcção Executiva da Casa Pia, e orientada pelo Gabinete de Psicologia, Educação e Desenvolvimento da mesma instituição, no sentido de aceder a turmas cujas crianças apresentam características psicossociais e de desenvolvimento psico-sensorial ajustadas. Assim, o grupo foi formado por todos os que responderam afirmativamente à colaboração na investigação. A exclusão de elementos da amostra foi baseada na existência de deficiência física ou psicológica, ou recomendações especiais sobre o estado de saúde da

criança. As crianças e respectivas famílias que voluntariamente participaram no estudo fizeram-no após assinarem um acordo de confidencialidade dos dados, onde se relatavam igualmente os objectivos e métodos do estudo.

A primeira fase de recolha de dados, junto da amostra constituída para o efeito, decorreu no terceiro trimestre do ano lectivo de 2004/2005, no momento em que as crianças frequentavam o último ano de ensino pré-escolar, antes da transição para o 1º ano do Ensino Básico. Este momento de avaliação é designado, nesta investigação, como Tempo 1. A amostra de crianças observadas foi seguida no tempo, até ao ano lectivo seguinte (2005/2006), de modo a proceder-se a nova avaliação, igualmente no terceiro trimestre. Assim, esta segunda fase de recolha de dados passa a designar-se Tempo 2, momento em que as crianças frequentam o 1º ano do Ensino Básico.

O estudo empírico aqui apresentado integra, como informantes, os pais, os profissionais de educação (educadoras de infância e professores do Ensino Básico). O Quadro 2.3 mostra, para o Tempo 1, que variáveis foram avaliadas juntos de cada um dos informantes, e os instrumentos de avaliação administrados para o efeito.

Quadro 2.3 – Informantes, instrumentos de medida e variáveis avaliadas no Tempo 1

Informantes	Instrumentos de Medida	Variáveis avaliadas
Pais	QID – Questionário de Identificação	Dados sócio-demográficos
Educadoras de Infância	LVPEI – Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância - Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional	Exploração vocacional
Crianças	Tarefa “Como é que eu sou?”	Exploração orientada para o <i>self</i>
	GEC – Grelha de Entrevista à Criança - Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional	Exploração orientada para o mundo; Planeamento vocacional
	TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas	Competências linguísticas como medida de (pré-) competência académica

O Quadro 2.4, mais adiante, apresenta, por sua vez, os informantes, instrumentos de avaliação usados e as variáveis associadas, para o Tempo 2.

Quadro 2.4 – Informantes, instrumentos de medida e variáveis avaliadas no Tempo 2

Informantes	Instrumentos de Medida	Variáveis avaliadas
Pais	ICCP – Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes	Itens adaptados para avaliação de competências e exploração orientada para o <i>self</i> e para o meio Índice de ajustamento psicossocial
Professores do 1º ano do Ensino Básico	LVPEI – Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância - Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional	Exploração vocacional
Crianças	Tarefa “Como é que eu sou?”	Exploração orientada para o <i>self</i>
	GEC – Grelha de Entrevista à Criança - Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional	Exploração orientada para o meio
	GOC - CDAA – Grelha de Observação da Criança – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico	Competências de des. e ajustamento académico (preferências e competências nos domínios curriculares, correspondência com regras na sala de aula, envolvimento e motivação para o trabalho)

Finalmente, refira-se ainda que todos os dados, independentemente do informante, foram recolhidos em contexto escolar, fora do horário lectivo das crianças.

5. Amostra

A amostra do estudo é constituída por 117 crianças de ambos os sexos (52.1% rapazes e 47.9% raparigas), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos ($M_{idade} = 5.86$; $DP = 0.35$) no momento da primeira avaliação (T1), e a frequentar estabelecimentos de educação pré-escolar nos distritos de Viana do Castelo e de Lisboa, sob tutela pública. Os centros de educação pré-escolar do distrito de Lisboa apresentam características particulares, uma vez que pertencem a uma instituição pública vocacionada para o trabalho com populações com necessidades educativas especiais e/ou em risco de exclusão social.

Assim, as crianças participantes neste estudo empírico provêm de dois tipos de contextos sociais e geográficos: parte da amostra provem do norte do país (distrito de Viana

do Castelo) e de um contexto rural (n= 70; 59.6%), e parte da amostra provem do centro do país (distrito de Lisboa) e de um contexto urbano (n= 47; 40.2%). As crianças da região norte/contexto rural foram recolhidas de um total de 8 jardins-de-infância, e avaliadas por 8 educadoras de infância, enquanto as crianças da região centro/contexto urbano foram recolhidas de um total de 3 jardins-de-infância, e avaliadas por um total de 4 educadoras de infância. Quando este grupo de crianças transitou para o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, integrou um total de 6 escolas na região norte/contexto rural, sendo avaliadas por um total de 8 professores, e 3 escolas na região sul/contexto urbano, sendo avaliadas por um total de 4 professores.

No quadro 2.5 apresenta-se a distribuição do estatuto profissional das mães e dos pais das crianças que integram a amostra do estudo.

Quadro 2.5 - Distribuição do estatuto profissional das mães e pais

Estatuto Profissional	Mães (%)	Pais (%)
Quadros Superiores e Dirigentes	1 (0.9)	6 (5.1)
Profissões Intelectuais e Científicas	8 (6.8)	3 (2.6)
Profissões Técnicas Intermédias	-	1 (0.9)
Pessoal Administrativo e Similares	7 (6.0)	1 (0.9)
Pessoal Serviços e Vendedores	22 (18.8)	16 (13.7)
Trab. Qualif. Agricultura e Pescas	-	1 (0.9)
Operários, Artífices e Trab. Similares	1 (0.9)	50 (42.7)
Operadores Instalações e Máquinas	16 (13.7)	20 (17.8)
Trabalhadores não Qualificados	17 (14.5)	4 (3.4)
População Inactiva	45 (38.5)	11 (9.4)
*Dados omissos	-	4 (3.4)
Total (%)	117 (100)	117 (100)

As profissões dos pais das crianças foram classificadas em dez tipos profissionais, com base na Classificação Nacional de Profissões (CNP, 1994): a) Quadros Superiores de Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; b) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; c) Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; d)

Pessoal Administrativo e Similares; e) Pessoal dos Serviços e Vendedores; f) Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; g) Operários, Artífices, e Trabalhadores Similares; h) Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; i) Trabalhadores Não Qualificados; e j) População Inactiva.

Como se pode observar a partir da leitura do Quadro 2.5, são várias as categorias profissionais das mães e pais dos elementos da amostra. No entanto, pode observar-se que a maior parte das mães se enquadra na categoria da População Inactiva, seguindo-se a categoria de Profissionais dos Serviços e Vendas. Este último dado é consistente com o que acontece tradicionalmente na divisão do trabalho na sociedade, onde as mulheres ocupam mais frequentemente os domínios profissionais relacionados com a prestação de serviços e de contacto com pessoas. Os pais, por seu lado, enquadram-se maioritariamente na categoria dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, seguindo-se a categoria dos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem. Mais uma vez, estes dados reflectem o que é tradicionalmente observado na sociedade, no que se refere à ocupação dos homens de profissões onde o trabalho é focado em objectos. Observa-se ainda que poucas mães e pais ocupam domínios profissionais de estatuto social elevado, quer no que se refere aos Quadros Superiores e Dirigentes, quer no que se refere aos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas. Assim, observa-se que a maioria das mães e pais apresenta um estatuto profissional médio a baixo.

Por sua vez, a escolaridade dos pais foi classificada em seis níveis diferentes, atendendo à evolução da estrutura do Sistema Educativo Português, antes da implementação do processo de Bolonha na escolaridade portuguesa: a) 1º ciclo do Ensino Básico completo; b) 2º ciclo do Ensino Básico completo; c) 3º ciclo do Ensino Básico completo; d) 12º ano ou equivalente completo; e, e) frequência do Ensino Superior. A distribuição do nível de escolaridade das mães e pais apresenta-se no Quadro 2.6, mais adiante.

A leitura do quadro 2.6 leva-nos a verificar que a maior parte das mães e dos pais avaliados neste estudo apresentam um baixo nível educacional. Com efeito, verifica-se que apenas uma minoria completou o 12º ano, bem como estudos ao nível do ensino superior, onde se verifica, por seu turno, uma predominância das mulheres.

Quadro 2.6 – Distribuição do nível de escolaridade das mães e dos pais

Nível de Escolaridade	Mães (%)	Pais (%)
Ensino Superior	10 (8.5)	4 (3.4)
12º ano	11 (9.4)	7 (6.0)
3º ciclo Ensino Básico	24 (20.5)	14 (12.0)
2º ciclo Ensino Básico	44 (37.6)	49 (41.9)
1º ciclo Ensino Básico	22 (18.8)	31 (26.5)
Sem escolaridade avaliável	6 (5.1)	8 (6.8)
*Dados omissos	-	4 (3.4)
Total (%)	117 (100)	117 (100)

No sentido de dividir a amostra de crianças em grupos sócio-culturais, categorizaram-se as mesmas recorrendo-se às habilitações académicas do agregado familiar como indicador para a classificação, sendo que no caso em que a escolaridade da mãe era distinta da do pai, optava-se pela escolaridade mais elevada. Assim, obtiveram-se três grupos: o grupo de nível sócio-cultural baixo, formado pelas crianças cujos pais possuem quer o 1º ciclo, quer o 2º ciclo do Ensino Básico completo (*i.e.*, 4 ou 6 anos de escolaridade); o nível sócio-cultural médio, formado pelas crianças cujos pais possuem quer o 3º ciclo, quer o ensino secundário (*i.e.*, 9 ou 12 anos de escolaridade); e, finalmente, o grupo de crianças de nível sócio-cultural alto, em que pelo menos um dos progenitores apresenta formação superior. O Quadro 2.7 mostra a distribuição das crianças por estes três níveis sócio-culturais (NSC).

Quadro 2.7 – Distribuição do nível sócio-cultural das famílias das crianças

Nível sócio-cultural	Frequência (%)
Nível sócio-cultural alto	10 (8.5)
Nível sócio-cultural médio	44 (37.6)
Nível sócio-cultural baixo	63 (53.8)
Total (%)	117 (100)

A observação deste quadro, juntamente com a análise do estatuto profissional e educacionais dos pais, leva-nos à conclusão que esta é uma amostra essencialmente de NSC médio-baixo, onde predominam as famílias com profissões de estatuto baixo a médio, e com nível educacional correspondente. No que se refere à sua origem racial/étnica, o grupo de participantes no estudo pertence maioritariamente a famílias de origem racial branca (N= 103; 88%), existindo ainda um grupo de 14 crianças (12%) que provêm de famílias de origem

racial negra. O Quadro 2.8, em seguida, apresenta os resultados do cruzamento da origem racial/étnica com o nível sócio-cultural (NSC). Podemos verificar que são as crianças brancas que contribuem exclusivamente para o grupo de NSC alto. As crianças de origem racial negra encontram-se entre os NSC médio e baixo, enquanto as crianças de origem racial branca se distribuem pelos três níveis, mas preferencialmente no NSC baixo.

Quadro 2.8 – Distribuição da etnia em função do NSC das crianças

Origem Racial	Nível Sócio-Cultural		
	NSC alto (%)	NSC médio (%)	NSC baixo (%)
Branca	10 (100)	38 (86.4)	55 (87.3)
Negra	-	6 (13.6)	8 (17.7)
Total (%)	10 (100)	44 (100)	63 (100)

No que respeita a estrutura familiar, as famílias das crianças foram classificadas em três categorias: famílias intactas, famílias de estatuto marital modificado (*i.e.*, pais divorciados, famílias reconstituídas e famílias monoparentais) e outras estruturas familiares (*i.e.*, a criança é cuidada por avós ou tios). O Quadro 2.9 mostra a distribuição das crianças pelos vários tipos de categorias de famílias.

Quadro 2.9 – Distribuição da estrutura familiar das crianças

Tipo de Estrutura Familiar	Frequência (%)
Famílias intactas	99 (84.6)
Estatuto marital modificado	15 (12.8)
Outra estrutura familiar	3 (2.6)
Total (%)	117 (100)

De acordo com a leitura do Quadro 2.9, verifica-se que a maior parte das crianças provem de famílias intactas (N= 99).

No que se refere à posição na fratria, a maior parte das crianças é irmão ou irmã mais nova (N=49), tal como revela a leitura do Quadro 2.10, mais adiante.

Quadro 2.10 – Distribuição da posição das crianças na fratria

Posição na Fratria	Frequência (%)
Sem irmãos/irmãs	99 (84.6)
Irmão/irmã mais velho(a)	15 (12.8)
Irmão/irmã do meio	3 (2.6)
Irmão/irmã mais novo(a)	49 (41.9)
Gémeo(a)	5 (4.3)
Total (%)	117 (100)

Refira-se ainda que 25.6% das crianças são filhos ou filhas únicas, e que existem na amostra cinco gémeos(as), três dos quais de uma família, e dois dos quais de outra.

6. Análises Estatísticas

A análise estatística dos dados foi efectuada com o programa SPSS versão 16.0 (2007). O estudo dos instrumentos baseou-se nos modelos de análise factorial exploratória e análise de componentes principais, para o estudo da dimensionalidade, e na análise de correlação, para a avaliação da consistência interna. As propriedades dos itens foram estudadas através do cálculo das suas médias, desvios-padrão e correlação com a escala, excepto o item. De uma forma geral, na análise descritiva dos dados foram calculadas as frequências e percentagens para variáveis com um nível de medida nominal e médias e desvios padrão para variáveis cujo nível de medida fosse pelo menos ordinal. Para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre sub-grupos da amostra, recorreu-se à estatística inferencial, nomeadamente aos testes não paramétricos de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis (explorando as diferenças entre grupos através de teste *post-hoc Least Significant Difference – LSD*, conforme sugerido por Maroco (2007), aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$. Para avaliar a existência de diferenças entre o Tempo 1 e Tempo 2 foram utilizados testes não paramétricos para amostras emparelhadas, nomeadamente os testes de sinais e de Wilcoxon. O estudo das relações entre variáveis foi efectuado recorrendo ao cálculo da correlação de Spearman. Finalmente, para o estudo do efeito do desenvolvimento vocacional no desenvolvimento académico, recorreu-se ao modelo de regressão linear simples.

3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



O presente capítulo apresenta os resultados da investigação realizada acerca dos antecedentes, das dinâmicas e dos consequentes do desenvolvimento vocacional, junto de crianças em idade pré-escolar e que progridem para o 1º ano do Ensino Básico. De acordo com o plano de investigação descrito no Capítulo 2, a investigação empírica aqui descrita evoluiu ao longo de quatro fases principais, que consubstanciaram quatro estudos distintos:

Estudo 1 – Caracterização de indicadores e aprofundamento dos antecedentes pessoais e contextuais do desenvolvimento vocacional em crianças em idade pré-escolar e em idade escolar, na tripla perspectiva dos pais, dos profissionais de educação, e da própria criança;

Estudo 2 – Estudo das continuidades e descontinuidades do desenvolvimento vocacional, na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica;

Estudo 3 – Análise das correlações entre indicadores de desenvolvimento vocacional e desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial na infância;

Estudo 4 – Estudo do efeito preditor do desenvolvimento vocacional no desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial na infância.

Assim, os resultados serão apresentados sequencial e parcelarmente, de acordo com a definição dos estudos propostos. Subjacente aos quatro estudos está a operacionalização do desenvolvimento vocacional em indicadores de exploração vocacional, por sua vez entendida enquanto exploração orientada para si próprio/a e exploração orientada para o mundo escolar e profissional.

1. Estudo 1 - Caracterização de Indicadores e Aprofundamento de Antecedentes Pessoais e Contextuais do Desenvolvimento Vocacional em Crianças em Idade Pré-Escolar e em Idade Escolar, na Tripla Perspectiva dos Pais, dos Profissionais de Educação, e da Própria Criança

O 1º Estudo do trabalho empírico aqui apresentado procurou caracterizar indicadores do desenvolvimento vocacional na infância, tendo como fontes de informação, quer os pais, quer os profissionais de educação, quer ainda a própria criança. Tal como referido anteriormente, o plano de observação contemplou a recolha de medidas repetidas na avaliação do desenvolvimento vocacional das crianças, para a perspectiva dos profissionais de educação (i.e., educadores de infância no Tempo 1 e professores do Ensino Básico no Tempo 2), e para

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

a perspectiva da criança. A avaliação da perspectiva dos pais foi realizada apenas num tempo, dado que o contexto familiar não sofreu mudanças substantivas entre o Tempo 1 e o Tempo 2, e considerado o dispêndio de tempo e custos que uma segunda avaliação aos pais acarretaria para a investigação.

Em concordância com o que foi descrito no enquadramento teórico, a caracterização do desenvolvimento das crianças será apresentada de modo a expressar o efeito da variável pessoal sexo de pertença e das variáveis contextuais nível sócio-cultural da família (*i.e.*, NSC alto, NSC médio, NSC baixo) e contexto sócio-geográfico de residência (*i.e.*, contexto rural/norte do país, e contexto urbano/sul do país) nos resultados de comportamento vocacional das crianças. Apresentam-se igualmente os resultados de comparação de médias, no sentido de averiguar se existem diferenças entre os resultados dos sub-grupos demográficos identificados.

Os resultados são apresentados começando pela caracterização do desenvolvimento vocacional das crianças na perspectiva dos pais, passando-se para a perspectiva dos profissionais de educação (educadoras de infância para o Tempo 1 e professores para o Tempo 2), e finalizando na perspectiva da própria criança, em idade pré-escolar (Tempo 1) e escolar (Tempo 2).

1.1 A Perspectiva dos Pais

Tal como referido anteriormente, na descrição da metodologia geral desta investigação, a perspectiva dos pais acerca do desenvolvimento vocacional dos seus filhos foi recolhida uma vez, no Tempo 2. Os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada aos pais, sendo que algumas questões que integraram a mesma resultaram da adaptação de itens do ICCP, e que, na sua versão original, se referem às competências da criança.

Apresentam-se, de seguida, os resultados de desenvolvimento vocacional em termos da exploração orientada para si próprio(a) e da exploração orientada para o mundo escolar e profissional.

No que se refere à exploração orientada para si próprio(a), a avaliação contemplou as seguintes variáveis:

- 1) competência na interação com os outros; e,
- 2) percepção de competência para a autonomia no trabalho e brincadeira.

Relativamente à exploração orientada para o mundo, foram recolhidos dados relativamente às seguintes variáveis:

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1) preferências e actividades (desportos e actividades físicas, passatempos, actividades em contexto cooperativo, e tarefas domésticas); e,

2) orientação para o trabalho escolar.

A avaliação através de entrevista semi-estruturada foi preferida sobre as metodologias de avaliação do tipo papel e lápis, dada a baixa escolaridade da maior parte dos pais das crianças que compõem a amostra deste estudo, a qual poderia comprometer a qualidade dos dados obtidos. Estes dados resultaram sobretudo de respostas de nomeação, bem como da comparação qualitativa com as crianças do mesmo grupo etário que a criança-alvo, relativamente à competência comportamental e relacional da criança. As entrevistas conduzidas aos pais foram gravadas, com o consentimento dos mesmos e, posteriormente, transcritas na íntegra.

No sentido de organizar os dados brutos resultantes das respostas que apelaram à nomeação, recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 1977, 1994; Krippendorff, 1980; Vala, 1986). A análise de conteúdo é *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”* (Bardin, 1977, p. 42). Esta análise compreende três fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e, (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1994).

Na fase da pré-análise, procedeu-se à constituição de um *corpus*, ou seja, um conjunto de dados que foram posteriormente submetidos a tratamento analítico, nomeadamente no que respeita a codificação. O estabelecimento deste *corpus* implicou a observação das regras de exaustividade (selecção de todo o material susceptível de utilização), representatividade (os dados foram obtidos por meio de um método idêntico e realizado com indivíduos semelhantes), homogeneidade (os dados retidos obedeceram a critérios precisos de escolha e não apresentaram demasiada singularidade fora desses critérios de escolha), e pertinência (os dados retidos foram adequados, enquanto fonte de informação, ao objectivo da análise) (Bardin, 1977, 1994).

Numa segunda fase, procedeu-se à exploração do material, que consiste essencialmente de operações de codificação. Segundo Bardin (2004), codificar significa transformar os dados brutos do texto, para se atingir uma representação do seu conteúdo. O processo de codificação compreendeu a tomada de várias decisões, nomeadamente em relação

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

às unidades de texto a serem utilizadas, à forma de enumeração dos elementos (modo de contagem) e à definição de categorias (modo de classificação e agregação).

No que diz respeito às unidades de texto, foram tomadas decisões relativamente à unidade de registo e à unidade de contexto utilizada. Seguindo a tipologia proposta por Krippendorff (1980), optou-se, neste nível, por unidades sintáticas – a palavra, no caso da unidade de registo e, a frase, no caso da unidade de contexto. A decisão de utilizar este tipo de unidades sintáticas mais pequenas prendeu-se com as características do material obtido, que resulta, em grande parte das questões, de nomeação.

Ao nível das regras de enumeração, foi adoptado o critério de presença (ou ausência) de determinados elementos no texto alvo de análise, bem como a frequência, representada pelo número de vezes que determinada palavra surgiu, em cada resposta fornecida pelo sujeito. Assim, quanto maior a frequência da sua presença, maior a sua influência no resultado da análise.

Em vários itens, foi também necessário tomar decisões relativamente à categorização da informação recolhida. A construção de um sistema de categorias foi feita depois do trabalho de exploração do material que constitui o *corpus*. Este trabalho orientou-se pela procura de comunalidades entre os vários elementos que compõe o *corpus*, no sentido de permitir o seu agrupamento em categorias de análise.

No sentido de garantir a fidelidade ao processo de categorização recorreu-se ao acordo entre dois observadores, os quais procuraram chegar a pontos de consenso em situações de desacordo no processo de categorização.

A terceira fase do processo consistiu no tratamento dos resultados obtidos. Para o efeito, utilizou-se um programa estatístico informático de tratamento de dados para as ciências sociais, o SPSS para Windows, versão 16.0 (SPSS, 2007).

Apresenta-se, de seguida, o modo como a informação recolhida junto dos pais foi codificada, os resultados dessa codificação, e os resultados das análises estatísticas efectuadas, tendo em conta a distribuição das respostas a cada item por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, bem como a comparação entre os sub-grupos com base nos mesmos critérios.

1.1.1 Exploração orientada para o *self*

1.1.1.1 *Competência na interação com os outros*

No que concerne a competência da criança na interação com os outros, são apresentados os resultados da avaliação da perspectiva dos pais acerca da qualidade do relacionamento desta, comparativamente com outras crianças da mesma idade, quer com os seus irmãos/irmãs, quer com outras crianças, quer ainda com os próprios pais. De seguida, são apresentados os resultados relativamente ao número de amigos(a) próximos(as) que a criança tem, bem como o número de vezes, por semana, em que a criança se envolve em actividades com aqueles(as), em horário extra-lectivo.

Qualidade da competência da criança na interação com outros

As respostas dos pais às questões “Em comparação com outras crianças da sua idade, como classifica o relacionamento do seu filho/filha com _____ (os seus irmãos/irmãs; outras crianças; com os próprios pais)”, foram codificadas em três categorias de resposta:

- a) pior do que a média das crianças da sua idade;
- b) próximo da média das crianças da sua idade;
- c) melhor do que a média das crianças da sua idade.

No Quadro 3.1., mais adiante, apresenta-se a distribuição das respostas relativamente à competência da criança na interação com os irmãos/irmãs, outras crianças e pais, por sexo de pertença, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família. Como se pode verificar pela sua leitura, na sua generalidade, os pais têm uma percepção positiva relativamente à competência da criança no relacionamento com os outros, quer no que respeita ao relacionamento com irmãos/irmãs (quando existentes), quer no relacionamento com outras crianças, quer ainda no relacionamento com os pais. Assim, a maior parte dos pais apresenta a percepção de que a competência de relacionamento do(a) seu(sua) filho(a) com os outros está na média, comparativamente com as outras crianças da sua idade, quer no que se refere ao relacionamento com os irmãos/irmãs ($n = 57$; 48.7%), quer no relacionamento com outras crianças ($n = 83$; 70.9%), ou com os próprios pais (78; 66.7%).

No que respeita a percepção dos pais acerca do relacionamento com irmãos/irmãs, verifica-se que o grupo de crianças de NSC baixo apresenta melhor relacionamento com os irmãos, do que o NSC médio, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis ($X^2_{kw} = 6.773$; $p = .03$), seguido da comparação múltipla de médias das ordens ($p = .00$) (cf. Maroco, 2007).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Finalmente, no que respeita o relacionamento com os pais, verifica-se que as raparigas apresentam melhor relacionamento com os pais, do que os rapazes, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($U= 1410.0$; $W= 3301.0$; $p= .04$). Mais ainda, de acordo com os pais entrevistados, as crianças pertencentes ao contexto sócio-geográfico urbano/sul apresentam um melhor relacionamento com os pais, do que as crianças do contexto sócio-geográfico rural/norte, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($U= 1296.5$; $W= 3781.5$; $p= .02$).

Quadro 3.1 – Distribuição da competência da criança na interação com os irmãos/irmãs, outras crianças e pais, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Competência na Interação	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Com Irmãos/Irmãs								
Pior do que média	5 (8.2)	1 (1.8)	3 (4.3)	3 (6.4)	-	3 (6.8)	3 (4.8)	6 (5.1)
Na média	28 (45.9)	29 (51.8)	34 (48.6)	23 (48.9)	3 (30.0)	17 (38.6)	37 (58.7)	57 (48.7)
Melhor do que a média	11 (18.0)	11 (19.6)	10 (14.3)	12 (25.5)	3 (30.0)	6 (13.6)	13 (20.6)	22 (18.8)
Não tem irmãos/irmãs	17 (27.9)	15 (26.8)	23 (32.9)	9 (19.1)	4 (40.0)	18 (40.9)	10 (15.9)	32 (27.4)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Com outras Crianças								
Pior do que média	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Na média	43 (70.5)	40 (71.4)	54 (77.1)	29 (61.7)	6 (60.0)	29 (65.9)	48 (76.2)	83 (70.9)
Melhor do que a média	17 (27.9)	16 (28.6)	15 (21.4)	18 (38.3)	4 (40.0)	15 (34.1)	14 (22.2)	33 (28.2)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Com Pais								
Pior do que média	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Na média	45 (73.8)	33 (58.9)	52 (74.3)	26 (55.3)	5 (50.0)	27 (61.4)	46 (73.0)	78 (66.7)
Melhor do que a média	15 (24.6)	23 (41.1)	17 (24.3)	21 (44.7)	5 (50.0)	17 (38.6)	16 (25.4)	38 (32.5)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Estabelecimento de relações próximas e de cooperação com pares

Os pais foram questionados relativamente ao número de relações próximas e de cooperação do(a) seu/sua filho(a) com outras crianças da sua idade, bem como à frequência com que este/esta desenvolve actividades, em horário extra-lectivo, com as mesmas. Assim, as respostas relativamente à questão “Quantos amigos(as) próximos tem o seu/sua) filho(a)?” foram classificadas como referido de seguida:

- a) nenhum(a);
- b) um(a);
- c) dois/duas ou três;
- d) quatro ou mais.

Por seu turno, as respostas à questão “Quantas vezes por semana é que o seu/sua filho(a) tem actividades com esses(as) amigos(as) fora das horas de aula?”, foram classificadas do seguinte modo:

- a) menos de uma vez por semana;
- b) uma ou duas vezes por semana;
- c) três ou mais vezes por semana.

No Quadro 3.2, mais adiante, apresentam-se os resultados a ambas as questões, por sexo de pertença, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família.

De acordo com a leitura do Quadro 3.2 verifica-se que a maior parte das crianças tem quatro ou mais relacionamentos próximos e de cooperação com crianças da mesma idade (n= 73; 62.4%), o que revela uma perspectiva parental bastante positiva acerca da competência relacional das crianças estudadas. Mais ainda, a maior parte das crianças desenvolve actividades com amigos(as). próximos(as) três ou mais vezes por semana (n= 45; 38.5%), o que aponta, mais uma vez, para boas competências no relacionamento com os outros, na perspectiva dos pais. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas competências de relacionamento a este nível, quer entre rapazes e raparigas, quer entre crianças do grupo rural/norte e crianças do grupo urbano/sul, quer ainda entre crianças dos vários níveis sócio-culturais.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.2 – Distribuição do número de relacionamentos próximos e de cooperação com outras crianças e da frequência de actividades em horário extra-escolar com amigos(as), por semana, por sexo, contexto sócio-demográfico e nível sócio-cultural, em cada categoria de resposta

Amigos(as) íntimos(as)	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/ Norte (%)	Urbano/ Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Nenhum	1 (1.6)	2 (3.6)	2 (2.9)	1 (2.1)	-	1 (2.3)	2 (3.2)	3 (2.6)
1	5 (8.2)	4 (7.1)	1 (1.4)	8 (17.0)	1 (10.0)	6 (13.6)	2 (3.2)	9 (7.7)
2 ou 3	22 (36.1)	10 (17.9)	20 (28.6)	12 (25.5)	2 (20.0)	10 (22.7)	20 (31.7)	32 (27.4)
4 ou mais	33 (54.1)	40 (71.4)	47 (67.1)	26 (55.3)	7 (70)	27 (61.4)	39 (61.9)	73 (62.4)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Act./semana amigos(as)								
Menos de 1	14 (23.0)	18 (32.1)	20 (28.6)	12 (25.5)	2 (20.0)	12 (27.3)	18 (28.6)	32 (27.4)
1 ou 2	22 (36.0)	18 (32.1)	26 (37.1)	14 (29.8)	2 (20.0)	15 (34.1)	23 (36.5)	40 (34.2)
3 ou mais	25 (41.0)	20 (35.7)	24 (34.3)	21 (44.7)	6 (60.0)	17 (38.6)	22 (34.9)	45 (38.5)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

1.1.1.2 Percepção de competência para a autonomia no trabalho e brincadeira

Os pais foram questionados acerca da percepção que a criança tem acerca da sua competência para trabalhar e brincar de forma autónoma, através da seguinte questão:

“Na sua opinião, e comparativamente com as crianças da sua idade, em que medida o seu filho/a sua filha se sente confiante a trabalhar e brincar por si próprio(a)?”. As respostas foram codificadas do seguinte modo:

- a) menos confiante do que a média das crianças da sua idade;
- b) confiante conforme a média das crianças da sua idade;
- c) mais confiante do que a média das crianças da sua idade.

O Quadro 3.3, mais adiante, apresenta a distribuição das respostas, por sexo de pertença, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural. De acordo com a leitura do mesmo Quadro, verifica-se que a maior parte das crianças (n= 80; 68.4%) dos pais apresentam uma perspectiva positiva acerca da percepção de competência que a criança

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

apresenta, para trabalhar e brincar de forma autónoma. Assim, poucos pais consideram que os(as) seus(suas) filhos(as) apresentam uma percepção de competência para trabalhar e brincar de forma autónoma pior do que as outras crianças da sua idade ($n= 4$; 3.4%).

Quadro 3.3 – Distribuição da percepção de competência para a autonomia no trabalho e brincadeira, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Percepção de competência trabalho e Brincadeira	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pior do que média	3 (4.9)	1 (1.8)	2 (2.9)	2 (4.3)	1 (10.0)	1 (2.3)	2 (3.2)	4 (3.4)
Na média	46 (75.4)	34 (60.7)	56 (80.0)	24 (51.1)	7 (70.0)	31 (70.5)	42 (66.7)	80 (68.4)
Melhor do que a média	12 (19.7)	21 (37.5)	12 (17.1)	21 (44.7)	2 (20.0)	12 (27.3)	19 (30.2)	33 (28.2)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos, observando-se que os pais apresentam percepções mais positivas para as raparigas do que para os rapazes ($U= 1224.0$; $W= 3709.0$; $p= .00$). Da mesma forma, regista-se que os pais do grupo de crianças de contexto urbano/sul do país, apresentam uma perspectiva mais positiva acerca da percepção de competência das crianças, do que as crianças do grupo rural/norte ($U= 1375.0$; $W= 3266.0$; $p= .04$). Não foram encontradas diferenças com base no nível sócio-cultural da família.

1.1.2 Exploração orientada para o meio

1.1.2.1 Preferências e actividades

No que concerne o desenvolvimento de preferências e actividades desempenhadas pelas crianças, foram avaliados os seguintes parâmetros:

- a) quantidade e qualidade de desportos ou actividades físicas desempenhados pela criança;
- b) quantidade e qualidade de passatempos desempenhados pela criança;
- c) quantidade e qualidade de organizações/clubes/equipas em que a criança participa;

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

d) quantidade e qualidade de tarefas domésticas desempenhadas pela criança.

Relativamente ao envolvimento em actividades desportivas e físicas, os pais responderam à seguinte questão “Designe, até um número máximo de três, os desportos ou actividades físicas que o(a) seu(sua) filho(a) mais gosta de desenvolver”. As respostas foram codificadas do seguinte modo:

- a) nenhuma actividade preferida;
- b) uma actividade preferida;
- c) duas actividades preferidas;
- d) três actividades preferidas.

O Quadro 3.4 apresenta a distribuição de resultados, por sexo, contexto sócio-geográfico e nível sócio-cultural.

Quadro 3.4 - Distribuição do número de desportos/actividades físicas preferidas pela criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Nº desportos/ actividades físicas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
0	1 (1.6)	8 (14.3)	2 (2.9)	7 (14.9)	-	2 (4.5)	7 (11.1)	9 (7.7)
1	17 (27.9)	18 (32.1)	15 (21.4)	20 (42.6)	2 (5.7)	14 (31.8)	19 (30.2)	35 (30.0)
2	31 (50.8)	25 (44.6)	43 (61.4)	13 (27.7)	3 (30.0)	18 (40.9)	35 (55.6)	56 (47.9)
3	12 (19.7)	5 (8.9)	10 (14.3)	7 (14.9)	5 (50.0)	10 (22.7)	2 (3.2)	17 (14.5)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Verifica-se, pela leitura do Quadro 3.4, que a maior parte dos pais são capazes de nomear dois desportos ou actividades físicas para as preferências da criança no domínio ($n=56$; 47.9%). A análise das diferenças de resultados entre sub-grupos revelou que os pais nomeiam mais desportos para os rapazes do que para as raparigas, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($U=1287.5$; $W=2883.5$; $p=.01$). De igual forma, os pais das crianças do grupo sócio-geográfico rural/norte apresentam, em média, mais desportos preferidos, do que os pais das crianças do grupo sócio-geográfico urbano/sul ($U=1152.5$; $W=22280.5$; $p=.00$). Finalmente, foi verificado que o nível sócio-cultural tem um efeito

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

estatisticamente significativo sobre o número de desportos e actividades físicas nomeadas pelos pais ($\chi^2_{kw} = 8.730$; $p = .01$), tendo-se observado que as crianças de NSC alto apresentam mais desportos do que as crianças de NSC baixo ($p = .00$).

Além disso, foi pedido que os pais nomeassem os desportos ou actividades físicas preferidos das crianças, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Quadro 3.5 – Distribuição das preferências por desportos/actividades físicas que a criança pratica, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Desportos/ act. físicas	Sexo		Cont. Sócio- Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/ Norte (%)	Urbano/ Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Andar de bicicleta	36 (59.0)	26 (46.4)	52 (74.3)	10 (21.3)	7 (70.0)	23 (52.3)	32 (50.8)	62 (53)
Futebol	51 (83.6)	8 (14.3)	39 (55.7)	20 (42.6)	7 (70.0)	21 (47.7)	31 (49.2)	59 (50.4)
Ginástica	5 (8.2)	6 (10.7)	1 (1.4)	10 (21.3)	-	5 (11.4)	6 (9.5)	11 (9.4)
Correr	2 (3.3)	8 (14.3)	8 (11.4)	2 (4.3)	1 (10.0)	5 (11.4)	4 (6.3)	10 (8.5)
Natação	13 (21.3)	18 (32.1)	21 (30.0)	10 (21.3)	6 (60.0)	17 (38.6)	8 (12.7)	31 (26.5)
Saltar corda	1 (1.6)	6 (10.7)	5 (7.1)	2 (4.3)	-	4 (9.1)	3 (4.8)	7 (6.0)
Dançar	-	11 (19.6)	5 (7.1)	6 (12.8)	-	5 (11.4)	6 (9.5)	11 (9.4)
Hóquei	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	1 (10.0)	-	-	1 (0.9)
Pesca	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Artes marciais	2 (3.3)	-	1 (1.4)	1 (2.1)	1 (10.0)	1 (2.3)	-	3 (2.6)
Ballet	1 (1.6)	2 (3.6)	1 (1.4)	2 (4.3)	1 (10.0)	1 (2.3)	1 (1.6)	3 (2.6)
Skate	1 (1.6)	-	-	1 (2.1)	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Capoeira	2 (3.3)	-	-	4 (8.5)	-	2 (4.5)	2 (3.2)	4 (3.4)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Verifica-se que existe uma maior diversidade de preferências por desportos e actividades físicas para os rapazes, comparativamente com as raparigas. Mais ainda, as crianças de NSC alto apresentam igualmente menor diversidade de preferências por desportos e actividades físicas, do que os seus pares de NSC médio e baixo. As crianças do grupo

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

rural/norte apresentam maior preferência por actividades desportivas desempenhadas ao ar livre, como andar de bicicleta (n= 52; 74.3%) ou jogar futebol (n= 20; 42.6%). As crianças de contexto urbano e do sul do país tendem a apresentar preferência, mais do que os seus pares de CSG rural/norte, por actividades individuais de expressão corporal, como a ginástica (n= 10; 21.3%), a capoeira (n= 4; 8.5%) o ballet (n= 2; 4.3).

De seguida, foi igualmente pedida aos pais a nomeação de até um máximo de três, os passatempos preferidos das crianças. O Quadro 3.6 mostra a distribuição de resultados de acordo com os sub-grupos demográficos identificados.

Quadro 3.6 – Distribuição do número de passatempos preferidos da criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Nº passatempos	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
0	1 (1.6)	1(1.8)	-	2 (4.3)	2 (3.2)	-	2 (3.2)	2 (1.7)
1	15 (24.6)	5 (8.9)	4 (5.7)	16 (34.0)	9 (14.3)	11 (25.0)	9 (14.3)	20 (17.1)
2	16 (26.2)	24 (42.9)	28 (40.0)	12 (25.5)	31 (49.2)	8 (18.2)	31 (49.2)	40 (34.2)
3	29 (52.7)	26 (46.4)	38 (54.3)	17 (36.2)	21 (33.3)	25 (56.8)	21 (33.3)	55 (47)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

A partir da leitura do Quadro 3.6 verifica-se que a maior parte das crianças (n= 55; 47%) apresenta 3 passatempos preferidos, de acordo com a perspectiva dos pais. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de crianças de contexto rural/norte e urbano/sul ($U= 1115.0$; $W= 2243.0$; $p= .00$), sendo que a média de passatempos preferidos nomeados pelos pais é superior para o grupo rural/norte ($M= 2.46$; $DP= .61$), do que para o grupo urbano/sul ($M= 1.94$; $DP= .94$). A análise dos resultados médios permitiu observar ainda, através de testes *post-hoc* diferenças estatisticamente significativas entre o NSC alto e NSC médio, NSC médio e NSC alto, e NSC alto e baixo ($p= .00$), para os passatempos nomeados pelos pais ($X^2_{kw}= 9.953$; $p = .01$), sendo que o NSC alto apresenta mais passatempos nomeados ($M= 2.90$; $DP= .32$), seguindo-se o NSC médio ($M= 2.32$; $DP= .86$), e finalmente o NSC baixo ($M= 2.13$; $DP= .77$).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O Quadro 3.7 apresenta o tipo de passatempos nomeados pelos pais (exceptuando o visionamento de programas de televisão):

Quadro 3.7 – Distribuição do tipo de passatempos que a criança prefere, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Passatempos	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Livros	8 (12.8)	3 (5.4)	15 (21.4)	6 (12.6)	4 (40.0)	10 (22.7)	7 (11.1)	9 (7.7)
Filmes/DVDs	5 (8.2)	4 (7.1)	7 (10.0)	2 (4.3)	-	7 (15.9)	2 (3.2)	9 (7.7)
Pintar e desenhar	7 (11.5)	14 (25.0)	14 (20.0)	7 (14.9)	2 (20.0)	6 (13.6)	13 (20.6)	21 (17.9)
Escrever	2 (3.3)	1 (1.8)	2 (2.9)	1 (2.1)	-	2 (4.5)	1 (1.6)	3 (2.6)
Cortar e colar	-	3 (5.4)	2 (2.9)	1 (2.1)	-	1 (2.3)	2 (3.2)	3 (2.6)
Computador	5 (8.2)	3 (5.4)	7 (10.0)	1 (2.1)	-	6 (13.6)	2 (3.2)	8 (6.8)
Consola	12 (19.7)	5 (8.9)	8 (11.4)	9 (19.1)	3 (30.0)	7 (15.9)	7 (11.1)	17 (14.5)
Jogos e puzzles	8 (12.8)	3 (5.4)	5 (7.0)	6 (12.7)	1 (10.0)	4 (9.1)	6 (9.5)	11 (9.4)
Bonecas	2 (3.3)	21 (37.5)	9 (12.9)	14 (29.8)	-	8 (18.2)	15 (23.8)	24 (20.5)
Carrinhos	10 (16.4)	-	6 (8.6)	4 (8.5)	1 (10.0)	4 (9.1)	5 (7.9)	10 (8.5)
Legos	3 (4.9)	1 (1.18)	-	4 (8.5)	-	1 (2.3)	3 (4.8)	4 (3.4)
Piões/berlindes	2 (3.2)	-	-	2 (4.2)	-	1 (2.3)	1 (1.6)	2 (1.7)
Faz-de-conta	1 (1.6)	9 (16.2)	5 (7.0)	5 (10.5)	-	5 (11.4)	5 (7.9)	10 (8.5)
Ouvir música	1 (1.6)	7 (12.5)	6 (8.6)	2 (4.3)	-	4 (9.1)	4 (6.3)	8 (6.8)
Tocar instrum musical	2 (3.3)	-	-	2 (4.3)	-	-	2 (3.2)	2 (1.7)
Cantar	1 (1.6)	7 (12.5)	-	8 (17.0)	-	3 (6.8)	5 (7.9)	8 (6.8)
Cuidar animais	4 (6.6)	2 (3.6)	6 (8.6)	-	-	3 (6.8)	3 (4.8)	6 (5.1)
Passear	5 (8.2)	5 (8.9)	9 (12.9)	1 (2.1)	3 (30.0)	2 (4.5)	5 (7.9)	10 (8.5)
Brincar quintal/rua	26 (42.6)	7 (12.5)	23 (32.9)	10 (21.3)	3 (30.0)	11 (25.0)	19 (30.2)	33 (28.2)
Estar com outras crianças	1 (1.6)	5 (8.9)	5 (7.1)	1 (2.1)	-	3 (6.8)	3 (4.8)	6 (5.1)
Estar com pais ou avós	1 (1.6)	1 (1.8)	2 (2.9)	-	1 (10.0)	-	1 (1.6)	2 (1.7)
Total (%)	61 (-100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a leitura do Quadro 3.7, verifica-se que as actividades mais preferidas pelas crianças, na perspectiva dos seus pais, são “pintar e desenhar” (17.9%), “jogar consola” (14,5%), “brincar com bonecas” (20.5%), e “brincar na rua ou no quintal” (28.2%). As raparigas tendem a preferir, mais do que os rapazes, actividades relacionadas com o pensamento fantasioso, tal como brincar com bonecas ou desempenhar jogos de faz-de-conta, bem como actividades criativas de papel e lápis, como cortar e colar, e desenhar e pintar. Nota-se que os rapazes apresentam maior preferência por actividades com livros e computadores, comparativamente com as raparigas, apresentando igualmente preferência por actividades de acção, tais como brincar na rua, brincar com carrinhos, legos ou puzzles e outros jogos. As crianças do grupo rural/norte apresentam maior preferência por brincar na rua e passear do que os seus pares do grupo urbano/sul, enquanto que este último grupo apresenta maior interesse por actividades relacionadas com a música. As crianças de NSC alto apresentam menor diversidade de preferências por passatempos, comparativamente com os seus pares dos outros NSC, revelando ainda maior interesse por passear e por actividades com livros e de desenho e pintura. As crianças de NSC médio e baixo apresentam preferência por passatempos que envolvem brinquedos como as bonecas, os piões, berlindes, os carros, e os legos, preferindo igualmente actividades de faz-de-conta, além de jogos de consola e computador.

O Quadro 3.8, mais adiante, mostra o envolvimento das crianças em actividades em organizações ou clubes, segundo a perspectiva dos pais, e em função do sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural.

No que se refere ao envolvimento em actividades em organizações ou clubes, os pais revelaram que, na sua maioria, os seus filhos/filhas não participam (n= 40; 34.1%) ou participam em apenas um tipo de actividades organizadas em clubes, equipas ou outras organizações (n= 67; 57.3%).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.8 - Distribuição do número de organizações/clubes/grupos em que a criança participa, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Nº organizações clubes	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
0	20 (33.3)	20 (35.7)	4 (5.8)	36 (76.6)	1 (10.0)	17 (38.6)	22 (35.5)	40 (34.2)
1	35 (58.3)	32 (57.1)	57 (82.6)	10 (21.3)	5 (50.0)	24 (54.5)	38 (61.3)	67 (57.3)
2	3 (5.0)	3 (5.4)	5 (7.2)	1 (2.1)	3 (30.0)	2 (4.5)	1 (1.6)	6 (5.1)
3	2 (3.3)	1 (1.8)	3 (4.3)	-	1 (10.0)	1 (2.3)	1 (1.6)	3 (2.6)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as crianças do grupo rural/norte e urbano/sul ($U= 460.5$; $W= 1588.5$; $p= .00$), sendo que as primeiras ($M= 1.10$; $DP= .546$) participam, em média, em mais clubes e organizações do que as segundas ($M= .26$; $DP= .488$). Verificou-se ainda que o NSC influencia a participação em clubes e organizações ($X^2_{kw}= 8.023$; $p = .02$), e que existem diferenças significativas ($p= .00$), entre as actividades em clubes e organizações das crianças de NSC alto ($M= 1.40$; $DP= .84$), NSC médio ($M= .70$; $DP= .67$), e NSC baixo ($M= .69$; $DP= .589$).

De acordo com a leitura do Quadro 3.9, verifica-se que a maior parte das crianças (57.2%) frequenta o contexto de catequese, registando-se que são as crianças de contexto rural/norte que mais contribuem para este dado. Todas as crianças do NSC alto ($n= 10$) participam em organizações ou clubes. As crianças do grupo urbano/sul participam mais do que as crianças de contexto rural/norte, em actividades em ateliers de tempos livres.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.9 – Distribuição do tipo de clubes/organizações em que a criança participa ou frequenta, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Clubes/ Organizações	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/ Norte (%)	Urbano/ Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Atelier de tempos livres	3 (4.9)	5 (8.9)	1 (1.4)	7 (14.9)	-	3 (6.8)	5 (7.9)	8 (6.8)
Catequese	35 (57.4)	32 (57.1)	65 (92.9)	2 (4.3)	9 (90.0)	22 (50.0)	36 (57.1)	67 (57.2)
Grupo desportivo	6 (9.8)	2 (3.6)	6 (8.6)	2 (4.3)	3 (30.0)	3 (6.8)	2 (3.2)	8 (6.8)
Rancho folclórico	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	1 (10.0)	-	-	1 (0.9)
Aulas de Inglês	1 (1.6)	1 (1.8)	2 (2.9)	-	1 (10.0)	1 (2.3)	-	2 (1.7)
Escuteiros	2 (3.3)	-	1 (1.4)	1 (2.1)	-	1 (2.3)	1 (1.6)	2 (1.7)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Finalmente, no que se refere ao envolvimento em actividades domésticas, e de acordo com o Quadro 3.10, os pais das crianças estudadas nomeiam entre 0 (20.5%) e 3 (42.7%) actividades domésticas para os seus filhos, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sub-grupos demográficos apontados.

Quadro 3.10 – Distribuição do número de actividades domésticas da criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Nº actividades domésticas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/ Norte (%)	Urbano/ Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
0	13 (21.3)	11 (19.6)	12 (17.1)	12 (25.5)	1 (10.0)	8 (18.2)	15 (23.8)	24 (20.5)
1	13 (21.3)	7 (12.5)	10 (14.3)	10 (21.3)	2 (20.0)	8 (18.2)	10 (15.9)	20 (17.1)
2	11 (18.0)	12 (21.4)	14 (20.0)	9 (19.1)	2 (20.0)	11 (25.0)	10 (15.9)	23 (19.7)
3	24 (39.3)	26 (46.4)	34 (48.6)	16 (34.0)	5 (50.0)	17 (38.6)	28 (44.4)	50 (42.7)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O Quadro 3.11, apresentado de seguida, mostra a distribuição de respostas por tipo de actividades domésticas realizadas pelas crianças estudadas, tal como apontado na perspectiva dos pais.

Quadro 3.11 - Distribuição do tipo de actividades domésticas praticadas pela criança, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Actividades domésticas (%)	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Norte/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Fazer a cama	16 (26.2)	16 (28.6)	18 (25.7)	14 (29.8)	5 (50.0)	13 (29.5)	14 (22.2)	32 (27.4)
Limpar loiça	17 (27.9)	24 (42.9)	25 (35.7)	16 (34.0)	-	17 (38.6)	24 (38.1)	41 (35.0)
Tratar/arrumar roupa	7 (11.5)	4 (7.1)	5 (7.1)	6 (12.8)	-	6 (13.6)	5 (7.9)	11 (9.4)
Limpar pó	3 (4.9)	9 (16.1)	9 (12.9)	3 (6.4)	3 (30.0)	3 (6.8)	6 (9.5)	12 (10.3)
Arrumar quarto	5 (8.2)	8 (14.3)	9 (12.9)	4 (8.5)	2 (20.0)	2 (4.5)	9 (14.3)	13 (11.1)
Varrer/limpar chão	7 (11.2)	7 (12.5)	8 (11.4)	6 (12.8)	-	3 (6.8)	11 (17.5)	14 (12.0)
Pôr mesa	26 (42.6)	16 (28.6)	32 (45.7)	10 (21.3)	3 (30.0)	18 (40.9)	21 (33.3)	42 (35.9)
Arrumar brinquedos	9 (14.8)	14 (25.0)	13 (18.6)	10 (21.3)	2 (20.0)	12 (27.3)	9 (14.3)	23 (19.7)
Ajudar a cozinhar	4 (6.6)	2 (3.6)	5 (7.1)	1 (2.1)	2 (20.0)	3 (6.8)	1 (1.6)	6 (5.1)
Arrumar cozinha	2 (3.3)	1 (1.8)	3 (4.3)	-	1 (10.0)	-	2 (3.2)	3 (2.6)
Levar o lixo fora	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Cortar relva	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	1 (10.0)	-	-	1 (0.9)
Aspirar	-	4 (7.1)	3 (4.3)	1 (2.1)	1 (10.0)	1 (2.3)	2 (3.2)	4 (3.4)
Fazer pequenos recados	3 (4.9)	-	3 (4.3)	-	-	2 (4.5)	1 (1.6)	3 (2.6)
Regar plantas	1 (1.6)	-	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Limpar casa de banho	-	3 (5.4)	-	3 (6.4)	-	-	3 (4.8)	3 (2.6)
Tomar conta irmãos	-	2 (3.6)	-	2 (4.3)	-	-	2 (3.2)	2 (1.7)
Tratar dos animais domésticos	1 (1.6)	-	-	1 (2.1)	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Total (%)	61 (-100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a leitura do referido Quadro, nota-se que as actividades domésticas mais frequentemente nomeadas pelos pais são: fazer a cama (27.4%), limpar a loiça (35.0%), pôr a mesa (35.9%), e arrumar os brinquedos (19.7%).

Os rapazes parecem, mais frequentemente do que as raparigas envolver-se em actividades como fazer pequenos recados, tratar de animais ou regar as plantas, enquanto que as raparigas, mais frequentemente do que os rapazes cuidam dos irmãos, limpam divisões específicas da casa, arrumam o quarto e limpam o pó. As crianças do NSC alto parecem envolver-se numa menor diversidade de actividades domésticas do que os seus pares de outros NSC.

1.1.2.2 Orientação para o trabalho escolar

Os pais das crianças avaliadas neste estudo empírico responderam à seguinte questão, para as disciplinas nucleares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, no sentido de averiguar a orientação para o trabalho escolar: “Comparativamente com as crianças da sua idade, como é a realização do(a) seu/sua filho(a) na disciplina de _____?”. As respostas foram codificadas do seguinte modo:

- 1) apresenta maus resultados;
- 2) apresenta uma realização abaixo da média;
- 3) apresenta uma realização média;
- 4) apresenta uma realização acima da média.

O Quadro 3.12, mais adiante, mostra os resultados das competências de realização relativamente às actividades de Língua Portuguesa para as crianças estudadas (N= 117).

De acordo com a leitura do Quadro 3.12, verifica-se que os pais apresentam uma perspectiva positiva acerca da realização dos seus filhos e filhas na disciplina de língua portuguesa, considerando que os seus resultados estão na média (47.9%) ou acima da média (42.7%).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.12 – Distribuição dos resultados da criança em língua portuguesa, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Resultados Língua Portuguesa	Sexo		Cont. Sócio- Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/ Norte (%)	Urbano/ Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Não sabe/não responde	1 (1.6)	3 (5.4)	1 (1.4)	3 (6.4)	-	3 (6.8)	1 (1.6)	4 (3.4)
Abaixo da média	5 (8.2)	2 (3.6)	4 (5.7)	3 (6.4)	-	3 (6.8)	4 (6.3)	7 (6.0)
Na média	31 (50.8)	25 (44.6)	25 (35.7)	31 (66.0)	3 (30)	19 (43.2)	34 (54.0)	56 (47.9)
Acima da média	24 (39.3)	26 (46.4)	40 (57.1)	10 (21.3)	7 (70)	19 (43.2)	24 (38.1)	50 (42.7)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na perspectiva dos pais acerca da realização em língua portuguesa entre o grupo de crianças do contexto rural/norte e as crianças de contexto urbano/sul ($U= 1051.00$; $W= 2179.00$; $p= .00$). Assim, para as crianças do grupo rural/norte foram encontrados resultados superiores nestas competências ($M= 3.47$; $DP= .74$), comparativamente com o que acontece para os seus pares do grupo urbano/sul ($M= 2.94$; $DP= .965$). Não foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas, nem entre as crianças dos vários níveis sócio-culturais, para a percepção dos pais acerca da realização das crianças neste domínio.

Tal como se pode observar pela leitura do Quadro 3.13, a maioria dos pais apresenta igualmente uma perspectiva positiva acerca das realizações das crianças na disciplina de matemática, considerando que os resultados estão na média (48.7%) ou acima da média (46.1%). Foram igualmente encontradas diferenças significativas entre a perspectiva dos pais acerca da realização na matemática para as crianças do grupo rural/norte e a perspectiva dos pais para o grupo de crianças de contexto urbano sul ($U= 974.5$; $W= 2102.5$; $p= .00$), favorecendo as crianças do grupo rural norte ($M= 3.56$; $DP= .694$) em detrimento das crianças de contexto urbano/sul ($M= 3.02$; $DP= .897$). Finalmente, observou-se que o nível sócio-cultural tem um efeito sobre a perspectiva dos pais relativamente à realização das crianças na matemática ($X^2_{kw}= 8.176$; $p = .02$). Com efeito, os resultados para o NSC alto ($M= 3.9$; $DP= .316$) são superiores aos do grupo de crianças de NSC baixo ($M= 3.4$; $DP= 4.93$), e estes são superiores aos de NSC médio ($M=3.14$; $DP= 1.15$) ($p= .00$).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.13 – Distribuição dos resultados da criança, a matemática, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Resultados Matemática	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Não sabe/não responde	1 (1.6)	3 (5.4)	1 (1.4)	3 (6.4)	-	4 (9.1)	-	4 (3.41)
Abaixo da média	1 (1.6)	1 (1.8)	2 (2.9)	-	-	2 (4.5)	-	2 (1.7)
Na média	28 (45.9)	29 (51.8)	23 (32.9)	34 (72.3)	1 (10.0)	18 (40.9)	38 (60.3)	57 (48.7)
Acima da média	31 (50.8)	23 (41.1)	44 (62.9)	10 (21.3)	9 (90.0)	20 (45.5)	25 (39.7)	54 (46.1)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Os resultados da caracterização dos pais acerca das realizações das crianças na disciplina de estudo do meio, evidenciados no Quadro 3.14, revelam que os pais, mais uma vez apresentam uma perspectiva positiva acerca das mesmas, considerando que os resultados estão na média (43.6%) ou acima da média (49.6%).

Quadro 3.14 – Distribuição dos resultados da criança em estudo do meio, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Resultados Estudo do Meio	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Não sabe/não responde	2 (3.3)	3 (5.4)	1 (1.4)	4 (8.5)	-	3 (6.8)	2 (3.2)	5 (4.3)
Abaixo da média	2 (3.3)	1 (1.8)	1 (1.4)	2 (4.3)	-	2 (4.5)	1 (1.6)	3 (2.6)
Na média	26 (42.6)	25 (44.6)	20 (28.6)	31 (66.0)	1 (10.0)	17 (38.6)	33 (52.4)	51 (43.6)
Acima da média	31 (50.8)	27 (48.2)	48 (68.6)	10 (21.3)	9 (90.0)	22 (50.0)	27 (42.9)	58 (49.6)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Foram encontradas diferenças significativas entre a perspectiva dos pais acerca da realização em estudo do meio das crianças do grupo rural/norte e a perspectiva dos pais para o

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

grupo de crianças de contexto urbano sul ($U= 837.0$; $W= 1965.0$; $p= .00$), favorecendo as crianças do grupo rural norte ($M= 3.63$; $DP= .663$) em detrimento das crianças de contexto urbano/sul ($M= 2.91$; $DP= 1.02$). Finalmente, observou-se que o nível sócio-cultural tem um efeito sobre a perspectiva dos pais relativamente à realização das crianças em estudo do meio ($X^2_{kw}= 7.121$; $p = .03$). Assim, verifica-se que os resultados para o NSC alto ($M= 3.9$; $DP= .316$) são superiores aos do grupo de crianças de NSC baixo ($M= 3.3$; $DP= .80$), que são, por sua vez, superiores aos de NSC médio ($M=3.25$; $DP= 1.06$) ($p= .00$).

1.2 A Perspectiva dos Profissionais de Educação

A perspectiva dos profissionais de educação acerca do desenvolvimento vocacional das crianças e, mais especificamente, acerca da exploração vocacional das mesmas, foi recolhida através da administração individual da *Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância – Indicadores e Competências de Desenvolvimento* (LVPEI, Araújo & Taveira, 2000, 2003). Tal como descrito no Capítulo 2, a LVPEI foi administrada no Tempo 1, aos educadores de infância do grupo das crianças, na fase de idade pré-escolar. Dado que a amostra de crianças foi seguida longitudinalmente, a medida foi repetida no Tempo 2, no ano lectivo seguinte, tendo sido solicitado que os professores do 1º ano do Ensino Básico das mesmas crianças procedessem à avaliação das competências de desenvolvimento vocacional daquelas, preenchendo para o efeito o mesmo instrumento (LVPEI, Araújo & Taveira, 2003).

Assim, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados da avaliação das qualidades psicométricas do LVPEI (no que se refere à distribuição dos itens, consistência interna, e dimensionalidade), no sentido de explorar a adequabilidade do instrumento para a avaliação da exploração vocacional das crianças para, seguidamente, se apresentar os resultados do estudo da perspectiva dos profissionais de educação no Tempo 1 e no Tempo 2 relativamente à exploração vocacional das crianças em idade pré-escolar e escolar, respectivamente. A apresentação dos resultados contempla, tal como efectuado para os pais, a expressão do efeito da variável sexo e das variáveis contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família nos mesmos

1.2.1 Análise dos itens e dimensionalidade interna do LVPEI

Tendo em conta a versão original da LVPEI de Araújo e Taveira (2000, 2003), destinada a crianças em idades pré-escolares, procedeu-se a uma análise desta versão para avaliar a sua adequabilidade à população em estudo. Dado que a amostra da presente investigação inclui crianças com idades muito semelhantes às da amostra originalmente usada para o estudo das propriedades psicométricas da LVPEI, foi decidido adoptar a mesma versão para avaliar a perspectiva, quer dos educadores de infância, quer dos professores do 1º ano do Ensino Básico, relativamente à exploração vocacional das crianças participantes no estudo.

Tal como referido anteriormente, o estudo da dimensionalidade da LVPEI (Araújo & Taveira, 2003) revelou que os itens que constituem a escala se agrupam em dois factores. O primeiro factor, no qual saturam 27 itens, remete para a exploração realizada pela criança, em contexto escolar. O segundo factor, no qual saturam os restantes 2 itens (item 11 e item 17), está ligado à vinculação da criança à figura do adulto. Para o presente estudo empírico, foi decidido retirar estes últimos dois itens da análise de dados, de modo a focar especialmente a exploração vocacional.

Deste modo, uma vez que se procedeu à retirada dos itens 11 e 17 da composição da escala original, procedeu-se ao estudo dos itens e da dimensionalidade e consistência interna da referida versão do LVPEI, com a amostra de crianças em idade pré-escolar e avaliadas no Tempo 1, e de seguida, para o momento T2, quando as mesmas crianças frequentavam o 1º ano do Ensino Básico. À excepção dos itens 11 e 17, foram incluídos nesta análise todos os itens da versão de Araújo e Taveira (200, 2003). Os resultados da análise da distribuição das respostas aos itens do LVPEI com as crianças em idade pré-escolar (Tempo 1) apresentam-se no Quadro 3.15.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.15 – Análise da distribuição e da validade interna dos itens do LVPEI

(N=117) - T1

Itens	Média	DP	Valor Mínimo	Valor Máximo	Assim.	r ^(b)
1 (...gosta de realizar escolhas...)	3.32	1.10	1	5		.802
2 (... demonstra curiosidade...)	3.50	1.14	1	5		.832
3 (...satisfação na aprendizagem...)	3.58	1.04	1	5		.880
4 (...é persistente...)	3.16	1.17	1	5		.832
5 (...pede informação para resolver probl.)	3.21	1.13	1	5		.766
6 (...gosta de explorar materiais...)	3.78	.95	1	5		.806
7 (...simula papéis dos adultos...)	3.70	1.09	1	5	-	.697
8 (... vontade de saber porquê...)	3.43	1.11	1	5		.905
9 (...comentários actividades laborais...)	3.25	1.03	1	5		.802
10 (...gosta de explorar actividades...)	3.54	.93	1	5		.843
12 (... desenvolve pontos de vista...)	3.09	1.10	1	5		.819
13 (...ajuda pares...)	3.23	1.13	1	5		.814
14 (... demonstra concentração...)	3.03	1.23	1	5		.743
15 (... investe esforço na realização...)	3.21	1.10	1	5		.846
16 (... refere-se trabalho das pessoas...)	3.26	1.06	1	5		.829
18 (...envolve-se em activ. criativas...)	3.15	1.15	1	5		.879
19 (... tenta resolver problemas...)	3.07	1.07	1	5		.858
20 (...observa actividades laborais...)	3.46	.93	1	5		.855
21 (... gosta assumir responsabilidade...)	3.62	1.07	1	5		.776
22 (... elevados níveis motivação...)	3.29	1.12	1	5		.814
23 (... negocia situações de conflito...)	2.99	1.09	1	5		.776
24 (... é autónoma na realização de act.)	3.54	1.06	1	5		.778
25 (... demonstra interesse por aprender)	3.65	.95	1	5		.891
26 (... demonstra entusiasmo saídas...)	4.25	1.01	1	5	--	.535
27 (...identifica sem./dif. no trabalho...)	3.49	1.02	1	5		.852
28 (...reage positiv. trabalho e brinc.)	3.48	1.04	1	5		.833
29 (... demonstra ter iniciativa)	3.23	1.17	1	5		.856

(a) – Assimetria negativa; -- Assimetria acentuadamente negativa. Nos restantes casos, a distribuição é simétrica.

(b) – Correlação do item com o valor global da escala (Coeficiente de correlação de *Pearson*) ($p = .01$)

Através da leitura do Quadro 3.15, é possível observar um leque de resultados que percorre o intervalo entre o valor mínimo e o máximo possível, para todos os itens avaliados. A distribuição das respostas em T1 aos itens evidencia que, para a maioria dos itens, a sua distribuição é adequada. No entanto, para o item 7 regista-se uma assimetria negativa, e para o

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

item 26 observa-se uma assimetria acentuadamente negativa, o que retira poder discriminativo a estes itens.

Os resultados do estudo da validade interna dos itens do LVPEI apresentam-se também no Quadro 3.15. Observa-se que todos os itens do LVPEI revelam um coeficiente de validade interna bom, (entre .727 e .889). Foi obtido um *alpha* de Cronbach .980 para a escala, considerado um bom valor e indicador de uma homogeneidade aceitável entre os itens.

Assim, em termos gerais, considera-se que os resultados da análise quantitativa dos itens do LVPEI, para a avaliação de crianças em idade pré-escolar, se revelam satisfatórios, possibilitando o prosseguimento do estudo da exploração vocacional das mesmas através deste instrumento.

Numa leitura mais pormenorizada da média de resultados para cada item, verifica-se que a média tende a exceder o ponto médio teórico e o desvio-padrão aproxima-se da unidade. Na verdade, e com a excepção do item 26, as educadoras de infância parecem apresentar uma visão positiva, mas algo indiferenciada, da exploração vocacional das crianças avaliadas.

No que se refere à distribuição de resultados para as crianças no Tempo 2, conforme mostra o Quadro 3.16, apresentado de seguida, verifica-se igualmente que os resultados percorrem o intervalo entre 1 e 5, sendo que a média se aproxima do ponto médio teórico, exceptuando os itens 25 e 25, que se aproximam do valor 4. Mais uma vez, estes dados sugerem uma visão positiva, mas indiferenciada da exploração vocacional das crianças estudadas.

Tal como aconteceu para o Tempo 1, o desvio-padrão tende a aproximar-se da unidade. A distribuição das respostas aos itens revela-se adequada, exceptuando para o item 6, onde se observa uma assimetria acentuadamente negativa, e para os itens 16 e 22, onde se verifica uma assimetria acentuadamente positiva.

Em termos de validade interna, nota-se que todos os itens apresentam uma correlação significativa com a escala (entre .552 e .889). A escala obteve um *alpha* de Cronbach de .978, o que, mais uma vez, revela ser um bom indicador de uma homogeneidade aceitável entre os itens.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.16 – Análise da distribuição e da validade interna dos itens do LVPEI

(N=117) – T2

Itens	Média	DP	Valor Mínimo	Valor Máximo	Assim.	r ^(b)
1 (...gosta de realizar escolhas...)	3.31	.86	1	5		.727
2 (... demonstra curiosidade...)	3.49	.91	1	5		.813
3 (...satisfação na aprendizagem...)	3.62	.94	1	5		.889
4 (...é persistente...)	3.21	1.07	1	5		.840
5 (...pede informação)	3.21	1.01	1	5		.827
6 (...gosta de explorar materiais...)	3.66	.88	1	5	--	.852
7 (...simula papéis dos adultos...)	3.09	.87	1	5		.552
8 (... vontade de saber porquê...)	3.32	.98	1	5		.848
9 (...comentários acti. laborais...)	2.98	.97	1	5		.737
10 (...gosta de explorar actividades...)	3.49	.90	1	5		.853
12 (... desenvolve pontos de vista...)	2.99	.91	1	5	++	.822
13 (...ajuda pares...)	3.13	.95	1	5		.789
14 (... demonstra concentração...)	2.96	1.08	1	5		.809
15 (... investe esforço)	3.20	1.10	1	5		.768
16 (... refere-se trabalho das pessoas...)	2.99	.91	1	5	++	.762
18 (...envolve-se em activ. criativas...)	2.91	.96	1	5		.775
19 (... tenta resolver problemas...)	2.99	.97	1	5		.862
20 (...observa actividades laborais...)	3.05	.90	1	5		.761
21 (... gosta assumir responsabilidade...)	3.22	1.01	1	5		.763
22 (... elevados níveis motivação...)	3.26	1.01	1	5		.854
23 (... negocia situações de conflito...)	2.79	.78	1	5		.732
24 (... é autónoma na realização de act.)	3.35	.98	1	5		.802
25 (... demonstra interesse por aprender)	3.64	.91	1	5		.863
26 (... demonstra entusiasmo saídas...)	3.89	.84	1	5		.768
27 (...identifica sem./dif. no trabalho...)	3.15	.84	1	5		.766
28 (...reage positiv. trabalho e brinc.)	3.41	.83	1	5		.840
29 (... demonstra ter iniciativa)	3.20	.93	1	5		.875

(a) – Assimetria negativa; -- Assimetria acentuadamente negativa; ++ Assimetria acentuadamente positiva. Nos restantes casos, a distribuição é simétrica.

(b) – Correlação do item com o valor global da escala (Coeficiente de correlação de *Pearson*) (p= .01)

A análise factorial dos 27 itens utilizados neste estudo empírico permitiu extrair, quer para os dados do Tempo 1, quer para os dados do Tempo 2, apenas um componente principal, responsável por 64.2% (17.3 valores próprios) da variância encontrada, e que traduz a exploração vocacional da criança.

Tendo em consideração os resultados obtidos, quer nas análises relativas à distribuição e validade interna dos itens, quer à dimensionalidade da escala, considera-se que a versão do LVPEI com os 27 itens propostos para o estudo apresenta qualidades psicométricas satisfatórias para ser utilizada no estudo da exploração vocacional das crianças, quer em idade pré-escolar, quer no 1º ano do Ensino Básico, na perspectiva dos educadores de infância e professores do 1º ano, respectivamente.

1.2.2 Estudo do efeito do sexo, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família na exploração vocacional das crianças

De seguida, descrevem-se as características de exploração vocacional do grupo de crianças estudadas, no Tempo 1, ou seja, em idade pré-escolar, e no Tempo 2, ou seja, no 1º ano do Ensino Básico, a partir dos resultados totais médios da avaliação das educadores de infância, e professores do 1º ano, respectivamente. Apresentam-se e discutem-se os resultados, em termos do sexo, do contexto sócio-geográfico de residência (CSG), e do nível sócio-cultural da família (NSC).

Assim, os valores da média e do desvio padrão relativamente aos resultados da caracterização da exploração vocacional das crianças, no Tempo 1, ou seja, no ano pré-escolar, antes da transição para o 1º ano do Ensino Básico, na perspectiva das educadoras de infância, serão apresentados para o grupo total e para os sub-grupos demográficos de acordo com o sexo, contexto sócio-geográfico e nível sócio cultural, conforme se pode observar no Quadro 3.17.

De acordo com a leitura do Quadro 3.17, mais adiante, verifica-se que as educadoras de infância apresentam uma perspectiva positiva acerca da exploração vocacional das crianças, sendo que a média de resultados excede o ponto médio teórico (81 pontos), quer para a amostra total (N= 117), quer para os sub-grupos demográficos com base no sexo, contexto sócio-geográfico e nível sócio-cultural. Nota-se igualmente que a média de resultados tende a aproximar-se do ponto médio. Observa-se ainda que as educadoras de infância tendem a apresentar uma perspectiva mais positiva acerca da exploração vocacional das raparigas, das crianças do CSG rural/norte e do NSC alto, comparativamente com os rapazes, as crianças de CSG urbano/sul e NSC médio e baixo, respectivamente. A análise das diferenças de médias entre sub-grupos demográficos não permitiu observar diferenças estatisticamente

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

significativas entre rapazes e raparigas, entre as crianças de contexto rural/norte do país e crianças de contexto urbano/sul do país, e entre as crianças dos vários níveis sócio-culturais.

Quadro 3.17 – Médias e desvio-padrão da exploração vocacional (N=117), no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural

Sub-Grupo Demográfico	N	Média	DP	Ponto Médio
Sexo				
Rapazes	61	89.77	26.97	84.67
Raparigas	56	93.41	19.20	92.67
CSG				
Rural/Norte	70	93.33	26.62	93.67
Urbano/ Sul	47	88.81	17.96	86.00
NSC				
Alto	10	105.30	24.17	109.00
Médio	44	92.64	23.13	92.25
Baixo	63	88.54	23.26	84.80
Total	117	91.51	23.55	89.00

De acordo com a leitura do Quadro 3.18, apresentado mais à frente, observa-se que os professores do 1º ano do Ensino Básico apresentam igualmente uma perspectiva positiva relativamente à exploração vocacional das crianças, dado que as médias de resultados excedem largamente o ponto médio teórico para a escala (81 pontos). Tal como aconteceu para o Tempo 1, a média e a mediana tendem a aproximar-se para a avaliação da exploração vocacional das crianças da amostra estudada. No entanto, contrariamente ao que aconteceu para a caracterização das crianças pelas educadoras de infância no Tempo 1, os professores que avaliaram as crianças tendem a apresentar uma perspectiva mais positiva da exploração vocacional dos rapazes, das crianças de CSG urbano/sul e de NSC baixo, comparativamente com as raparigas, as crianças de CSG rural/norte e de NSC alto e médio, respectivamente.

A exploração das diferenças de médias dos sub-grupos demográficos identificados permitiu observar diferenças estatisticamente significativas apenas entre as crianças do contexto rural/norte e crianças de contexto urbano/sul ($U= 1045.50$; $W= 3530.50$; $p= .00$), sendo que os professores do 1º ano do EB parecem apresentar uma perspectiva mais favorável relativamente à exploração vocacional destes últimos.

Quadro 3.18 – Médias e desvio-padrão da exploração vocacional (N=117) no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural

Sub-Grupo Demográfico	N	Média	DP	Ponto Médio
Sexo				
Rapazes	61	89.80	20.49	86.25
Raparigas	56	85.00	19.76	84.00
CSG				
Rural/Norte	70	82.41	19.12	82.00
Urbano/ Sul	47	95.09	19.55	93.00
NSC				
Alto	10	84.10	15.17	83.00
Médio	44	84.80	19.77	83.80
Baixo	63	89.94	21.12	88.00
Total	117	87.50	20.20	85.29

1.3 A Perspectiva da Criança

A avaliação da perspectiva da criança relativamente ao seu desenvolvimento vocacional dois indicadores centrais ao mesmo: a exploração orientada para si própria e a exploração orientada para o mundo escolar e profissional. Esta avaliação recorreu a dois instrumentos de medida: a Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?” (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; adaptado de Gordon, 1968), para a avaliação da exploração orientada para o *self*, e a Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2002), para a avaliação da exploração orientada para o mundo escolar e profissional e planeamento vocacional. Ambas as medidas foram repetidas no tempo, tendo sido recolhida a perspectiva das crianças no terceiro trimestre do ano de ensino pré-escolar (Tempo 1), e passado um ano lectivo, no terceiro trimestre do 1º ano de Ensino Básico (Tempo 2).

Assim, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados da avaliação das crianças relativamente à exploração orientada para o *self*, para de seguida, apresentar-se os resultados da perspectiva da criança relativamente à sua exploração orientada para o meio. Serão apresentados os dados do Tempo 1 e Tempo 2, e evidenciado o efeito do sexo, contexto sócio-geográfico de residência, e nível sócio-cultural da família, nos mesmos.

1.3.1 Exploração orientada para o *self*

A exploração orientada para o *self*, tomando como indicador central à mesma, a descrição do conceito de si, foi recolhida através da *Tarefa Guiada de Exploração do Self* “*Como é que Eu sou?*” (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; adaptado de Gordon, 1968). Nesta tarefa é pedido que a criança forneça uma descrição de si própria, indicando-se, ao longo da entrevista, algumas pistas para a descrição de si (e.g., *diz-me as coisas que tu gostas*), tal como já descrito no Capítulo 2. Assim, obtém-se uma narrativa da criança acerca de si própria, que foi gravada e transcrita, na íntegra, para posterior análise.

O estudo dos dados brutos foi efectuado recorrendo-se, para o efeito, à análise de conteúdo (Bardin, 1994; Krippendorff, 1980; Vala, 1986). Os procedimentos adoptados seguiram os mesmos passos e condições para o que foi apresentado para os dados recolhidos para os pais, pelo que não se procede a uma descrição dos mesmos, neste ponto. Refira-se apenas que, tal como para os pais, a unidade de registo adoptada foi igualmente a palavra, e a unidade de contexto, a frase, dado o tipo de discurso apresentado pelas crianças, que revelam uma expressão verbal limitada e pouco complexa, em ter os sintácticos.

Apresenta-se, em seguida, a forma como a informação recolhida junto da criança foi codificada, os resultados deste processo de codificação (incluindo-se exemplos do discurso, no sentido de clarificar o processo de análise) e os resultados das análises estatísticas efectuadas, para o Tempo 1 e Tempo 2, tendo em conta a distribuição das respostas por sexo, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família.

1.3.1.1 Emergência de categorias de conteúdo na descrição de si, em crianças em idade pré-escolar e escolar

A análise de conteúdo do material fornecido pelas crianças relativamente à descrição de si permitiu a emergência de treze categorias de conteúdo, que foram agrupadas, à luz da teoria do desenvolvimento vocacional na infância (Gottfredson, 1981, 1996), em dois macro-grupos de conteúdo: a referência a um *self público* e a referência a um *self privado*.

No que se refere à representação de um *self público*, as descrições das crianças acerca de si próprias fizeram referência aos seguintes temas:

- 1) Nome: a criança fornece indicadores do seu nome pessoal ou de família, tal como mostro a C33-T1 (“*Sou E.A.*”) e a C98-T2 (“*Sou o D.*”);

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

- 2) Idade: a criança fornece indicadores da sua idade ou da sua data de nascimento, tal como refere C63-T1 (“*Tenho 6 anos.*”) e C56-T2 (“*Tenho sete anos.*”);
- 3) Sexo: a criança faz referência ao seu sexo ou papel sexual, identificando-se como rapaz ou rapariga, tal como descreve C10-T1 (“*Sou masculino.*”) ou C9-T2 (“*Sou um rapaz.*”);
- 4) Origem racial: a criança refere a sua origem racial directa ou indirectamente, tal como fez C73-T1 (“*Sou branco. Não sou preto.*”) e C79-T2 (“*Sou castanha.*”);
- 5) Aparência física: a criança descreve-se a si mesma, recorrendo ao seu aspecto físico, tamanho, e consciência que tem do seu corpo, tal como C55-T2 (“*Sou bonita.*”), C77-T2 (“*Tenho o cabelo castanho.*”), C18-T1 (“*Sou pequeno.*”), e C12-T1 (“*Tenho cabeça, braços, corpo.*”);
- 6) Posses: a criança descreve-se fazendo referência a objectos que possui, tal como efectuado por C6-T1 (“*Tenho um porta-lápis.*”), e C42-T1 (“*Tenho roupa.*”); e,
- 7) Comportamentos e actividades: a criança refere-se a comportamentos e actividades observáveis, que desempenha no seu dia-a-dia (brincadeiras; actividades referentes a rotinas de sono, alimentação e higiene; actividades resultantes de interacção com pares, familiares, amigos, vizinhos ou profissionais da comunidade; actividades de ajuda e participação familiar; actividades físicas e desportivas; tarefas domésticas; actividades académicas e pré-académicas; actividades ocupacionais; e, actividades de lazer), tal como referem C116-T1 (“*Brinco com os manos.*”), C38-T1 (“*Brinco com as bonecas, com os carrinhos.*”), C69-T2 (“*Bebo leite.*”), C58-T1 (“*Venho na carrinha com os meninos.*”), C59-T2 (“*Vou ao médico arranjar os dentes.*”), C14-T2 (“*Ajudo a minha avó a andar.*”), C108-T1 (“*Saio com os meus pais.*”), C25-T2 (“*Ajudo o pai a limpar o quartel e a garagem.*”), C32-T2 (“*Arrumo o meu quarto e a loiça.*”), C19-T2 (“*Faço desenhos. (...) Faço frases.*”), e C9-T1 (“*Vejo televisão.*”).

No que se refere à apresentação de um self privado, as crianças procederam à descrição de si mesmas, recorrendo aos seguintes temas:

- 1) Competências: a criança descreve-se em termos das suas competências, do que sabe fazer, ter, ou ser, tal como descreve a C11-T1 (“*Sei desenhar.*”), ou a

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

C27-T2 (“*Sei ler.*”), a C28-T2 (“*Sei lavar a loiça.*”), ou a C35-T2 (“*Sei andar de bicicleta.*”);

- 2) Preferências: a criança apresenta as suas preferências por pessoas, actividades (brincadeiras, actividades académicas e pré-académicas, tarefas domésticas) e objectos, tal como descrevem C15-T1 (“*Gosto do meu irmão*”), C1-T1 (“*Gosto de regar as plantas*”), C37-T2 (“*Gosto de pintar desenhos.*”), e C38-T2 (“*Gosto de roupa.*”);
- 3) Atributos psicológicos: a criança descreve-se em termos de características internas e psicológicas, tal como C11-T1 (“*Sou feliz.*”), C41-T1 (“*Sou bom.*”), C52-T1 (“*Sou amigo de todos.*”), e C69-T1 (“*Sou traquina.*”);
- 4) Estados emocionais: a criança referencia estados emocionais temporários, como referido por C61-T2 (“*Às vezes zango-me com ela.*”);
- 5) Intenções, motivações e sonhos: a criança integra na sua descrição de si elementos referentes a motivações e intenções para o futuro, bem como sonhos ou projectos, tal como referem C11-T1 (“*Quando for grande, quero ser professora*”), e C113-T1 (“*Gostava de ser grande e ir para a escola.*”); e,
- 6) Teorias: a criança caracteriza-se em termos de uma teoria que apresenta relativamente ao *self*, tal como C9-T1 (“*Também sou uma pessoa que também é muito diferente das outras, porque não há pessoas iguais*”).

1.3.1.2 Resultados de exploração do *self*, em crianças em idade pré-escolar e escolar

A análise do conteúdo das descrições de si fornecidas pelas crianças, no Tempo 1, permitiu evidenciar que as crianças integram aspectos que de um *self* público e um *self* privado nas mesmas. O Quadro 3.19 evidencia a distribuição de respostas nestes dois macro-grupos, por sexo de pertença, contexto sócio-geográfico e nível sócio-económico. Através da leitura do Quadro 3.19, verifica-se que a maior parte das crianças (89.7%) descrevem-se, no Tempo 1, recorrendo a elementos de *self* público, sendo que cerca de metade das crianças (53.8%) também integra elementos privados e mais psicológicos na descrição de si. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os sub-grupos demográficos identificados, com base no sexo de pertença, contexto sócio-geográfico e nível sócio-económico.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.19 - Distribuição das respostas, em termos de self público e self privado, nas descrições de si fornecidas pelas crianças no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família

Categorias de Resposta	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Self público	56 (91.8)	49 (87.5)	64 (91.4)	41 (87.2)	9 (90.0)	41 (93.2)	55 (87.3)	105 (89.7)
Self privado	31 (50.8)	32 (57.1)	33 (47.1)	30 (63.8)	7 (70.0)	27 (61.4)	29 (46.0)	63 (53.8)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Analisando em detalhe as categorias de respostas utilizadas pelas crianças na descrição de si, no Tempo 1, no Quadro 3.20, apresentado de seguida, verifica-se que no Tempo 1, as crianças em idade pré-escolar recorrem preferencialmente à sua aparência física (59%), comportamentos e actividades que desenvolve (41.9%) e preferências (31.6%), para proceder à descrição de si. As duas categorias menos utilizadas recaem na macro-categoria do *self* privado, e são, respectivamente, os estados emocionais (0.9%) e as teorias (2.6%).

A análise das diferenças de resultados entre os sub-grupos identificados com base no sexo, CSG, e NSC permitiu observar que o grupo de crianças de contexto urbano/sul recorre mais ao nome e à aparência física, comparativamente com o grupo rural/norte, nas suas descrições de si, e que estas diferenças são estatisticamente significativas [($U= 1296.00$; $W= 2424.00$; $p= .00$) e ($U= 1277.5$; $W= 2405.5$; $p= .02$), respectivamente)]. Mais ainda, observou-se que o grupo rural/norte recorre significativamente mais às acções e comportamentos para se descrever, comparativamente com o grupo de crianças de contexto urbano/sul ($U= 1137.00$; $W= 3622.00$; $p= .00$). Foi ainda possível observar que o nível sócio-cultural da família tem um efeito na inclusão de referências à aparência física na descrição de si, em crianças em idade pré-escolar ($X^2_{kw}= 7.138$; $p = .03$), sendo que as crianças de NSC baixo recorrem significativamente mais a esta categoria de conteúdo do que as crianças de NSC alto ($p=.00$), e que as crianças de NSC médio recorrem igualmente mais do que as crianças de NSC alto ($p= .00$). Não foram registadas diferenças com base no grupo sexual de pertença.

O Quadro 3.20 apresenta a distribuição das categorias de respostas utilizadas pelas crianças na descrição de si, no Tempo 1.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.20 – Distribuição das categorias de resposta nas descrições de si, fornecidas pelas crianças no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família

Categorias de Resposta	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Self público								
Nome	13 (21.3)	7 (12.5)	6 (8.6)	14 (29.8)	3 (30.0)	5 (11.4)	12 (19.90)	20 (17.1)
Idade	8 (13.1)	4 (7.1)	4 (5.7)	8 (17.0)	-	5 (11.4)	7 (11.1)	12 (10.3)
Sexo	11 (18.0)	6 (10.7)	13 (18.6)	4 (8.5)	1 (10.0)	8 (12.2)	8 (12.7)	17 (14.5)
Origem Racial	5 (8.2)	3 (5.4)	3 (4.3)	5 (10.6)	1 (10.0)	3 (6.8)	4 (6.3)	8 (6.8)
Aparência Física	33 (54.1)	36 (64.3)	35 (50.0)	34 (72.3)	2 (20.0)	29 (65.9)	38 (60.3)	69 (59.0)
Posses	5 (8.2)	4 (7.1)	5 (7.1)	4 (8.5)	-	3 (6.8)	6 (9.5)	9 (7.7)
Comportam. Atividades	26 (42.6)	23 (41.1)	38 (54.3)	11 (23.4)	7 (70.0)	20 (45.5)	22 (34.9)	49 (41.9)
Self Privado								
Competências	14 (23.0)	15 (26.8)	16 (22.9)	13 (27.7)	4 (40.0)	10 (22.7)	15 (23.8)	29 (24.8)
Preferências	19 (31.1)	18 (32.1)	19 (27.1)	18 (38.3)	4 (40.0)	18 (40.9)	15 (23.8)	37 (31.6)
Atributos Psicológicos	8 (13.1)	7 (12.5)	6 (8.6)	9 (19.1)	1 (10.0)	6 (13.6)	8 (12.7)	15 (12.8)
Estados Emocionais	1 (1.6)	-	-	1 (2.1)	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Intenções, Motivações	6 (9.8)	5 (8.9)	4 (5.7)	7 (14.9)	-	3 (6.8)	8 (12.7)	11 (9.4)
Teorias	1 (1.6)	2 (3.6)	2 (2.9)	1 (2.1)	-	1 (2.3)	2 (3.2)	3 (2.6)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

No que se refere à competência na diferenciação do *self*, o Quadro 3.21, apresentado mais adiante, permite observar a média de categorias de resposta utilizadas pelas crianças, quer no grupo total, quer ainda por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural.

Quadro 3.21 – Médias e desvio-padrão da diferenciação na descrição de si, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural

Sub-Grupo Demográfico	N	Média	DP	Ponto Médio
Sexo				
Rapazes	61	2.41	1.22	2
Raparigas	56	2.32	1.11	2
CSG				
Rural/Norte	70	2.13	.98	2
Urbano/ Sul	47	2.72	1.33	3
NSC				
Alto	10	2.5	.63	2
Médio	44	2.52	1.02	2.5
Baixo	63	2.29	1.31	2
Total	117	2.37	1.16	2

Através da leitura do Quadro 3.21 é possível observar que, quer para o grupo total, quer para os sub-grupos demográficos, a média aproxima-se do ponto médio dos resultados. No Tempo 1, as crianças tendem a integrar entre 2 e 3 categorias de resposta nas suas descrições de si. A análise das diferenças de médias permitiu observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças do grupo rural/norte e as crianças do grupo urbano/sul, sendo que as últimas tendem a integrar mais categorias de conteúdo nas suas respostas, do que as primeiras ($U= 1210.00$; $W= 3695.00$; $p= .01$). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a média de categorias de conteúdo utilizadas nas descrições de si, no Tempo 1, entre rapazes e raparigas, e entre as crianças dos três níveis sócio-culturais alto, médio, e baixo.

No que respeita o Tempo 2, ou seja, no momento em que as crianças avaliadas frequentam o 1º ano do Ensino Básico, verifica-se que as crianças recorrem a elementos de *self* público (82.1%) e elementos de *self* privado (76.9%) para procederem à descrição de si, tal como evidencia o Quadro 3.22, mais adiante.

O estudo das diferenças entre os sub-grupos identificados com base no sexo de pertença, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural permitiu observar que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo rural/norte e urbano/sul, para a integração de elementos de *self* público e privado na descrição de si. Assim, verificou-se que as crianças do grupo urbano/sul integram significativamente mais referências a elementos do *self* público na descrição de si, comparativamente com as crianças de contexto

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

rural/norte ($U= 1385.00$; $W= 2513.50$; $p= .03$). Por seu turno, as crianças do contexto rural/norte de residência integram significativamente mais elementos de *self* privado nas suas descrições de si, comparativamente com as crianças do grupo urbano/sul ($U= 934.00$; $W= 3419.00$; $p= .00$).

Quadro 3.22 - Distribuição das respostas em termos de *self* público e *self* privado nas descrições de si fornecidas pelas crianças no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família

Categorias de Resposta	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Self público	51 (83.6)	45 (80.4)	53 (75.7)	43 (91.5)	7 (70.0)	39 (88.6)	50 (79.4)	96 (82.1)
Self privado	47 (77.0)	43 (76.8)	66 (94.3)	24 (51.1)	10 (100)	32 (72.7)	48 (76.2)	90 (76.9)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

A observação cuidada das respostas por categorias de conteúdo, no Tempo 2, permite verificar que as crianças recorrem a todas as categorias utilizadas no Tempo 1, mas com a distribuição que se pode observar mais à frente.

Com efeito, a leitura do Quadro 3.23, mais adiante, permite observar que as categorias de conteúdo mais utilizadas pelas crianças no Tempo 2 são a aparência física (41%), comportamentos e actividades (48.7%), preferências (61.5%), competências (25.6%), e os atributos psicológicos (24.8%). As categorias menos utilizadas são, além dos estados emocionais (3.4%) e teorias (0.9%) (tal como no Tempo 1), bem como o nome (5.1%), idade (3.4%), sendo que estas duas categorias de conteúdo recaem no macro-grupo de conteúdos de *self* público.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.23 - Distribuição das categorias de resposta nas descrições de si, fornecidas pelas crianças no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família

Categorias de Resposta	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Self público								
Nome	2 (3.3)	4 (7.1)	-	6 (12.8)	-	4 (66.7)	2 (3.2)	6 (5.1)
Idade	2 (3.3)	2 (3.6)	2 (2.9)	2 (4.3)	1 (10.0)	-	3 (4.8)	4 (3.4)
Sexo	4 (6.6)	6 (10.7)	5 (7.1)	5 (10.6)	-	7 (15.9)	3 (2.6)	10 (8.5)
Origem Racial	4 (6.6)	5 (8.9)	-	9 (19.1)	-	4 (9.1)	5 (7.9)	9 (7.7)
Aparência Física	23 (37.7)	25 (44.6)	11 (15.7)	37 (78.7)	2 (20.0)	17 (38.6)	29 (46.0)	48 (41.0)
Posses	15 (24.6)	8 (14.3)	17 (24.3)	6 (12.8)	1 (10.0)	11 (25.9)	11 (17.5)	23 (19.7)
Comportamen Actividades	30 (49.2)	27 (48.2)	42 (60.0)	15 (31.9)	6 (60.0)	22 (50.0)	29 (46.0)	57 (48.7)
Self Privado								
Competências	14 (23.0)	16 (28.6)	26 (37.1)	4 (8.5)	5 (50.0)	8 (18.2)	17 (27.0)	30 (25.6)
Preferências	35 (57.4)	37 (66.1)	59 (84.3)	13 (27.7)	10 (100)	26 (59.1)	36 (57.1)	72 (61.5)
Atributos Psicológicos	17 (27.9)	12 (21.4)	15 (21.4)	14 (29.8)	1 (10.0)	12 (27.3)	16 (25.4)	29 (24.8)
Estados Emocionais	1 (1.6)	3 (5.4)	2 (2.9)	2 (4.3)	-	2 (4.5)	2 (3.2)	4 (3.4)
Intenções, Motivações	4 (6.6)	4 (7.1)	8 (11.4)	-	1 (10.0)	3 (6.8)	4 (6.3)	8 (6.8)
Teorias	-	1 (1.8)	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

O estudo das diferenças de resultados existentes entre os sub-grupos demográficos identificados permitiu observar que as crianças do grupo rural/norte incluem significativamente mais referências a comportamentos e actividades ($U= 1183.00$; $W= 3668.00$; $p= .00$), competências ($U= 1174.00$; $W= 3659.00$; $p= .00$), preferências ($U= 713.50$; $W= 3198, 50$; $p= .00$), e intenções e motivações ($U= 1457.00$; $W= 3942.00$; $p= .02$) nas suas descrições de si, comparativamente com os seus pares de contexto urbano/sul. Por seu turno, as crianças pertencentes ao grupo urbano/sul referem significativamente mais elementos de

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

nome ($U= 1435.00$; $W= 2563.00$; $p= .00$), origem racial ($U= 1330.00$; $W= 2458.00$; $p= .00$), e aparência física ($U= 608.50$; $W= 1736.50$; $p= .00$) nas suas descrições de si, comparativamente com as crianças do grupo rural/norte. Foi ainda observado que o nível sócio-cultural da família tem um efeito na integração das preferências nas descrições das crianças no Tempo 2 ($X^2_{kw}= 6.817$; $p = .03$), verificando-se que as crianças de NSC alto integram esta categoria significativamente mais ($p= .00$) do que as crianças de NSC médio e NSC baixo, e as crianças de NSC médio integram mais esta categoria nas suas descrições de si, do que as crianças de NSC baixo ($p= .00$).

Finalmente, e no que respeita a competência desenvolvimental de diferenciação do *self*, o Quadro 3.24 permite observar a média de categorias de resposta utilizadas pelas crianças, que no grupo total, quer ainda por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural, no Tempo 2.

A leitura dos resultados presentes nesta tabela, permite observar que, no Tempo 2, as crianças tendem a integrar entre 2 e 3 categorias de resposta nas suas descrições de si, tal como aconteceu para o Tempo 1.

Quadro 3.24 – Médias e desvio-padrão da diferenciação na descrição de si, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural

Sub-Grupo Demográfico	N	Média	DP	Ponto Médio
Sexo				
Rapazes	61	2.46	1.13	2
Raparigas	56	2.70	1.08	2
CSG				
Rural/Norte	70	2.69	1.11	2
Urbano/ Sul	47	2.40	1.10	2
NSC				
Alto	10	2.70	1.42	2
Médio	44	2.64	1.16	3
Baixo	63	2.51	1.03	2
Total	117	2.57	1.11	2

A análise das diferenças de médias não permitiu observar diferenças estatisticamente significativas entre os sub-grupos demográficos, identificados com base no sexo, no contexto sócio-geográfico de residência e no nível sócio-cultural da família.

1.3.2 Exploração orientada para o meio

Neste estudo empírico, e tal como referido anteriormente, a exploração orientada para o mundo relaciona-se com o conhecimento do mundo do trabalho, as preferências por actividades, a consciência dos benefícios da realização escolar, e a orientação sexual face a espaços e actividades. A avaliação destes indicadores foi efectuada recorrendo à administração da GEC (Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional (Araújo & Taveira, 2000, 2002), individualmente à criança, quer no Tempo 1, quer no Tempo 2. Assim, esta foi uma medida repetida no tempo, no sentido de avaliar a exploração em crianças em idade pré-escolar e em idade escolar, no 1º ano do Ensino Básico.

As entrevistas realizadas às crianças participantes no estudo foram gravadas, com a autorização dos pais das mesmas, e transcritas na íntegra, para posterior análise. Por seu turno, a análise dos dados brutos recolhidos foi efectuada com base na metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1994; Krippendorff, 1980; Vala, 1986), tal como exposto anteriormente para os dados recolhidos para os pais. Assim, por motivos de economia de espaço, não procederemos à descrição deste processo, dado que se assemelhou ao tratamento dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas aos pais das crianças. Refira-se ainda que a unidade de registo adoptada foi igualmente a palavra, e a unidade de contexto, a frase, dado o tipo de discurso limitado e pouco complexo, do ponto de vista sintáctico, apresentado pelas crianças avaliadas. Finalmente, é importante salientar que a categorização das respostas das crianças procurou assemelhar-se o mais possível com a categorização dos dados efectuada por Araújo (2002), que estudou crianças em idade pré-escolar, através do mesmo instrumento de avaliação. Esta aproximação facilitará a comparação de dados, para estudos posteriores.

Apresentam-se, de seguida, os resultados da exploração do mundo escolar e profissional da criança, tendo como fonte de informação a própria criança. Os dados serão apresentados, em primeiro lugar, para o Tempo 1 (idade pré-escolar) e, em seguida, para o Tempo 2 (idade escolar, no 1º ano do Ensino Básico). Além dos resultados para a amostra total, a apresentação dos dados tratados será efectuada de modo a expressar o efeito das variáveis sexo, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família. Mais ainda serão conduzidas análises das diferenças de resultados obtidos entre os sub-grupos demográficos identificados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Conhecimento das profissões/ocupações dos pais

As crianças foram questionadas acerca da designação da profissão/ocupação dos pais através da seguinte questão: “Qual é o trabalho/profissão dos teu pai/mãe?”. As respostas a esta questão foram categorizadas da seguinte forma:

- 1) A criança não sabe ou não responde;
- 2) A criança responde de forma imprecisa, nomeando actividades de trabalho ou o local onde a profissão dos pais é desempenhada;
- 2) A criança refere, com precisão, o nome da profissão dos pais.

O Quadro 3.25 mostra a distribuição de respostas obtidas, para o Tempo 1:

Quadro 3.25 – Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Designação da Profissão dos Pais	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não sabe/não responde	7 (11.5)	5 (8.9)	4 (5.7)	8 (17.0)	-	3 (6.8)	9 (14.3)	12 (10.3)
Imprecisão na resposta	32 (52.5)	39 (69.6)	40 (57.1)	31 (66.0)	6 (60.0)	27 (61.4)	38 (60.3)	71 (60.7)
Designa profissão com precisão	22 (36.1)	12 (21.4)	26 (37.1)	8 (17.0)	4 (40.0)	14 (31.8)	16 (25.4)	34 (29.1)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
Não sabe/não responde	4 (6.6)	1 (1.8)	2 (2.9)	3 (6.4)	-	2 (4.5)	3 (4.8)	5 (4.3)
Imprecisão na resposta	46 (65.4)	45 (80.4)	56 (80.0)	35 (74.5)	4 (40.0)	34 (77.3)	53 (84.1)	91 (77.8)
Designa profissão com precisão	11 (18.0)	10 (17.9)	12 (17.1)	9 (19.1)	6 (60.0)	8 (18.2)	7 (11.1)	21 (17.9)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A leitura do Quadro 3.25 permite observar que a maior parte das crianças não é capaz de designar a profissão, quer do pai, quer da mãe (60.7% e 77.8%, respectivamente), com precisão, recorrendo para o efeito a elementos como a localização ou as actividades de trabalho associadas à profissão. No entanto, parece observar-se que o conhecimento acerca da profissão do pai tende a ser maior do que da profissão da mãe. As crianças de contexto rural/norte do país apresentam maior precisão na designação da profissão do pai, comparativamente com os seus pares do grupo urbano/sul, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($U= 1216.00$; $W= 2344.00$; $p= .01$). Mais ainda, foi possível observar que o NSC tem um efeito sobre a designação da profissão da mãe ($X^2_{kw}= 12.604$; $p = .00$), sendo que as crianças de NSC alto revelam maior precisão na designação da profissão da mãe, do que as crianças de NSC médio, e que estas por sua vez apresentam maior precisão nesta variável do que as crianças de NSC baixo ($p= .00$)

Quadro 3.26 – Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Designação da Profissão dos Pais	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não sabe/não responde	6 (9.8)	1 (1.8)	2 (2.9)	5 (10.6)	1 (10.0)	2 (4.5)	4 (6.3)	7 (6.0)
Imprecisão na resposta	35 (57.4)	32 (57.1)	43 (61.4)	24 (51.1)	7 (70.0)	24 (54.5)	36 (57.1)	67 (57.3)
Designa profissão com precisão	20 (32.8)	23 (41.1)	25 (35.7)	18 (38.3)	2 (20.0)	18 (40.9)	23 (36.5)	43 (36.8)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
Não sabe/não responde	1 (1.6)	1 (1.8)	(1.4)	1 (2.1)	-	2 (4.5)	-	2 (1.7)
Imprecisão na resposta	43 (70.5)	38 (67.9)	51 (72.9)	30 (63.8)	6 (60.0)	28 (63.6)	47 (74.6)	81 (69.2)
Designa profissão com precisão	17 (27.9)	17 (30.4)	18 (25.7)	16 (34.0)	4 (40.0)	14 (31.8)	16 (25.4)	34 (29.1)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados para o Tempo 2 vão no mesmo sentido, mostrando que, mais uma vez, existe grande imprecisão na designação da profissão, quer do pai, quer da mãe (57.3% e 69.2%, respectivamente), tal como mostra o Quadro 3.26. A competência na designação precisa da profissão dos pais tende igualmente a ser maior para os pais (36.8%), do que para a profissão das mães (29.1%).

Ainda relativamente ao trabalho dos pais, as crianças foram questionadas acerca das actividades de trabalho dos mesmos: “O que é que ele/ela faz nesse trabalho?”. Os resultados foram registados relativamente ao número de actividades congruentes com a realidade laboral dos pais, tal como mostra o Quadro 3.27:

Quadro 3.27 – Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Número de actividades mencionadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não responde	8 (13.1)	4 (36.4)	4 (5.7)	8 (17.0)	1 (10.0)	3 (6.8)	8 (12.7)	12 (10.3)
1 actividade	8 (13.1)	17 (30.4)	10 (14.3)	15 (31.9)	1 (10.0)	10 (22.7)	14 (22.2)	25 (21.4)
2-3 actividades	32 (52.5)	33 (58.9)	42 (60.0)	23 (48.9)	4 (40.0)	25 (56.8)	36 (57.1)	65 (55.6)
4 ou + actividades	13 (21.3)	2 (3.6)	14 (20.0)	1 (2.1)	4 (40.0)	6 (13.6)	5 (7.9)	15 (12.8)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
Não responde	5 (8.2)	4 (7.1)	3 (4.3)	6 (12.8)	-	5 (11.4)	4 (6.3)	9 (7.7)
1 actividade	8 (13.1)	12 (21.4)	12 (17.1)	8 (17.0)	1 (10.0)	7 (15.9)	12 (19.0)	20 (17.1)
2-3 actividades	38 (57.4)	25 (44.6)	34 (48.6)	26 (55.3)	7 (70.0)	22 (50.0)	31 (49.2)	60 (51.3)
4 ou + actividades	13 (21.3)	15 (26.8)	21 (30.0)	7 (14.9)	2 (20.0)	10 (22.7)	12 (25.4)	28 (23.9)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados fornecidos no Quadro 3.27 mostram que a maioria das crianças em idade pré-escolar é capaz de descrever duas ou três actividades laborais do pai (55.6%) e da mãe (51.3%). Não existem diferenças entre os resultados que se revelem salientes, exceptuando o caso das crianças do grupo rural/norte, que parecem revelar mais conhecimento das actividades laborais dos seus pais, do que as crianças de contexto urbano/sul.

Relativamente ao Tempo 2, a distribuição de resultados (Quadro 3.28) aponta no mesmo sentido, mostrando que, no 1º ano do Ensino Básico, as crianças, na sua maioria, são capazes de nomear pelo menos 2 ou 3 actividades para a realidade laboral do pai (53.8%) e da mãe (65.0%)

Quadro 3.28 – Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Número de actividades mencionadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não responde	8 (13.1)	4 (7.1)	5 (7.1)	7 (14.9)	2 (20.0)	4(9.1)	6 (9.5)	2 (10.3)
1 actividade	20 (32.8)	14 (25.0)	15 (21.4)	19 (40.4)	1 (10.0)	16 (36.4)	17 (27.0)	34 (29.1)
2-3 actividades	28 (45.9)	35 (62.5)	44 (62.9)	19 (40.4)	6 (60.0)	23 (52.3)	34 (54.0)	63 (53.8)
4 ou + actividades	5 (8.2)	3 (5.4)	6 (8.6)	2 (4.3)	1 (10.0)	1 (2.3)	6 (9.5)	8 (6.8)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
1 actividade	12 (19.7)	12 (21.4)	15 (21.4)	9 (19.1)	1 (10.0)	1 (25.0)	12 (19.0)	24 (20.5)
2-3 actividades	43 (70.5)	33 (58.9)	46 (65.7)	30 (63.8)	8 (80.0)	27 (61.4)	41 (65.1)	76 (65.0)
4 ou + actividades	6 (9.8)	11 (19.6)	9 (12.9)	8 (17.0)	1 (10.0)	6 (13.6)	10 (15.9)	17 (14.5)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Finalmente, foi colocada à criança a questão “Onde é que ele/ela faz esse trabalho?”. As respostas foram codificadas do seguinte modo:

- 1) a criança não sabe ou não responde;

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

2) a criança refere uma localização imprecisa, apelando à localidade do trabalho dos pais, ou fornecendo pistas geográficas no sentido de situar o local de trabalho dos mesmos;

3) a criança refere o local preciso onde os pais desenvolvem o seu trabalho.

O Quadro 3.29 apresenta a distribuição dos resultados obtidos através desta questão.

Quadro 3.29 – Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Local de trabalho dos pais	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não sabe /não responde	10 (16.4)	6 (10.7)	4 (5.7)	12 (25.5)	-	5 (11.4)	11 (17.5)	16 (13.7)
Imprecisão na resposta	30 (49.2)	40 (71.4)	43 (61.4)	27 (57.4)	4 (40.0)	28 (63.6)	38 (60.3)	70 (59.8)
Designa local com precisão	21 (34.4)	10 (17.9)	23 (32.9)	8 (17.0)	6 (60.0)	11 (25.0)	14 (22.2)	31 (26.5)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
Não sabe /não responde	5 (8.2)	4 (7.1)	2 (2.9)	7 (14.9)	-	3 (6.8)	6 (9.5)	9 (7.7)
Imprecisão na resposta	17 (27.9)	18 (32.1)	16 (22.9)	19 (40.4)	5 (50.0)	15 (34.1)	15 (23.8)	35 (29.9)
Designa local com precisão	39 (63.9)	34 (60.7)	52 (74.3)	21 (44.7)	5 (50.0)	26 (59.1)	42 (66.7)	73 (62.4)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Através da leitura do Quadro 3.29, é possível observar que a maior parte das crianças apresenta um conhecimento impreciso acerca do local de trabalho do pai (59.8%), mas preciso do local de trabalho da mãe (62.4%). As crianças do grupo rural/norte parecem apresentar um conhecimento mais preciso do local de trabalho da mãe (74.3%) e do pai (32.9%), comparativamente com as crianças do grupo urbano/sul (44.7% e 17.0%, respectivamente), sendo que esta diferença é estatisticamente significativa ($U= 1121.00$; $W= 2249.00$; $p= .00$).

No que se refere ao Tempo 2, a leitura do Quadro 3.28 permite observar que, para o Tempo 2, as crianças apresentam um padrão de respostas semelhante ao que foi encontrado

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

no Tempo 1. Assim, a maioria das crianças revela um conhecimento impreciso do local de trabalho do pai (56.4), e um conhecimento preciso do local de trabalho da mãe (72.6%). Verifica-se ainda que as raparigas apresentam maior conhecimento da profissão dos pais, e que esta diferença é estatisticamente significativa ($U= 1471.00$; $W= 3212.00$; $p= .02$). Finalmente, refere-se que as crianças do grupo rural/norte apresentam maior precisão no conhecimento do local de trabalho dos pais ($U= 1276.00$; $W= 2404.00$; $p= .02$) e das mães ($U= 1111.00$; $W= 2239.00$; $p= .00$), comparativamente com os seus pares de contexto urbano/sul.

Quadro 3.30 – Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-demográfico, e nível sócio-cultural, em cada categoria de resposta

Local de trabalho dos pais	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Pai								
Não sabe /não responde	9 (14.8)	3 (5.4)	4 (5.7)	8 (7.0)	1 (10.0)	3 (6.8)	8 (17.7)	12 (10.3)
Imprecisão na resposta	37 (60.7)	29 (51.8)	3 (54.3)	28 (59.6)	5 (50.0)	26 (59.1)	35 (55.6)	66 (56.4)
Designa local com precisão	15 (24.6)	24 (42.9)	28 (40.0)	11 (23.4)	4 (40.0)	15 (34.1)	20 (31.7)	39 (33.3)
Total	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)
Mãe								
Não sabe /não responde	1 (1.6)	2 (3.6)	1 (1.4)	2 (4.3)	-	.	3 (4.8)	3 (2.6)
Imprecisão na resposta	20 (32.8)	9 (16.1)	9 (12.9)	20 (69.0)	2 (20.0)	15 (34.1)	12 (19.0)	29 (24.8)
Designa local com precisão	40 (65.6)	45 (80.4)	60 (85.7)	25 (53.2)	8 (80.0)	29 (65.9)	48 (76.2)	85 (72.6)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Conhecimento de profissões extra-familiares

No que respeita o conhecimento de profissões além daquelas que são desempenhadas pelos pais, as crianças responderam à seguinte questão: “Que outras profissões conheces?”. A análise dos dados obtidos através da colocação desta pergunta permitiu obter conhecimento, não só da quantidade de informação que a criança possui, como também da qualidade dessa

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

mesma informação. Assim, observa-se que as crianças nomeiam profissões utilizando a designação da mesma, além das actividades laborais ou do local de trabalho onde as mesmas são desenvolvidas, tal como mostra o Quadro 3.31.

Quadro 3.31 Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural, em cada categoria de resposta

Número de Profissões Nomeadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Com base na designação								
Não responde	3 (4.9)	7 (12.5)	3 (4.3)	7 (14.9)	-	3 (6.8)	7 (11.1)	10 (8.5)
1	8 (13.1)	8 (14.3)	8 (11.4)	8 (17.0)	-	5 (11.4)	11 (17.5)	16 (13.7)
2-3	20 (32.8)	14 (25.0)	25 (35.7)	9 (19.1)	3 (30.0)	14 (31.8)	17 (27.0)	34 (29.1)
4 ou +	30 (49.2)	27 (48.2)	34 (48.6)	23 (48.9)	7 (70.0)	22 (50.0)	28 (44.4)	57 (48.7)
Com base na actividade								
Não responde	37 (60.7)	31 (55.4)	38 (54.3)	30 (63.8)	6 (60.0)	20 (45.5)	42 (66.7)	68 (58.1)
1	12 (19.7)	13 (23.2)	12 (17.1)	13 (27.7)	1 (10.0)	14 (31.8)	10 (15.9)	25 (21.4)
2-3	11 (18.0)	9 (16.1)	17 (24.3)	3 (6.4)	2 (20.0)	9 (20.5)	9 (14.3)	20 (17.1)
4 ou +	1 (1.6)	3 (5.4)	3 (4.3)	1 (2.1)	1 (10.0)	1 (2.3)	2 (3.2)	4 (3.4)
Com base no local								
Não responde	50 (82.0)	46 (82.1)	57 (81.4)	39 (83.0)	9 (90.0)	36 (81.8)	51 (81.0)	96 (82.1)
1	6 (9.8)	5 (8.9)	7 (10.0)	4 (8.5)	1 (10.0)	3 (37.3)	7 (11.1)	11 (9.4)
2-3	5 (8.2)	3 (5.4)	4 (5.7)	4 (8.5)	-	4 (9.1)	4 (6.3)	8 (6.8)
4 ou +	-	2 (3.6)	2 (2.9)	.	-	1 (2.3)	1 (1.6)	2 (1.7)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Com efeito, no Tempo 1, isto é, no ensino pré-escolar, muitas crianças são já capazes de designar 4 ou mais profissões, com base no seu nome (48.7%), recorrendo igualmente, ainda que em menor frequência, às actividades associadas às mesmas, bem como aos locais onde são desempenhadas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

entre os resultados dos sub-grupos demográficos, identificados com base no sexo de pertença, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família.

De modo semelhante, e tal como se pode observar através da leitura do Quadro 3.32, as crianças em idade escolar recorrem preferencialmente à designação da profissão para nomear as profissões que conhecem, sendo que a maioria da amostra (51.3%) é capaz de nomear quatro ou mais profissões. Tal como observado para o Tempo 1, as crianças recorrem igualmente às actividades associadas às profissões, bem como ao local onde aquelas são desempenhadas, para proceder à descrição da realidade profissional à sua volta. Finalmente, refira-se que não foram encontradas diferenças significativas entre sub-grupos de crianças.

Quadro 3.32 Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural, em cada categoria de resposta

Número de Profissões Nomeadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Com base na designação								
Não responde	7 (11.5)	6 (10.7)	6 (8.6)	7 (14.9)	-	5 (11.4)	8 (12.7)	13 (11.1)
1	4 (6.6)	4 (7.1)	5 (7.1)	3 (6.4)	1 (10.0)	1 (2.3)	6 (9.5)	8 (6.8)
2-3	15 (24.6)	21 (37.5)	23 (32.9)	13 (27.7)	2 (20.0)	11 (25.0)	23 (36.5)	36 (30.8)
4 ou +	35 (57.4)	25 (44.6)	36 (51.4)	24 (51.1)	7 (70.0)	27 (61.4)	26 (43.3)	60 (51.3)
Com base na actividade								
Não responde	33 (34.4)	35 (62.5)	38 (54.3)	30 (63.8)	4 (40.0)	29 (65.9)	35 (55.6)	68 (58.1)
1	21 (34.4)	14 (25.0)	23 (32.9)	12 (25.5)	5 (50.0)	7 (15.9)	23 (36.5)	35 (29.9)
2-3	7 (11.5)	7 (12.5)	9 (12.9)	5 (10.6)	1 (10.0)	8 (18.2)	5 (7.9)	14 (12.0)
Com base no local								
Não responde	47 (77.0)	41 (73.2)	54 (77.1)	34 (72.3)	8 (80.0)	34 (77.3)	46 (73.0)	88 (75.2)
1	6 (9.8)	8 (14.3)	6 (8.6)	8 (17.0)	1 (10.0)	2 (4.5)	11 (17.5)	14 (12.0)
2-3	8 (13.1)	5 (8.9)	8 (11.4)	5 (10.6)	1 (10.0)	6 (13.6)	6 (9.5)	13 (11.1)
4 ou +	-	2 (3.6)	2 (2.9)	-	-	2 (4.5)	-	2 (1.7)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.3.2.2 Preferência por actividades

Ao nível das preferências por actividades, tal como relatadas pela própria criança, apresentam--se os resultados relativamente à preferência por actividades escolares e actividades extra-escolares.

Preferência por actividades (pré-) escolares

Quer no Tempo 1, quer no Tempo 2, a criança respondeu à seguinte questão “O que é que tu gostas mais de fazer na escola?”. Relativamente ao Tempo 1, ou seja, no momento em que as crianças estão no ensino pré-escolar, é possível observar que estas crianças apresentam uma diversidade de actividades preferidas, que estão ligadas, na maior parte das vezes, a espaços do contexto pré-escolar. Assim, os resultados foram codificados de acordo com as seguintes categorias: brincar com carros/pistas (11; 9.4%), brincar no cantinho da loja/supermercado (4; 3.4%), brincar com legos (13; 11.1%); brincar no cantinho da garagem (15; 12.8%), brincar no cantinho da ciência (3; 2.6%), brincar no cantinho da areia e água (5; 4.3%), actividades com blocos e construções (9; 7.7%), brincar no canto da casinha (63; 53.8%), actividades de expressão plástica (44; 37.6%), jogos (39; 33.3%), livros e escrita (34; 29.1%), actividades de música (6; 5.1%), jogar no computador (8; 6.8%), brincar no recreio (13; 11.1%).

No que se refere ao tempo 2, as actividades escolares preferidas pelas criança integram as seguintes categorias: língua portuguesa (39; 33.3%), matemática (22; 18.8%), estudo do meio (5; 4.3%), brincar, de um modo geral (76; 65.0%), jogar computador (6; 5.1%), expressão físico-motora (8; 6.8%), realização de fichas (8; 6.8%), expressão dramática (1; 0.9%); realizar trabalhos para casa (5; 4.3%); expressão plástica (24; 20.5%), comer (2; 1.7%); trabalhar e estudar, de um modo geral (46; 39.3%). Assim, nota-se que a diversidade de actividades preferidas diminui do ensino pré-escolar para o 1º ano do Ensino Básico, notando-se um orientação para o trabalho e tarefas estruturadas no Tempo 2, contrariamente à orientação para a brincadeira e tarefas pouco estruturadas no Tempo 1.

Preferências por actividades de tempos livres

Ao nível das preferências relatadas pelas crianças relativamente a actividades de tempos livres, as respostas à questão “O que mais gostas de fazer quando não estás na escola?”, conduziram, para o Tempo 1, à emergência de 35 tipos de categorias de resposta, que correspondem a actividades diferenciadas de tempos livres. Assim, os tipos de respostas

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

foram os seguintes: ver televisão (n= 21; 17.9%), jogar consola (n=4; 3.4%), ver DVDs (n= 2; 1.7%), jogar computador (n=11; 9.4%), brincar com bonecas (n= 17; 14.5%), fazer desenhos/pinturas (n= 13; 11.1%), brincar com plasticina (n= 1; 0.9%), escrever e ler (n= 20; 17.1%), brincar com carrinhos (n= 17; 17.5%), ouvir música (n= 2; 1.7%), dançar e cantar (n= 1; 0.9%), andar de bicicleta (n= 25; 21.4%), jogar futebol (n= 33; 28.2%), brincar no escorrega ou no baloiço (n= 13; 11.1%), brincar na piscina (n=8; 6.8%), jogar à apanhadinha ou às escondidas (n= 16; 13.7%), dar passeios (n= 6; 5.1%), ir ao cinema (n= 1; 0.9%), jogar jogos de faz-de-conta (n= 16; 13.7%), brincar com ferramentas (n= 1; 0.9%), tratar de animais de estimação (n= 6; 5.1%), jogar bilhar (n= 2; 1.7%), andar de patins (n= 1; 0.9%), correr (n=4; 3.4%), praticar outros desportos além do futebol (n= 7; 6.0%), jogar jogos de tabuleiro (n= 12; 10.3%), brincar na areia (n= 6; 5.1%), realizar tarefas domésticas (n= 2; 1.7%), brincar na rua ou no campo (n= 1; 0.9%), brincar com outras crianças (n= 25; 21.4%), brincar com os pais (n= 7; 6.0%), dormir (n= 3; 2.1%), comer (n= 6; 5.1%), e tomar banho (n= 1; 0.9%), e brincar com legos (n= 5; 4.3%).

Os resultados relativos à quantidade de actividades preferidas nomeadas pelas crianças são apresentadas no Quadro 3.33.

Quadro 3.33 - Distribuição do número de preferências por actividades de tempos livres, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Número de Profissões Nomeadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
não responde	-	1 (1.8)	1 (1.4)	-	-	-	1 (1.6)	1 (0.9)
1	5 (8.2)	6 (10.7)	4 (5.7)	7 (14.9)	-	4 (9.1)	7 (11.1)	11 (9.4)
2-3	26 (42.6)	31 (55.4)	31 (44.3)	26 (55.3)	3 (30.0)	20 (35.1)	34 (54.0)	57 (48.7)
4 ou +	30 (49.2)	18 (32.1)	34 (70.3)	14 (29.2)	7 (70.0)	20 (45.5)	21 (43.8)	48 (41.8)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

A leitura do Quadro 3.33 permite observar que, no ensino pré-escolar, as crianças são já capazes de fornecer as suas preferências em termos de actividades que realizam fora do

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

contexto escolar. A maior parte das crianças (48.7%) nomeia duas ou três actividades preferidas.

O estudo das diferenças de resultados entre os sub-grupos identificados permitiu observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as crianças do grupo rural/norte e as crianças do grupo urbano/sul ($U= 1296.00$; $W= 2424.00$; $p= .032$), sendo que as primeiras apresentam, em média ($M= 3.40$; $DP= .668$), mais preferências por actividades extra-curriculares do que as últimas ($M= 3.15$; $DP= .659$).

Relativamente ao Tempo 2, foi possível observar que as respostas das crianças se referem a mesmas 31 categorias de conteúdo verificadas para o Tempo 1, verificando-se as seguintes respostas: ver televisão ($n= 26$; 22.4%), jogar consola ($n=11$; 9.4%), ver DVDs ($n= 2$; 1.7%), jogar computador ($n=11$; 9.4%), brincar com bonecas ($n= 17$; 14.5%), fazer desenhos/pinturas ($n= 7$; 6.0%), escrever e ler ($n= 18$; 15.4%), brincar com carrinhos ($n= 10$; 8.5%), ouvir música ($n= 5$; 4.3%), dançar e cantar ($n= 2$; 1.7%), andar de bicicleta ($n= 36$; 30.8%), jogar futebol ($n= 34$; 29.1%), brincar no escorrega ou no baloiço ($n= 9$; 7.7%), brincar na piscina ($n=6$; 5.1%), jogar à apanhadinha ou às escondidas ($n= 13$; 11.1%), dar passeios ($n= 18$; 15.4%), jogar jogos de faz-de-conta ($n= 13$; 11.1%), tratar de animais de estimação ($n= 11$; 9.4%), correr ($n=4$; 3.4%), praticar outros desportos além do futebol ($n= 14$; 12.0%), fazer puzzles ($n= 1$; 0.9%), jogar jogos de tabuleiro ($n= 13$; 11.1%), brincar na areia ($n= 7$; 6.0%), realizar tarefas domésticas ($n= 9$; 7.7%), brincar com outras crianças ($n= 25$; 21.4%), brincar com os pais ($n= 11$; 9.4%), comer ($n= 8$; 6.8%), tomar banho ($n= 1$; 0.9%), fazer construções ($n= 1$; 0.9%), ir à catequese ($n=1$; 0.9%); estar no atelier de actividades livres ($n= 1$; 0.9%).

O Quadro 3.34, mais adiante, evidencia a distribuição de respostas para as crianças do 1º ano. A observação do mesmo permite verificar que, tal como aconteceu no Tempo 1, a maioria das crianças é capaz de descrever duas ou três actividades preferidas (40.2%). A análise de diferenças de resultados permitiu verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ($U= 1328.50$; $W= 2924.50$; $p= .02$), sendo que os rapazes ($M= 3.48$; $DP= .54$) apresentam mais actividades preferidas do que as raparigas ($M= 3.21$; $DP= .594$). Existem ainda diferenças entre as crianças do grupo rural/norte e os seus pares de contexto urbano/sul ($U= 1041.00$; $W= 2924.50$; $p= .02$), sendo que as primeiras apresentam, em média ($M= 3.51$; $DP= .56$), mais actividades preferidas do que as últimas ($M= 3.11$; $DP= .521$).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.34 Distribuição do número de preferências por actividades de tempos livres, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Número de Profissões Nomeadas	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
1	1 (1.6)	5 (8.9)	2 (2.9)	4 (8.5)	-	1 (2.3)	5 (7.9)	6 (5.1)
2-3	30 (49.2)	34 (60.7)	30 (42.9)	34 (72.3)	5 (50.0)	26 (59.1)	33 (52.4)	64 (54.7)
4 ou +	30 (49.2)	17 (30.4)	38 (54.3)	9 (19.1)	5 (50.0)	17 (38.6)	25 (39.7)	47 (40.2)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

1.3.2.3 Consciência dos benefícios da realização escolar

As crianças estudadas reponderam à questão “Na tua opinião, porque é que as crianças andam na escola?”, de modo a avaliar a consciência que estas têm relativamente à função e aos benefícios da frequência da escola e da realização escolar. Assim, as respostas obtidas foram codificadas e classificadas em três categorias:

- 1) a criança não sabe ou não responde;
- 2) a criança apresenta uma perspectiva fantasiosa da escola, perspectivando-a como um contexto de brincadeira ou no sentido de esta constituir um contexto de mera prestação de cuidados à criança, nomeadamente enquanto os pais estão a trabalhar;
- 3) a criança apresenta uma perspectiva realista da escola, integrando a escolaridade no seu percurso vocacional, isto é, compreende que a escola é um contexto de aprendizagem, e que a realização escolar é precursora dos percursos académicos e profissionais futuros.

No Quadro 3.35 apresentam-se os resultados da análise das respostas obtidas nas crianças em idade pré-escolar, por sexo, contexto sócio-geográfico e nível sócio-cultural da família.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 3.35 Distribuição da perspectiva acerca da escola e da realização escolar, no Tempo 1, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Perspectiva acerca da escola e realização escolar	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Não sabe/Não responde	1 (1.6)	-	-	1 (2.1)	-	1 (2.3)	-	1 (0.9)
Perspectiva fantasiosa	13 (21.3)	9 (16.1)	12 (17.1)	10 (21.3)	2 (20.0)	5 (11.4)	15 (23.8)	22 (18.8)
Perspectiva realista	47 (77.0)	47 (83.9)	58 (82.9)	36 (76.6)	8 (80.0)	38 (86.4)	48 (76.2)	94 (80.3)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

Os resultados apresentados no Quadro 3.35 revelam que as crianças em idade pré-escolar apresentam, na sua maioria, uma perspectiva realista acerca da escola (80.3%), compreendendo os seus benefícios para os percursos vocacionais dos indivíduos. O mesmo se observa para o Tempo 2, tal como exposto no Quadro 3.36. A percentagem de crianças que apresenta uma perspectiva realista acerca dos benefícios da escola parece aumentar entre um e outro momento, sendo que atinge 96.6%, no Tempo 2.

Refira-se ainda que não foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os sub-grupos demográficos identificados.

Quadro 3.36 Distribuição da perspectiva acerca da escola e da realização escolar, no Tempo 2, por sexo, contexto sócio-geográfico, e nível sócio-cultural da família, em cada categoria de resposta

Perspectiva acerca da escola e realização escolar	Sexo		Cont. Sócio-Geográfico		Nível Sócio-Cultural			Total (%)
	Rapazes (%)	Raparigas (%)	Rural/Norte (%)	Urbano/Sul (%)	Alto (%)	Médio (%)	Baixo (%)	
Perspectiva fantasiosa	1 (1.6)	3 (5.4)	2 (2.9)	2 (4.3)	-	2 (4.5)	2 (3.2)	4 (3.4)
Perspectiva realista	60 (98.4)	53 (94.6)	68 (97.1)	45 (95.7)	10 (100)	42 (95.5)	61 (96.8)	113 (96.6)
Total (%)	61 (100)	56 (100)	70 (100)	47 (100)	10 (100)	44 (100)	63 (100)	117 (100)

2. Estudo 2 – Estudo das Continuidades e Descontinuidades do Desenvolvimento Vocacional, na Transição Ecológica entre o Ensino Pré-Escolar e a Escolaridade Básica

O segundo estudo deste trabalho de investigação é de natureza longitudinal e visa analisar a continuidade e mudança no comportamento vocacional das crianças, no período que decorre entre o terceiro trimestre do último ano de ensino pré-escolar (Tempo 1) e o terceiro trimestre do 1º ano de Ensino Básico (Tempo 2). Avaliam-se as diferenças de resultados entre o Tempo 1 e Tempo 2, para os indicadores de exploração vocacional, tal como avaliados pelos profissionais de educação, e pela própria criança, dado terem sido estes os informantes que contribuíram para a repetição das medidas em causa.

Deste modo, em primeiro lugar apresentam-se os resultados das diferenças entre o Tempo 2 e o Tempo 1, na perspectiva dos profissionais de educação, passando-se, de seguida, para a apresentação dos dados relativos à evolução da exploração vocacional, na perspectiva da própria criança.

2.1 Progressão Desenvolvimental na Exploração Vocacional, na Perspectiva dos Profissionais de Educação

A avaliação da mudança desenvolvimental na exploração vocacional da criança, entre o Tempo 1 e o Tempo 2, de acordo com a perspectiva dos profissionais de educação, recorreu à comparação dos resultados globais no LVPEI, em ambos os momentos. Tais resultados derivam do somatório dos resultados obtidos nos 27 itens do LVPEI que integraram este estudo. O Quadro 3.37 apresenta as médias e desvio-padrão para os resultados totais obtidos através da administração do LVPEI às educadoras de infância, no Tempo 1, e aos professores do 1º ano do Ensino Básico, no Tempo 2.

Quadro 3.37 – Médias, desvio-padrão e teste de diferenças no Tempo 2, para a exploração vocacional das crianças, na perspectiva dos profissionais de educação

	M	DP	Z	p
Resultado Total Exploração Vocacional – Tempo 1	91.51	23.55	- 1.214	.23
Resultado Total Exploração Vocacional – Tempo 2	87.50	20.20		

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A leitura do Quadro 3.37, permite verificar que, de acordo com a perspectiva dos profissionais de educação, não existem diferenças estatisticamente significativas (considerando $p < .05$) entre a exploração vocacional no Tempo 1, ou seja, quando as crianças frequentam o ensino pré-escolar, e o Tempo 2, ou seja, no momento em que as crianças frequentam o 1º ano do Ensino Básico. Assim, parece não existir um efeito significativo do tempo e da exposição ao currículo do 1º ano na exploração vocacional das crianças.

2.2 Progressão Desenvolvimental na Exploração Vocacional, na Perspectiva da Criança

A avaliação da progressão do desenvolvimento da exploração vocacional, na perspectiva da criança, recorreu à comparação dos resultados obtidos, entre o Tempo 1 e o Tempo 2, quer em termos de exploração do *self*, quer em termos de exploração orientada para o mundo.

Assim, no que se refere a exploração orientada para o *self*, a progressão desenvolvimental poderá ser avaliada no que concerne o aumento da diferenciação do *self*, medida através do uso de mais categorias de conteúdo na descrição de si, tal como analisado no Estudo 1.

Quadro 3.38 – Médias, desvio-padrão e teste de diferenças nas medidas de diferenciação do conceito de si, no Tempo 2

	M	DP	Z	P
Diferenciação na Descrição de Si – Tempo 1	2.37	1.16	- 1.349	.18
Diferenciação na Descrição de Si – Tempo 2	2.57	1.11		

$p < .05$

A leitura do Quadro 3.38, permite verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o Tempo 1 e o Tempo 2 na capacidade de diferenciação do *self*, tal como acontece para as descrições de si, no Estudo 1. Assim, parece existir continuidade na diferenciação do *self*, entre o ensino pré-escolar e o ensino básico.

Mais ainda, recorrendo-se ao teste não-paramétrico de Wilcoxon, avaliou-se a mudança entre o Tempo 1 e o Tempo 2 nas competências de exploração orientada para o

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

mundo, nomeadamente no que se refere ao conhecimento das profissões familiares e extra-familiares. Assim, foi possível observar que 26.5% da amostra muda, aumentando, e 59.8% mantém a sua competência, de conhecimento da profissão da mãe, no Tempo 2, sendo que esta diferença é estatisticamente significativa ($z = -2.134$; $p = .03$).

Observou-se que 28.2% da amostra total aumenta a sua competência no conhecimento da realidade laboral das mães (e 56.4% mantém a sua competência), nomeadamente no que respeita o local de trabalho destas ($z = -2.162$; $p = .03$).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o Tempo 1 e Tempo 2 para os restantes indicadores de conhecimento do mundo das profissões, tal como retratados no Estudo 1.

O estudo da mudança desenvolvimental entre o Tempo 1 e Tempo 2 não permitiu observar a mesma para os indicadores “Conhecimento de profissões extra-familiares”, bem como para o “Número de actividades extra-escolares preferidas pela criança”, pressupondo-se, deste modo, a continuidade na competência de exploração das crianças.

Finalmente, verificou-se mudança no sentido do aumento da consciência dos benefícios da realização escolar, no Tempo 2, sendo que esta mudança é estatisticamente significativa ($z = -3.922$; $p = .00$). Assim, para este indicador, 17.9% das crianças aumentaram (e 80% mantiveram) a sua consciência relativamente à função da escola e dos proveitos associados à realização escolar, entre o Tempo 1 e o Tempo 2.

3. Estudo 3 - Análise das Correlações entre Indicadores de Desenvolvimento Vocacional e Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância

O Estudo 3 aqui retratado procura ultrapassar a limitação observada na literatura vocacional relativamente à sub-representação de variáveis de desenvolvimento académico e psicossocial no estudo do desenvolvimento da carreira ao longo da vida, e nomeadamente na infância. Com base no enquadramento teórico apresentado no Capítulo 1, foram estudadas as relações entre a exploração vocacional das crianças e o seu ajustamento psicossocial e académico, quer no Tempo 1, quer no Tempo 2.

Assim, foram integradas neste estudo, as seguintes variáveis:

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

- 1) os resultados globais de exploração vocacional da criança, tal como avaliados na perspectiva dos profissionais de educação, com recurso à LVPEI (Araújo & Taveira, 2000, 2003), no Tempo 1 e Tempo 2;
- 2) a exploração orientada para o mundo, na perspectiva da própria criança, resultante de um índice compósito, calculado a partir do somatório das notas obtidas em termos de conhecimento do mundo das profissões (familiares e extra-familiares), número de preferências por actividades extra-escolares, e consciência dos benefícios da realização escolar, para o Tempo 1, bem como para o Tempo 2, e recolhidos através da *Grelha de Entrevista à Criança – Indicadores e Competências de Desenvolvimento Vocacional* (Araújo & Taveira, 2000, 2002);
- 3) a exploração orientada para o *self*, na perspectiva da própria criança, através do índice de diferenciação do *self*, no que respeita a quantidade de categorias de conteúdo integradas na descrição que as crianças forneceram, no Tempo 1 e no Tempo 2, como resposta à *Tarefa Guiada de Exploração do Self “Como é que Eu sou?”* (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; adaptado de Gordon, 1968);
- 4) o ajustamento psicossocial da criança, na perspectiva dos seus pais, e calculado através da nota global dos 120 itens da segunda parte do ICCP (*Inventário de Competências Sociais e de Problemas de Comportamento em Crianças e Adolescentes* - Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso, 1994; versão traduzida e adaptada para a população portuguesa do *Child Behavior Checklist: Achenbach*, 1991);
- 5) as competências linguísticas da criança, como medida de pré-competência académica no ensino pré-escolar, ou seja, no Tempo 1, tal como avaliadas junto da criança, com recurso ao TICL (*Teste de Identificação de Competências Linguísticas* - Viana, 2004); e,
- 6) as competências de desenvolvimento e ajustamento académico da criança, no Tempo 2, tal como avaliadas pelos professores do 1º ano do Ensino Básico, e com recurso ao GOC-CDAA (*Guião de Observação para o Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico* – Araújo & Taveira, 2006).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O Quadro 3.39, mais adiante, apresenta as médias e desvio-padrão para cada um dos índices obtidos.

Quadro 3.39 – Estatística descritiva para índices de exploração vocacional, desenvolvimento e ajustamento académico e ajustamento psicossocial

Índices	Mínimo	Máximo	M	DP
LVPEI – T1	32	135	91.51	23.55
LVPEI – T2	27	135	87.50	20.20
Exploração Mundo – Criança T1	18	123	27.68	9.59
Exploração Mundo – Criança T2	21	35	27.50	2.62
Exploração Self – Criança T1	0	6	2.37	1.64
Exploração Self – Criança T2	1	6	2.57	1.11
ICCP	9	86	35.38	15.29
TICL – T1	77	132	114.21	12.83
GOC-CDA – T2	31	115	79.45	16.2

Este estudo das correlações entre exploração vocacional, desenvolvimento académico e ajustamento psicossocial foi efectuado recorrendo-se, para o efeito, aos coeficientes de correlação de Spearman, e que estão expressos no Quadro 3.40, mais adiante.

Quadro 3.40 – Matriz de correlações entre a exploração vocacional, o ajustamento psicossocial, e o desenvolvimento e ajustamento acadêmico

	LVPEI T1	LVPEI T2	ExMun T1	ExMun T2	ExSelf T1	ExSelf T2	ICCP	TICL T1	CDA T2
LVPEI T1	1.00	-.144	.247**	.081	.043	.063	-.094	.327**	.467**
LVPEI T2		1.00	-.094	.000	.091	-.061	.216**	-.084	-.214*
ExMun T1			1.00	.276**	.062	.112	-.148	.322**	.292**
ExMun T2				1.00	.108	.329**	-.053	.026	.133
ExSelf T1					1.00	.111	-.016	.183*	-.064
ExSelf T2						1.00	.127	.034	.112
ICCP							1.00	-.003	-.278**
TICL T1								1.00	.349**
CDA T2									1.00

* $p < .05$
** $p < .01$

LVPEI-T1 – exploração vocacional no Tempo 1; LVPEI-T2 – exploração vocacional, na perspectiva dos professores, no Tempo 2; ExMun-T1 – Exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança, no Tempo 1; ExMun-T2 – exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança, no Tempo 2; ExSelf-T1 – exploração orientada para o self, na perspectiva da criança, no Tempo 1; ExSelf-T2 – exploração orientada para o self, na perspectiva da criança, no Tempo 2; ICCP – ajustamento psicossocial, na perspectiva dos pais; TICL-T1 – desenvolvimento acadêmico no Tempo 1, na perspectiva da criança; CDA-T2 – desenvolvimento e ajustamento acadêmico no Tempo 2.

A análise do Quadro 3.30 permite observar a existência de uma correlação forte e positiva entre a exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança, em idade pré-escolar (Tempo 1) e a exploração tal como perspectivada pelas educadoras de infância (Tempo 1) ($r = .247$; $p < .01$). Verifica-se igualmente uma associação forte e positiva entre a exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança no ensino pré-escolar (Tempo 1) e no 1º ano (Tempo 2) ($r = .276$; $p < .01$). Observa-se também uma correlação forte e positiva entre a exploração orientada para o *self* das crianças no 1º ano, na sua própria perspectiva (Tempo 2), com a exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança, e igualmente no 1º ano do Ensino Básico (Tempo 2) ($r = .329$; $p < .01$). Observa-se ainda uma correlação positiva entre o (des)ajustamento psicossocial e a exploração vocacional, tal como avaliada pelos professores do 1º ano (Tempo 2) ($r = .216$; $p < .05$). A análise do Quadro 3.30

permite ainda notar uma associação positiva e forte entre as competências (pré-) acadêmicas de literacia no ensino pré-escolar (Tempo 1) e a exploração vocacional, tal como avaliada pelas educadoras de infância, no ensino pré-escolar (Tempo 1) ($r = .327$; $p < .01$). Existe também uma associação forte e positiva entre as competências (pré-) acadêmicas de literacia no ensino pré-escolar (Tempo 1) e a exploração orientada para o mundo, na perspectiva da criança, no ensino pré-escolar (Tempo 1) ($r = .322$; $p < .01$). Por seu turno, verifica-se uma relação positiva entre as competências (pré-) acadêmicas de literacia no ensino pré-escolar (Tempo 1) e a exploração orientada para o *self*, na perspectiva da criança, no ensino pré-escolar (Tempo 1) ($r = .183$; $p < .05$). Regista-se ainda uma associação forte e positiva entre a exploração vocacional tal como avaliada pelas educadoras de infância (Tempo 1) e as competências de ajustamento e desenvolvimento académico, tal como avaliadas pelos professores do 1º ano (Tempo 2) ($r = .467$; $p < .01$). As competências de desenvolvimento e ajustamento académico, no 1º ano (Tempo 2), tal como avaliadas pelos professores estão também associadas de forma positiva, com a exploração vocacional tal como avaliada pelos mesmos professores (Tempo 2) ($r = .214$; $p < .05$). Por sua vez, a exploração orientada pelo mundo, nas crianças de ensino pré-escolar (Tempo 1) estão fortemente associadas às mesmas competências de desenvolvimento e ajustamento académico no 1º ano (Tempo 2) ($r = .292$; $p < .01$). Existe também, para esta amostra de crianças estudadas, uma associação forte e negativa entre o (des)ajustamento psicossocial tal como avaliado pelos pais, e as competências de desenvolvimento e ajustamento académico avaliadas pelos professores do 1º ano (Tempo 2) ($r = -.278$; $p < .01$). Finalmente, refere-se que se observa uma associação forte e positiva entre as competências (pré-) acadêmicas de literacia no ensino pré-escolar (Tempo 1) e as competências de desenvolvimento e ajustamento académico, tal como avaliadas pelos professores, no 1º ano (Tempo 2) ($r = .349$; $p < .01$).

4. Estudo 4 – Estudo do Efeito Preditor do Desenvolvimento Vocacional no Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância

O quarto estudo deste trabalho empírico procura aprofundar as correlações encontradas entre a exploração vocacional e o desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial verificadas no Estudo 3. Os resultados do estudo das correlações entre variáveis, conduzido no ponto anterior, sugerem que um aumento na (pré-)competência académica no pré-escolar está associado a um aumento na competência académica no 1º ano do EB, do

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

mesmo modo que um aumento na exploração vocacional no pré-escolar está associado a um aumento da exploração vocacional no 1º ano do EB. Adicionalmente, os resultados apontam para que a um aumento na exploração vocacional esteja associado a um aumento na competência académica. Por seu lado verifica-se uma relação entre o ajustamento psicossocial e a exploração vocacional no Tempo 2.

No sentido de explorar estas relações, o estudo da possível predição do ajustamento (pré-) académico, a partir da exploração vocacional, no ensino pré-escolar, revela que a exploração vocacional no Tempo 1 explica uma variabilidade baixa dos valores de ajustamento (pré-) académico no Tempo 1.

De igual forma, e recorrendo a um modelo de regressão linear, foi observado que a exploração vocacional no Tempo 2 explica uma variabilidade do ajustamento psicossocial, tal como avaliado na perspectiva dos pais.

Focando uma das correlações encontradas, com magnitude mais elevada (*i.e*, GOC-CDAА-T2 e LVPEI-T2), procurou-se estimar o modelo de regressão linear entre a variável Ajustamento Académico no 1º ano EB (CDAА-T2) e a variável de Exploração Vocacional no mesmo momento (LVPEI-T2).

A Figura 1 mostra graficamente a associação entre ambas as variáveis, fazendo notar a relação que parece existir entre ambas.

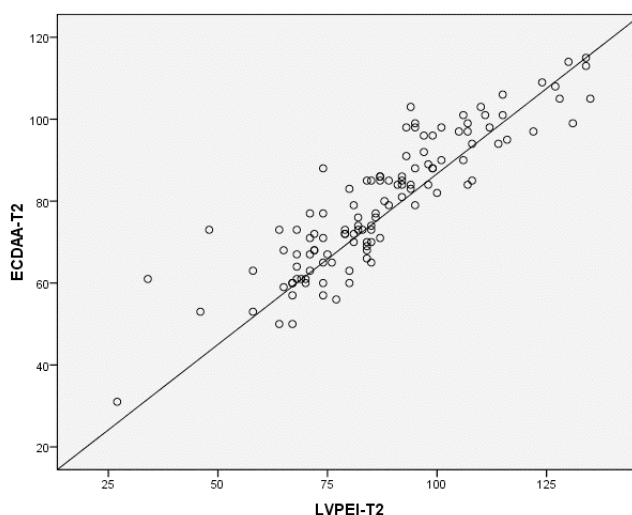


Figura 3.1 - Diagrama de dispersão das observações para o Ajustamento Académico e Exploração Vocacional, no Tempo 2

A exploração do modelo de regressão linear para estas variáveis permitiu a observação de um $Ra^2 = 0.787$. Assim, verifica-se que 78.7% da variabilidade total no ajustamento

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

académico no 1º ano do EB (CDAA-T2) é explicada pela variável exploração vocacional no 1º ano do EB (LVPEI-T2).

O estudo da ANOVA da regressão indicou um valor $F = 428.417$, com $p = 0.00$. Neste caso, verifica-se que o modelo é altamente significativo. Mais ainda, analisaram-se e validaram-se os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal ($K-S=0.47$; $p=0.200$), homogeneidade e independência dos erros ($d= 1.86$).

Finalmente, e recorrendo aos coeficientes obtidos, podemos escrever o modelo de regressão ajustada com os respectivos desvios padrões:

$$\begin{aligned} \text{Ajustamento Académico T2} &= 17.025 + 0.713 \times \text{Expl. Vocacional T2} \\ &\quad (3.095) \quad (0.034) \end{aligned}$$

Concluindo, a equação indica que, em média, a exploração vocacional no 1º ano do EB (LVPEI-T2) é um preditor significativo do ajustamento académico no 1º ano do EB (DAA-T2). O modelo é altamente significativo e explica uma proporção elevada da variabilidade do desenvolvimento e ajustamento académico no Tempo 2.

4

DISCUSSÃO DE RESULTADOS



Neste capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos da investigação empírica descrita anteriormente. Esta discussão será conduzida à luz da teoria do desenvolvimento vocacional na infância, bem como do conjunto de investigações prévias, cujos resultados foram salientados no enquadramento conceptual fornecido no Capítulo 1. Além disso, a discussão dos resultados sobre os antecedentes, as dinâmicas e os consequentes do desenvolvimento vocacional na infância será articulada com a teoria vocacional e as expectativas de resultados formuladas nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho, respectivamente.

1. Caracterização de Indicadores de Desenvolvimento Vocacional na Infância: O Efeito de Variáveis Pessoais e Contextuais nos Resultados de Exploração Vocacional das Crianças

Os resultados obtidos no primeiro estudo empírico permitem afirmar que, efectivamente, foi possível recolher informação acerca da exploração vocacional na infância. Mais especificamente, foi possível recolher informação acerca da exploração do self e do mundo, quer na perspectiva dos pais, quer na perspectiva da criança, quer ainda, apesar de forma mais indiferenciada, na perspectiva dos profissionais de educação. Constatou-se que os três informantes são capazes de fornecer informação distinta e específica em relação a esta variável, confirmando-se, assim, a expectativa de resultados.

A perspectiva dos pais foi recolhida relativamente à exploração orientada para o self, e à exploração orientada para o meio, dos seus filhos. No que respeita a exploração orientada para o self, foi avaliada a competência na interacção com os outros, bem como a percepção da criança relativamente à sua competência para trabalhar e brincar sozinha. A exploração orientada para o mundo foi avaliada com referência às preferências e actividades desenvolvidas pelas crianças, bem como à orientação para o trabalho escolar.

Com respeito à exploração orientada para o self, os pais caracterizam as crianças participantes no estudo como sendo globalmente competentes na interacção com os irmãos, com outras crianças e com os próprios pais, situando as mesmas na média, quando comparadas com outras crianças da mesma idade. Além disso, de acordo com os mesmos pais, as crianças são avaliadas, na maioria dos casos, como estando capazes de estabelecer relações próximas e de cooperação com pares, e com uma percepção positiva face à sua própria competência para o trabalho e brincadeira. Com efeito, de acordo com Seligman (1994), o desenvolvimento de atitudes positivas face à competência, a cooperação e a

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

realização constituem importantes tarefas a desenvolver na infância, no domínio vocacional. Mais ainda, os resultados do estudo longitudinal conduzido por Ferreira e colaboradores (2007), indicam que as competências sociais das crianças apresentam um forte poder preditor do ajustamento escolar futuro, o qual, por sua vez, tem sido considerado um precursor do desenvolvimento da carreira (Arbona, 2000). Deste modo, os resultados do presente estudo empírico indicam que este grupo de crianças apresenta resultados positivos em termos de exploração vocacional, concorrendo para uma trajectória ajustada no domínio académico e vocacional.

As competências relacionais da criança, enquanto agente activo, poderão ser aqui conceptualizadas como modeladoras do seu desenvolvimento, e generativas de resultados mais positivos, em termos do ajustamento e adaptação às expectativas académicas e vocacionais colocadas pela sociedade. Assim, estas crianças, tal como avaliadas pelos seus pais, estarão probabilisticamente, em boas condições para encetar interacções positivas com pares e adultos significativos, através das quais poderão obter informação acerca do mundo do trabalho, bem como acerca de si próprias, dos seus interesses, competências e valores (Krumboltz, Super). A investigação a este nível sugere que o envolvimento em relações apoiantes e positivas em termos emocionais e instrumentais, com professores, pais e outros significativos, poderá fornecer um ambiente relacional apoiante e activo, que contribui para uma progressão ajustada no desenvolvimento vocacional (Schultheiss, 2007; Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005;)

Os pais das crianças estudadas revelaram ainda uma percepção positiva relativamente à percepção de competência da criança para a autonomia no trabalho e brincadeira. À semelhança da competência relacional, este poderá constituir um indicador de ajustamento vocacional importante, nomeadamente no que respeita a formação de interesses precoces. A investigação tem mostrado que a percepção de competência em determinada actividade está associada ao desenvolvimento de interesses a esse nível (Lent, 2005; Lent *et al.*, 1994). Na infância, esta relação assume contornos mais dinâmicos, tendo sido observado, junto de crianças do ensino básico, que a percepção de eficácia e os interesses se influenciam mutuamente, independentemente do grupo sexual de pertença, ou do nível de escolaridade (Tracey, 2002).

Relativamente à exploração orientada para o meio, os pais são capazes de identificar actividades físicas e desportivas, actividades de lazer, actividades de participação em organizações sociais, e actividades domésticas, tal como desempenhadas e preferidas pelos seus filhos e filhas. Assim, verifica-se que, desde muito cedo, e apesar de os papéis de

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

estudante e de filho assumirem maior centralidade na infância, a criança apresenta já um determinado nível de desenvolvimento nos papéis de vida referentes à esfera doméstica, à cidadania, e ao lazer. Deste modo, os resultados parecem sugerir que estes papéis, que assumem maior relevo em períodos mais tardios da vida, tal como apresentado no modelo de Arco-íris da Carreira de Super (1990), parecem ter a sua origem na infância.

As actividades desportivas, de lazer, de participação em organizações sociais e domésticas poderão constituir contextos de aprendizagem vocacional, intencional ou espontânea, relativamente às competências e interesses das crianças. Mais ainda, de acordo com Watson e McMahon (2005, 2007), estas mesmas preferências e as competências individuais apresentam uma relação bidireccional com a aprendizagem vocacional. Através da participação de actividades nos contextos de lazer, doméstico, escolar e social/cidadania, e tal como proposto pelo Modelo Interactivo de Super (1990), a criança poderá testar a sua capacidade, e através do reforço proveniente do meio, nomeadamente daquele que fornecido por figuras significativas, construir uma percepção acerca da sua competência, que por seu turno influenciará a continuidade do investimento da criança em determinado tipo de actividade.

De acordo com os pais participantes neste estudo, cerca de metade das crianças está envolvida em pelo menos um contexto de realização de actividades extra-escolares organizadas (i.e., clubes, equipas, ou outro tipo de organizações sociais). De acordo com a revisão da literatura conduzida por Mahoney, Larson, Eccles, e Lord (2005), estas crianças estarão em condições mais favoráveis, do que as restantes, para o desenvolvimento positivo da aprendizagem na leitura e matemática, para a competência sócio-emocional, e para uma maior percepção de competência e valores mais positivos no que se refere ao envolvimento no mundo ocupacional.

Quanto à orientação para o trabalho escolar, a maior parte dos pais apresenta uma perspectiva positiva relativamente à realização das crianças nas disciplinas centrais de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Este resultado constitui um indicador de competência no que respeita o desenvolvimento vocacional das crianças, dado que, de acordo com Ginzberg e colaboradores (1951), a passagem progressiva de uma orientação lúdica para uma orientação para o trabalho constitui uma das tarefas vocacionais centrais propostas para as crianças neste domínio. Mais ainda, a investigação aponta para uma relação positiva entre bons níveis de realização académica e padrões de comportamento e ajustamento vocacionais adequados (Wiesner e tal., 2003).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com os pais, a realização da maioria das crianças estudadas, em termos académicos, está na média ou acima da média, não se verificando diferenciação de acordo com a disciplina. À luz dos resultados do estudo de Denissen e colaboradores (2007), as crianças que obtêm bons resultados a Matemática tenderão a desenvolver maior interesse e uma maior percepção de competência para o domínio. Dado que não foram registadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo de pertença, rapazes e raparigas estarão em condições favoráveis para desenvolver percepções positivas da sua competência nos vários domínios escolares, e assim evitar a circunscrição de interesses por domínios tradicionalmente associados ao grupo sexual de pertença. A este nível, notem-se os resultados do estudo de Bandura e colaboradores (2001), que verificaram diferenças de género nas crenças de auto-eficácia académica e vocacional, e que parecem predizer o tradicionalismo observado nas escolhas vocacionais efectuadas pelos indivíduos. Os mesmos autores observaram que os rapazes apresentam crenças de auto-eficácia mais positivas do que as raparigas para as matemáticas, enquanto as raparigas apresentam crenças de auto-eficácia superiores aos rapazes para o domínio das línguas.

A análise das diferenças de resultados dos sub-grupos demográficos identificados com base no sexo, contexto sócio-geográfico de residência e no nível sócio-cultural da família indica que as raparigas apresentam resultados mais favoráveis do que os rapazes no relacionamento com os pais, e que estas apresentam ainda uma maior percepção de competência para o trabalho autónomo. Assim, parece que os pais representam as filhas como sendo mais autónomas e com maior competência relacional do que os rapazes. O favorecimento das raparigas em termos de resultados de exploração vocacional vem confirmar outros dados da investigação, que mostram, por exemplo, que as raparigas apresentam resultados mais ajustados em termos da representação do mundo das profissões, comparativamente com os rapazes, que tendem a apresentar perspectivas mais estereotipadas do que as primeiras acerca do mesmo (Gorell & Shaw, 1988; Greene *et al.*, 1982; O’Keele & Hyde, 1983).

No que respeita as preferências por actividades, as actividades de lazer mais nomeadas pelos pais para as raparigas referem-se a actividades individuais pré-académicas como pintar e escrever e de ordem fantasiosa, mas com índole de preparação para as relações sociais, como brincar com bonecas. Os rapazes, por seu turno, surgem como mais envolvidos em actividades desportivas, e como preferindo actividades mais orientadas para a acção, e para objectos, como brincar na rua, realizar puzzles, ou brincar com carrinhos. Estes resultados parecem ser apoiados por resultados de estudos anteriores que referem que as raparigas

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

estarão mais orientadas para as pessoas, enquanto que os rapazes estarão mais orientados para dados e objectos (David, 2007; Helwig, 1998).

As crianças do grupo rural/norte parecem envolver-se em mais actividades em contexto de organizações sociais, em mais actividades desportivas, e em mais actividades de lazer, do que os seus pares de contexto urbano, o que mostra que o contexto rural poderá contribuir para um alargamento das oportunidades de exploração destas crianças. Este resultado parece contrariar aquilo que tem vindo a ser apresentado pela investigação, que indica que as crianças de meios rurais estarão em desvantagem, comparativamente com os seus pares de meios urbanos, em termos de conhecimento do mundo profissional (Rich, 1979 op. cit. Herr & Cramer, 1996), bem como de diversidade de aspirações vocacionais (Trice, 1991).

De acordo com os resultados do estudo da perspectiva dos pais relativamente à exploração vocacional dos filhos, foi observado as crianças de nível sócio-cultural inferior apresentam significativamente menos passatempos e actividades desportivas do que as crianças de nível sócio-cultural alto, verificando-se também que as actividades por si preferidas são menos diversas do que aquelas mostradas pelos seus pares dos outros grupos sócio-culturais. Os resultados evidenciaram igualmente que as crianças de nível sócio-económico inferior envolvem-se em menos clubes e organizações sociais do que os seus pares de outros grupos sócio-culturais. No que respeita a orientação para a realização escolar, os pais caracterizam estas crianças como apresentando menos competência para a realização escolar nos domínios da matemática e estudo do meio. Tomados em conjunto, estes dados sugerem que as crianças de contextos sociais e culturais menos vantajosos estarão em condições dificultadas para um envolvimento num conjunto amplo e diversificado de experiências, apresentando igualmente resultados mais fracos nas tarefas de realização académica, condicionando, deste modo, os resultados de aprendizagem e desenvolvimento vocacional das mesmas. Estes resultados parecem ir ao encontro de outros resultantes de estudos prévios e que retratam os resultados de desenvolvimento vocacional das crianças de nível sócio-cultural inferior como sendo menos ajustados do que aqueles que são apresentado pelos seus pares de outros contextos sociais, culturais e económicos (Cook *et al.* 1996; Weinger, 2000; David, 2007). Com efeito, a investigação tem revelado relações positivas entre o nível educacional e o estatuto ocupacional dos pais, bem como os recursos financeiros da família, por um lado, e o nível de conhecimento vocacional e as aspirações e expectativas e académicas e vocacionais da criança, por outro (Pinto & Soares, 2001; Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que respeita a avaliação da exploração vocacional, na perspectiva dos profissionais de educação, os resultados revelaram, quer para o ensino pré-escolar, quer para o 1º ano do ensino básico, uma perspectiva positiva acerca da exploração vocacional das crianças, mas alguma indiferenciação na caracterização das mesmas. Os resultados de todos os itens do LVPEI apresentam uma aproximação ao ponto médio teórico, o que mostra que os educadores de infância e professores não foram capazes de discriminar entre as características de desenvolvimento a que a LVPEI faz referência. A análise dos resultados por sub-grupos demográficos permitiu verificar alguma incoerência nos resultados entre o Tempo 1 e Tempo 2. Assim, enquanto no Tempo 1 as raparigas e as crianças do grupo rural/norte constituem aqueles que apresentam os melhores resultados em termos de exploração vocacional, no Tempo 2 verifica-se que são os rapazes e as crianças do grupo urbano/sul que apresentam maior competência neste domínio. A este respeito, e no Tempo 2, as crianças de contexto urbano apresentam significativamente melhor competência na exploração vocacional, comparativamente com os seus pares, resultado que está de acordo com os dados de investigação que procuram explicitar esta diferença (Rich, 1979 op. cit. Herr & Cramer, 1996; Trice, 1991).

Passando para a apresentação da perspectiva das crianças relativamente à exploração vocacional, o estudo procurou descrever os indicadores da exploração orientada para o self, e da exploração orientada para o meio, recorrendo para o efeito a dados recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas. Esta metodologia revelou-se vantajosa, dado que foi possível recolher uma grande diversidade de dados no que respeita os indicadores avaliados. Na verdade, a avaliação com crianças em idades precoces é bastante sensível à sua competência cognitiva, linguística e de literacia, limitando o uso de determinadas metodologias de avaliação, tais como a avaliação através de instrumentos de papel e lápis.

A análise dos resultados obtidos relativamente à exploração orientada para si próprio(a), na perspectiva da própria criança, revela que esta recorre, quer a elementos de *self* público, quer a elementos de *self* privado para proceder à descrição de si. O *self* público remete para os aspectos que são socialmente mais visíveis, como a aparência física da criança, ou os seus comportamentos e actividades que desempenha no dia-a-dia. Por seu turno, o *self* privado, tal como observado na análise e codificação dos dados obtidos, remete para aspectos mais internos e pessoais, como as preferências, as competências, ou as motivações da criança. Na sua teoria de desenvolvimento das aspirações vocacionais, Gottfredson (1981, 1996) refere que a progressão no desenvolvimento das escolhas vocacionais resulta da

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

implementação de um self social, em primeiro lugar, e que se sobrepõe ao self psicológico. Com efeito, através da análise dos dados, verifica-se que as crianças em idade pré-escolar recorrem preferencialmente a elementos de self público (89.7%) para proceder à descrição de si, verificando-se que esta percentagem diminui ligeiramente no Tempo 2, no momento em que as crianças frequentam o 1ºano do Ensino Básico (82.1%). No entanto, e apesar da saliência dos elementos referentes a um self social (Gottfredson, 1981, 1996), uma percentagem considerável de crianças apela a conteúdos privados ou psicológicos para proceder à exploração do seu self. Esta percentagem aumenta de forma considerável, com o efeito do tempo, sendo que enquanto apenas 53.8% das crianças recorrem a elementos do self privado, no Tempo 1, já 76.9% recorrem aos mesmos no Tempo 2. Uma análise mais detalhada dos dados revela que as categorias de conteúdo que mais contribuem para este resultado, quer no Tempo 1, quer no Tempo 2, são as preferências e as competências, o que revela que a integração destes elementos no self vocacional começa a ocorrer mais cedo do que apontado na teoria (Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1980, 1990).

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2005), as crianças avaliadas encontram-se num estágio de orientação para os papéis sexuais. De facto, a partir da leitura dos resultados é possível observar que o grupo sexual de pertença é uma das categorias mais utilizadas na descrição de si, no Tempo 1. No entanto, tal não se verifica para o Tempo 2. Com efeito, a exposição ao currículo e ao contexto da escolaridade formal parece ter contribuído para um acréscimo do recurso às categorias de conteúdo referentes a preferências, competências, motivações e atributos psicológicos na descrição do self. Assim, a integração de elementos referentes à competência, que segundo Gottfredson (1981, 1996) apresentam maior saliência a partir dos 9 anos, parece começar a ocorrer mais cedo do que apontado pela teoria.

O nível sócio-cultural da família parece ter um efeito na integração de aspectos relacionados com o self público ou privado na descrição de si. Os resultados evidenciam que as crianças de nível sócio-cultural baixo tendem a apresentar-se mais do que os seus pares de outros níveis sócio-culturais através de elementos mais simples e concretos, referentes ao self público, tais como a aparência física.

Foi igualmente observado que as crianças do grupo rural/norte integram mais referências a actividades e comportamentos no Tempo 1, comparativamente com os seus pares de contexto urbano/sul, enquanto que estas últimas recorrem mais a aspectos como o nome e a aparência física, comparativamente com as primeiras. Também foi observado que as crianças do grupo urbano/sul integram mais categorias de conteúdos nas suas descrições de si, no ensino pré-escolar do que os seus pares de contexto rural/norte. No entanto, apesar de não

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

se terem verificado diferenças nos resultados no Tempo 1, verifica-se que no Tempo 2 as crianças de contexto urbano/sul continuam a integrar mais aspectos referentes a um self público (como o nome, a aparência física, e a origem racial), do que os seus pares de contexto rural, que por sua vez parecem descrever-se preferencialmente através de aspectos relativos a um self privado (como preferências, e intenções e motivações). Assim, os resultados parecem sugerir que o contexto sócio-geográfico de residência poderá ter um efeito na progressão desenvolvimental existente entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica, favorecendo as crianças de contexto rural.

Os resultados de exploração do self, na perspectiva da criança, tendem a favorecer as crianças de contexto rural/norte, relativamente aos seus pares de contexto urbano/sul, tal como foi observado através da perspectiva dos pais. No entanto, a observação destes dados deverá ser feita com algum cuidado, devido às características do específicas deste sub-grupo. Com efeito, e tal como foi exposto na metodologia geral do estudo, as crianças pertencentes ao grupo urbano/sul frequentam contextos escolares maioritariamente destinados a crianças e famílias em risco social. Assim, estas crianças estarão à partida em desvantagem face aos seus pares do grupo rural/norte, apesar de se verificar que o nível sócio-cultural das suas famílias, em termos médios, é bastante homogéneo.

Finalmente, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, no que respeita as descrições fornecidas pelos mesmos. Este resultado paraleliza com outros obtidos de trabalhos empíricos nacionais e internacionais (*cf.* Barbosa, 2000; Marsh, 1989).

Em termos globais, verifica-se que no ensino pré-escolar as crianças tendem a apresentar-se em termos de aspectos concretos e tangíveis, aspecto em grande parte condicionado pelo desenvolvimento cognitivo das crianças, de acordo com Gottfredson (1981, 1996). Observa-se que no 1º ano do Ensino Básico o uso de conteúdos privados e psicológicos aumenta, relativamente àquilo que acontece no ensino pré-escolar, mas de forma não significativa. Assim, os dados do presente estudo empírico parecem apontar para um movimento progressivo no sentido de um maior realismo e complexificação no conhecimento e percepção de si, confirmando assim a segunda expectativa de resultados exposta anteriormente, na apresentação da metodologia geral do estudo. A este respeito ainda, refira-se que vários autores apontam para que a integração de elementos mais realistas na visão que as crianças apresentam em relação ao seu self ocorra mais tardiamente (Erikson, 1963, 1982; Gottfredson, 1981, 1996; Harter, 1985, 1989). No entanto, os dados recolhidos junto das crianças estudadas parecem apontar para uma integração destes em idades mais precoces,

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

notando-se uma diversificação nos índices considerados na sua auto-apreciação. A inclusão mais frequente de referências às competências e preferências no 1º ano do Ensino Básico poderá estar associada à maior exigência, associada à entrada na escolaridade formal, colocada à criança pelos seus contextos, quer familiar, quer escolar, em termos de autonomia e capacidade de realização. Por seu turno, uma auto-percepção de competência, por parte da criança, aliada a interesses diversificados e uma atitude de curiosidade e abertura a experiências e situações novas, poderá favorecer o ajustamento à escola e às novas exigências associadas ao papel de aluno (Super, 1990).

O estudo da exploração orientada para o meio, através dos relatos das crianças em idade pré-escolar e escolar, foi conduzido com recurso à entrevista semi-estruturada GEC, que foca, entre outros indicadores, o conhecimento do mundo de trabalho, as preferências por actividades e a consciência da realização escolar.

No que concerne o conhecimento do mundo profissional, a avaliação deste indicador incidiu sobre a realidade profissional familiar e extra-familiar da criança. Relativamente à primeira, e no que respeita a avaliação do conhecimento das profissões/ocupações dos pais, a avaliação contemplou o conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, o conhecimento da natureza da actividade profissional e, finalmente, o conhecimento do seu local de trabalho.

Relativamente à designação da profissão/ocupação dos pais, salienta-se que mais de metade dos participantes revela conhecimento acerca da profissão dos pais, apesar de este ser algo impreciso. Isto é, dado que a criança não conhece a designação da profissão dos pais, procura retratar a mesma, quer através das actividades laborais associadas, quer através da nomeação do local de trabalho. Este tipo de resultado ocorre para a realidade profissional do pai e da mãe. No entanto, uma leitura qualitativa dos dados aponta para um maior conhecimento do trabalho dos pais, comparativamente com o que se observa para a realidade profissional das mães. Este resultado observa-se quer no Tempo 1, quer no Tempo 2. Apesar deste padrão de resultados ir ao encontro dos resultados obtidos por Araújo (2002), parece contrariar, no entanto, os dados da literatura que sugerem que, de um modo geral, as crianças apresentam maior conhecimento da profissão do elemento parental pertencente ao seu sexo de pertença (Gottfredson, 1981, 1996; Seligman, 1994).

Quanto ao conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, praticamente todas as crianças foram capazes de nomear actividades congruentes com as actividades desenvolvidas pelos pais no âmbito da sua profissão. Assim, observa-se, quer no Tempo 1,

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

quer no Tempo 2, o facto de mais de metade das crianças nomear duas ou três actividades tal como realizadas no trabalho dos pais e das mães.

No que respeita o local de trabalho dos pais, as crianças demonstram maior precisão no conhecimento do local de trabalho das mães, comparativamente ao local de trabalho dos pais. Observa-se, ainda, um aumento ligeiro mas não significativo na precisão do conhecimento do local de trabalho dos pais, no 1º ano do Ensino Básico.

Relativamente ao conhecimento de profissões extra-familiares, verifica-se que a maioria das crianças foi capaz de responder à questão colocada, recorrendo à designação da profissão, das actividades laborais associadas, ou ainda do local de trabalho. Registe-se ainda o facto da maioria das crianças avaliadas recorrer preferencialmente à designação da profissão. Mais de metade da amostra designa, através deste método, quatro ou mais profissões que conhece. Este dado observa-se nas mesmas crianças, em idade pré-escolar e, mais tarde, também, em idade escolar.

Assim, e no que concerne ao conhecimento do mundo profissional, é possível afirmar que as crianças tendem a descrever de forma razoavelmente realista as profissões dos pais, bem como a designar outras profissões/ocupações extra-familiares. Este conhecimento parece pouco imbuído de elementos fantasiosos, referindo-se a realidades concretas e próximas da criança. Regista-se ainda um aumento ligeiro, quer na quantidade, quer na precisão, do conhecimento acerca da realidade profissional do meio. Estes dados vão de encontro àqueles encontrados por Araújo (2002), no seu estudo com crianças dos três aos seis anos, o que concorre para uma caracterização consistente de crianças em idade pré-escolar, no contexto nacional. Apesar de não terem sido colocadas questões equivalentes para as profissões familiares e profissões extra-familiares, os resultados parecem demonstrar que o conhecimento das crianças sobre a realidade profissional dos pais é mais detalhado e aprofundado do que o conhecimento apresentado pelas crianças relativamente à realidade profissional extra-familiar. Assim, e de acordo com o exposto, os resultados parecem ir de encontro à segunda e terceira expectativa de resultados apresentada para este trabalho empírico.

A informação decorrente da discussão destes resultados remete para a conceptualização de Law e McGowan (1999), acerca da aprendizagem vocacional ao longo da vida. De acordo com os mesmos autores, a aprendizagem vocacional é progressiva, partindo do que é mais básico e familiar, para aquilo que é mais profundo, específico e de âmbito mais alargado. Assim, o processo de aprendizagem acerca do mundo de trabalho e acerca da relação do self com o mesmo decorre, na perspectiva de Law e McGowan (1999), através de

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

quatro fases sucessivas: sensibilização, significação, focalização, e compreensão. Apesar de na perspectiva destes autores a aprendizagem através de cada uma destas fases poder ser independente da idade, Taveira (1999) sugere que as crianças encontrar-se-ão, mais provavelmente, nas fases da Sensibilização e de Significação. De acordo com esta leitura, bem como com a confrontação da mesma com os dados obtidos neste estudo empírico, as crianças parecem revelar informação, acerca do meio, proveniente da observação que fizeram dos trabalhadores presentes nos seus contextos próximos (sensibilização), passando progressivamente para a organização desta mesma informação em padrões úteis para a descrição e compreensão do mundo profissional.

Mais ainda, a evolução ligeira notada no sentido de uma maior profundidade e precisão no conhecimento da realidade laboral no Tempo 2 poderá estar associada a uma maior competência cognitiva e que se reflecte na construção de um mapa social do mundo das profissões, tal como sugerido por Gottfredson (1981, 1996). Este processo é, segundo esta mesma autora, influenciado pelo crescimento na capacidade para apreender e organizar informação relativamente ao self e ao meio.

A análise destes resultados tendo em conta as variáveis sexo de pertença, contexto sócio-geográfico de residência e nível sócio-cultural da família, revela que foram registadas diferenças entre rapazes e raparigas, entre as crianças do contexto rural/norte e urbano/sul, e entre as crianças de NSC alto e NSC baixo. Assim, verifica-se que as raparigas apresentam um conhecimento mais preciso da realidade profissional dos pais, comparativamente aos rapazes, em idade escolar. No que respeita ao contexto sócio-geográfico, as crianças do grupo rural/norte apresentam maior precisão no conhecimento da profissão dos pais, em idade pré-escolar, e da designação da profissão do pai e da mãe, bem como do seu local de trabalho, em idade escolar, comparativamente aos seus pares de contexto urbano/sul. Finalmente, o NSC parece ter um efeito sobre a competência na designação da profissão das mães, favorecendo as crianças de NSC alto em detrimento das crianças de NSC médio, e estas em detrimento das crianças de NSC baixo. Relativamente ao conhecimento de profissões extra-familiares, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sub-grupos de crianças.

Esta evolução remete ainda para a relação proposta por Gottfredson (1981, 1996) entre a capacidade cognitiva da criança e a visão que esta possui acerca do mundo. Segundo a mesma autora, a capacidade para recolher e processar informação acerca do mundo de trabalho aumenta com a idade, e está correlacionada com a competência cognitiva da criança.

Relativamente ao estudo das preferências por actividades, foram focadas quer as actividades escolares, quer as actividades extra-escolares. Regista-se que no Tempo 1, bem

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

como no Tempo 2, a maioria das crianças nomeia pelo menos 2 actividades preferidas para os seus tempos livres. Mais uma vez, as crianças do grupo rural/norte apresentam maior competência em termos de exploração, revelando, comparativamente com os seus pares de contexto urbano/sul, mais actividades preferidas para os seus tempos extra-lectivos, para o ensino pré-escolar e escolar. Este resultado poderá estar associado à exposição a uma maior diversidade de situações e actividades, dado que vem contrariar alguns resultados da investigação a este nível (Rich, 1979 op. cit. Herr & Cramer, 1996; Trice, 1991). Mais ainda, regista-se que os rapazes descrevem mais actividades preferidas do que as raparigas.

Verifica-se que as actividades escolares preferidas pelas crianças estão em estrita relação com o currículo e com os objectivos de aprendizagem para a criança, sendo que, na sua generalidade, as crianças nomeiam as actividades na área dos livros, da casinha, dos jogos e da expressão plástica como as suas preferências para o ensino pré-escolar, e as actividades de língua portuguesa, estudo do meio, matemática, e expressão plástica, para o 1º ano de Ensino Básico. Assim, e em relação com as especificidades das experiências de aprendizagem associadas a um dos contextos escolares, nota-se uma progressão desenvolvimental no sentido de uma maior orientação para o trabalho e tarefas estruturadas no Tempo 2, contrariamente à orientação para a brincadeira e tarefas pouco estruturadas características do Tempo 1. Tais resultados expressam o ajustamento desta amostra de crianças, uma vez que a progressiva orientação para o trabalho constitui uma das tarefas principais em termos de desenvolvimento vocacional para a infância (Ginzberg *et al.*, 1951; Super, 1957, 1990; Super *et al.*, 1996).

Com efeito, a nomeação de actividades preferidas pelas crianças em idades pré-escolares e escolares verificada neste estudo empírico, vai de encontro aos resultados da investigação vocacional que sugerem que, mesmo em idades precoces, as crianças são capazes de fornecer uma medida dos seus interesses académicos e não académicos (Tracey & Ward, 1998; Tracey, 2002). Ainda a este respeito, outros estudos empíricos revelam que a avaliação subjectiva e pessoal de interesses e capacidades é utilizada, já na infância, na exploração do mundo de trabalho (Trice *et al.*, 1995). Assim, estes resultados parecem estar de acordo com Super (1990), que sugere que o desenvolvimento do auto-conceito está intimamente ligado à actividade exploratória e à aquisição de informação acerca do meio.

Finalmente, as crianças estudadas parecem demonstrar um conhecimento realista acerca da escola, compreendendo os seus benefícios e a relação entre os resultados de realização escolar e o futuro profissional e ocupacional. Assim, foi observado que a maioria das crianças estudadas, quer em idade pré-escolar, quer em idade escolar, compreendem que a escola é um contexto de aprendizagem, que apresenta expectativas de realização para as

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

crianças, e cujos resultados estarão associados à possibilidade de aceder a determinados percursos profissionais.

Este resultado, aliado ao conjunto de outros aqui discutidos, apontam para a natureza pouco fantasiosa que a criança apresenta acerca do mundo que a rodeia, contrariando parcialmente a concepção geral da teoria (*e.g.*, Ginzberg *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981) no que respeita a caracterização do desenvolvimento vocacional na infância. Este é um resultado global encontrado igualmente por Araújo (2002), no seu estudo com crianças em idades pré-escolares, como também por outros autores, que sugerem uma progressão desenvolvimental na infância, desde a fantasia até ao realismo, no conhecimento do mundo profissional e na orientação para o futuro ocupacional (*e.g.*, Seligman, Weinstock, & Ownings, 1988; Trice *et al.*, 1995).

Finalmente, refira-se ainda que a influência da perspectiva positiva acerca do desenvolvimento vocacional das crianças estudadas, quer de pais, quer de profissionais de educação, poderá constituir uma base sinérgica para o desenvolvimento neste domínio. Assim, o processo de aprendizagem e exploração vocacional das mesmas crianças poderá ser facilitado pelo estabelecimento sequências de interações com adultos que apresentam percepções positivas acerca da sua competência, e que mais provavelmente as conduzirão a e reforçarão em situações e actividades complexas, diversas e estimulantes.

Deste modo, os resultados do primeiro estudo empírico aqui tratado parecem ter confirmado além da primeira, segunda e terceira expectativas de resultado, tal como já referido, como também a quarta e a sexta, tendo contrariado parcialmente a quinta expectativa. Com efeito, foram efectivamente observados resultados diferenciados de desenvolvimento vocacional, de acordo com a pertença da criança aos sub-grupos demográficos definidos com base no sexo (rapazes e raparigas), no contexto sócio-geográfico de residência (crianças de contexto rural e do norte do país e crianças de contexto urbano e do sul do país), e no nível sócio-cultural da sua família (crianças de contextos sócio-cultural alto, médio e baixo). Por outro lado, as crianças de contexto urbano aqui descritas não apresentam um conhecimento mais alargado da realidade profissional, apesar de se pressupor que tenham acesso mais alargado a experiências e situações que permitam recolher informação mais diversificada acerca do mundo escolar e profissional. No entanto, tal como referido anteriormente, este resultado deverá ser analisado com algum cuidado, devido às características específicas da população estudada. Finalmente, foi observado que, na sua maioria, as crianças de nível sócio-cultural mais baixo apresentam, efectivamente, um

conhecimento mais limitado ou menos profundo acerca de si próprias, bem como do mundo de trabalho.

2. Estudo das Continuidades e Descontinuidades do Desenvolvimento Vocacional, na Transição Ecológica entre o Ensino Pré-escolar e a Escolaridade Básica

O estudo das continuidades e descontinuidades do desenvolvimento vocacional na amostra de crianças foi efectuado com recurso à comparação entre a observação de indicadores do desenvolvimento vocacional em idade pré-escolar e a observação dos mesmos indicadores, em idades escolar. Esta comparação foi efectuada com base na perspectiva dos profissionais de educação, bem como na perspectiva da própria criança. Assim, este estudo da exploração vocacional das crianças, de acordo com a sua própria perspectiva, e a dos seus significativos, procura seguir as orientações fornecidas por uma abordagem desenvolvimentista e contextualista ao desenvolvimento vocacional (Vondracek *et al.*, 1986) na infância, de modo a retratar o potencial para a mudança nas mesmas crianças. Mais ainda, procura-se avaliar o efeito que a transição entre contextos escolares poderá apresentar no desenvolvimento vocacional das crianças estudadas, variável até ao momento pouco estudada.

A comparação entre as observações dos profissionais de educação (educadores de infância e professores de 1º ano de escolaridade) acerca do desenvolvimento vocacional das crianças mostra não existirem diferenças estatisticamente significativas, entre a perspectiva dos educadores de infância e dos professores do ensino básico face às mesmas crianças. Deste modo, parece não existir um efeito significativo do tempo e da exposição ao currículo escolar, na exploração das crianças, tal como ela é percebida pelos seus educadores escolares. Será importante analisar mais em pormenor, em futura investigação, em que medida esta ausência de diferenças nos resultados fica a dever-se à homogeneidade dos dois subgrupos de educadores, no que respeita a sua capacidade de avaliação e discriminação das crianças, no âmbito do comportamento vocacional.

Por outro lado, os resultados sugerem, igualmente, que pode existir continuidade na exploração vocacional das crianças, sendo que as que apresentavam resultados mais positivos no Tempo 1 estarão em condições mais favoráveis, em termos probabilísticos, para revelarem o mesmo grau de ajustamento no Tempo 2. Com efeito, e apesar do potencial de plasticidade

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

existente para o desenvolvimento das crianças e da introdução de novas rotinas e exigências para a criança, no 1º ano de Ensino Básico, verifica-se coerência nos resultados de exploração vocacional das crianças, na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e escolar.

Uma leitura qualitativa dos dados permite verificar ainda que a média de resultados para a exploração vocacional no Tempo 1 é superior à média de resultados registada para o Tempo 2. Estes resultados parecem indicar que as educadoras de infância revelam uma perspectiva mais positiva, e provavelmente mais indiferenciada, da realização da criança no domínio vocacional, comparativamente ao verificado junto dos professores do 1º ano de Ensino Básico.

Esta diminuição de resultados poderá estar associada à introdução de expectativas de realização mensuráveis, para a criança no 1º ano de Ensino Básico, e com base nas quais os Professores classificam a qualidade do desenvolvimento das crianças. Com efeito, no jardim-de-infância existem apenas expectativas de realização para a criança, e em termos qualitativos, sendo que a exigência para a mesma é menos rígida. Espera-se sobretudo que a criança seja capaz de desenvolver globalmente a sua competência relacional, cognitiva e psicomotora, através de um conjunto de actividades não estruturadas e estruturadas, que assentam maioritariamente numa aproximação lúdica à tarefa. No entanto, no 1º ano do Ensino Básico, regista-se a introdução de critérios quantificáveis de sucesso e insucesso para a realização e ajustamento da criança, através dos quais o Professor procede a comparações entre o nível de aquisição das crianças com quem interage diariamente. Assim, a introdução destes critérios de sucesso/insucesso, associada a um maior competência dos Professores para diferenciar resultados de desenvolvimento académico e vocacional nas crianças, poderá ajudar a explicar os resultados obtidos, que, por seu turno, sugerem uma diminuição da competência na exploração vocacional, do grupo de crianças, no 1º ano do Ensino Básico.

A avaliação da comparação da perspectiva da própria criança entre o Tempo 1 e o Tempo 2, para a sua realização em termos de exploração vocacional, obteve resultados semelhantes ao verificado para os Professores de 1º ano. Assim, regista-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o Tempo 1 e Tempo 2 no que se refere à exploração orientada para o self. Apesar de, em termos qualitativos, se verificar um aumento na capacidade de diferenciação do self no 1º ano, tal como avaliado através do recurso a um maior número de índices para a apresentação do conceito que a criança tem de si no Tempo 2, esta diferença não é estatisticamente significativa. Assim, os resultados revelam que o tempo, bem como a exposição ao currículo escolar do 1º ano, não tiveram influência significativa na competência da criança para a exploração orientada para si mesma. Deste modo, os estes

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

mesmos resultados sugerem continuidade no desenvolvimento vocacional neste domínio, entre as crianças em idade pré-escolar e as crianças avaliadas no 1º ano, o que possibilita a caracterização das crianças em ambos os momentos temporais com recurso aos mesmos descritores.

Relativamente ao conhecimento do mundo profissional, familiar e extra-familiar, verifica-se que o tempo e a exposição ao currículo do 1º ano do Ensino Básico tiveram um efeito positivo na aquisição de informação vocacional por parte das crianças, e sobretudo no que concerne ao conhecimento da realidade profissional das mães, em termos da designação e local de trabalho, que se revelava inferior ao conhecimento da realidade dos pais, no Tempo 1. Esta mudança não se verifica para os indicadores de conhecimento das profissões extra-familiares, bem como para o relato de preferências por actividades escolares e extra-escolares. A avaliação da comparação entre o conhecimento dos benefícios da realização escolar no ensino pré-escolar, com o mesmo indicador no 1º ano de Ensino Básico, revela diferenças estatisticamente significativas entre o Tempo 1 e o Tempo 2. Assim, foi verificado que as crianças no 1º ano mostram maior compreensão da utilidade da aprendizagem escolar para o seu desenvolvimento em termos globais, e para o seu futuro ocupacional. A exposição às exigências escolares será, provavelmente, um dos factores responsáveis por esta mudança, dado que no confronto real com as tarefas académicas, a criança tenderá a diminuir a sua perspectiva fantasiosa relativamente ao mundo escolar.

Deste modo, os resultados da comparação da perspectiva dos profissionais de educação e da criança no Tempo 1 e Tempo 2, indicam que se regista mais continuidade do que mudança na transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica. Os factores pessoais e contextuais que caracterizam a realidade das crianças estudadas parecem concorrer para uma estabilidade nas trajectórias de desenvolvimento vocacional das crianças. Por outro lado, e de acordo com a formulação de Gottfredson (1981, 1996), os resultados que sugerem estabilidade do nível do conhecimento acerca de si e do meio entre o Tempo 1 e Tempo 2, poderão ser explicados pela continuidade no tipo de estruturas cognitivas que a criança utiliza para a exploração. Assim, é expectável que à medida que a criança avança na escolaridade, através das interacções que estabelece com os seus contextos de desenvolvimento, nomeadamente o familiar e escolar, se verifique mudança ao nível do tipo de visão que a criança apresenta acerca de si e do mundo escolar e profissional, e que estará associada a uma maior competência no raciocínio e categorização de informação (Gottfredson, 1981, 1996; Law & McGowan, 1999).

As conclusões retiradas do segundo estudo empírico conduzido no âmbito deste trabalho permitem confirmar apenas parcialmente a expectativa de resultados. Assim, a transição ecológica do ensino pré-escolar para a escolaridade formal, apenas teve efeito na exploração que a criança faz do meio, nomeadamente no que respeita a quantidade e profundidade de informação acerca da realidade profissional dos pais. Com efeito, a mesma transição ecológica parece contribuir mais para a continuidade, do que para a mudança, na exploração vocacional das crianças.

3. Análise das Relações entre Indicadores de Desenvolvimento Vocacional e Desenvolvimento e Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância

O estudo das relações existentes entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial, junto da amostra de crianças seguida na transição do ensino pré-escolar para a escolaridade básica, foi inspirado pelos resultados de um conjunto de estudos que apontam para a relação entre estas variáveis com populações em idades posteriores (*e.g.*, Ferreira *et al.*, 2007; Weisner *et al.*, 2003). A integração destes indicadores no estudo do desenvolvimento vocacional das crianças visou contribuir para a análise e aprofundamento dos factores que contribuem para resultados diferenciados na exploração vocacional das crianças. Assim, este estudo procurou explorar relações pouco tratadas pela literatura vocacional, com referência aos primeiros anos de vida.

Com efeito, o terceiro estudo empírico realizado no âmbito deste trabalho observou relações positivas, elevadas a moderadas, entre a exploração vocacional, o ajustamento psicossocial e o desenvolvimento e ajustamento académico, confirmando a expectativa de resultados. Assim, registam-se relações significativas entre a exploração vocacional no ensino pré-escolar e a exploração vocacional na escolaridade básica. Foram também observadas correlações entre a exploração vocacional no 1º ano de Ensino Básico e o ajustamento psicossocial das crianças observadas. Além disso, notaram-se correlações entre a exploração vocacional no ensino pré-escolar e o ajustamento académico no ensino pré-escolar. Finalmente, foram observadas correlações entre a exploração vocacional no ensino pré-escolar e 1º ano de Ensino Básico e o desenvolvimento e ajustamento académico no 1º ano de Ensino Básico. Estas conclusões foram retiradas com base no estudo da tripla perspectiva dos

pais, professores e crianças acerca dos indicadores explicitados, o que permite reafirmar a utilidade de recorrer a estes informantes no estudo do desenvolvimento vocacional na infância.

Com base nos resultados do presente estudo empírico é possível afirmar, à semelhança do que tem sido apontado pela literatura vocacional (Arbona, 2002; Ferreira *et al.*, 2007; Weisner *et al.*, 2003; Vondarcek *et al.*, 1986) que, de facto, o desenvolvimento vocacional é influenciado por factores pessoais nos quais se integram os resultados de ajustamento e desenvolvimento noutros domínios. Esta relação entre exploração vocacional e ajustamento psicossocial e académico, em idades precoces, poderá concorrer como precursora das trajectórias de desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Mais ainda a interacção positiva entre as características pessoais da criança, em termos de exploração e ajustamento psicossocial e académico, poderá constituir uma disposição, que na relação com contextos apoiantes, contribua para a manutenção do ajustamento ao longo da vida. Assim, a relação dinâmica entre os resultados de ajustamento psicossocial, académico e vocacional deverá ser conceptualizada enquanto produto da influência do contexto, mas também como uma disposição que tem um papel activo na influência e modelação do contexto.

4. Estudo do Efeito Preditor do Desenvolvimento Vocacional no Ajustamento Académico e Psicossocial na Infância

O último estudo deste trabalho procurou aprofundar as correlações verificadas no estudo anterior, no sentido de avaliar o efeito preditor do desenvolvimento vocacional, na infância, no ajustamento académico e psicossocial. Com efeito, foi observado que o desenvolvimento vocacional, e especificamente a exploração, explica, em grande medida, a variabilidade de resultados existentes em termos de ajustamento e desenvolvimento académico. Assim, este resultado parece apontar para a necessidade de incorporar os resultados da investigação acerca do desenvolvimento académico no conhecimento existente acerca dos percursos vocacionais dos indivíduos, bem como o oposto.

Contudo, ao contrário do esperado, a exploração vocacional não apresenta poder preditor sobre o ajustamento psicossocial. Com efeito, estudos prévios no domínio (Wiesner *et al.*, 2003; Ferreira *et al.*, 2007) têm apontado para uma relação entre competências de ajustamento psicossocial e os percursos dos indivíduos em termos educacionais e

profissionais. Este resultado poderá estar associado à medida que foi utilizada, e que procura discriminar, em termos globais, entre normalidade e psicopatologia, no que se refere ao desenvolvimento psicossocial das crianças. Assim, parece que esta investigação deve ser retomada, através da inclusão de uma medida endereçada à população normal e que procure diferenciar mais pormenorizadamente as competências psicossociais das crianças.

Os resultados deste estudo contribuem para a reafirmação do que vem sendo exposto pela teoria, a respeito da relação entre desenvolvimento académico e vocacional. Com efeito, a literatura vocacional, tal como apresentado no Capítulo 1, tem evidenciado que percursos académicos de sucesso possibilitam o acesso a uma maior diversidade de oportunidades educacionais e profissionais. Os dados aqui discutidos parecem indicar que, de modo inverso, a exploração vocacional na infância poderá contribuir igualmente para alargar o interesse e a motivação para a realização académica. O aprofundamento desta linha de investigação deverá atender ao modo como os interesses vocacionais ajudam a moldar a selecção de oportunidades educacionais, além de vocacionais, nas escolhas que os indivíduos efectuam ao longo dos seus percursos.

5. Notas Finais

Os resultados deste estudo empírico parecem contribuir para o alargamento do conhecimento relativamente ao desenvolvimento vocacional na infância, demonstrando que características pessoais e contextuais funcionam como antecedentes da exploração em idades precoces e que esta, por seu turno, tem um importante papel no desenvolvimento e ajustamento académico, que se apresenta como seu consequente. Mais ainda, foi notada determinada concordância na perspectiva acerca do desenvolvimento vocacional das crianças, entre pais e profissionais de educação, e ao longo do Tempo, o que poderá contribuir para a sinergia entre influências contextuais nos resultados de exploração e aprendizagem vocacional nos primeiros anos de vida. Assim, os resultados obtidos vêm reafirmar a necessidade de estudar as características das crianças neste domínio, dado que a infância parece constituir um período influente na modelação de trajectórias vocacionais, quer directamente através da aquisição de competências descritas no estudo 1, quer indirectamente, através da criação de um esquema cognitivo de interpretação das experiências académicas e profissionais, que será utilizado na interpretação das experiências vividas no domínio, na adolescência e vida adulta.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados aqui discutidos parecem mostrar que o desenvolvimento vocacional está intimamente relacionado com a realização e ajustamento acadêmico, bem como com as competências psicossociais da criança (apesar de forma menos expressiva), o que aponta para a necessidade de uma abordagem teórica que descreva e explique o comportamento vocacional, como sendo parte integrante do desenvolvimento geral da criança. O estudo do mesmo na infância parece ainda ser facilitado por uma abordagem holística, desenvolvimental e contextualista a este processo, integrando vários níveis de análise no estudo das suas condições e características.

5

CONCLUSÕES



CONCLUSÕES

O presente estudo procurou aprofundar o conhecimento já existente relativo ao desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. Este aprofundamento prosseguiu através de duas vias principais e concorrentes: por um lado, a conceptualização do desenvolvimento vocacional de crianças em idade pré-escolar e escolar, e por outro, a proposta de uma metodologia para o seu estudo.

Com efeito, este trabalho tratou as questões teóricas relativas às trajectórias de desenvolvimento vocacional das crianças e, inspirado pelas mesmas, procurou apresentar uma solução tentativa e exploratória para o estudo das dinâmicas de desenvolvimento vocacional na infância (mais especificamente no período de transição ecológica entre o ensino pré-escolar e a escolaridade básica), bem como dos seus antecedentes e consequentes.

Assim, em primeiro lugar, procedeu-se à discussão e integração dos principais contributos da teoria e investigação para a caracterização das dinâmicas e resultados de desenvolvimento vocacional na infância. Foi verificado que actualmente existe um corpo substantivo, apesar de disperso e pouco sistematizado, de estudos empíricos e formulações teóricas que endereçam o comportamento vocacional nos primeiros anos de vida. Deste modo, além das contribuições impares de autores desenvolvimentais como Super (1957, 1980, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996) ou Gottfredson (1981, 1996), que em larga medida podem ser historicamente responsabilizados pelo enfoque na infância como um período específico nas trajectórias de carreira dos indivíduos, outros importantes contributos foram salientados. Apesar de não se referirem explicitamente às questões da infância, autores como Krumboltz (Krumboltz, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1990) ou Lent (2005; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) forneceram um ponto de vista acerca do comportamento vocacional, que contribui para a apresentação da infância como um período em que, através da interacção contínua com o contexto, o indivíduo aprende activamente acerca de si próprio e acerca do seu papel no futuro ocupacional. Outros autores apontaram ainda para a natureza dinâmica do desenvolvimento vocacional, bem como da importância dos contextos de desenvolvimento para os mesmos (e.g., Holland, 1985, 1992; Law & McGowan, 1999; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990).

A investigação a este nível tem feito referência à progressão desenvolvimental do conhecimento vocacional ao longo do tempo, no sentido de um progressivo realismo, complexidade e diferenciação no conhecimento acerca de si próprio e acerca do mundo. Além destes dados, os estudos apontam para a influência de variáveis pessoais como o grupo sexual de pertença, a idade, ou a origem étnica, e de variáveis contextuais como o contexto social em que os indivíduos vivem, ou o nível sócio-económico da família, como elementos de

CONCLUSÕES

diferenciação de resultados de comportamento das crianças, em termos da exploração, aprendizagem e planeamento vocacional.

Efectivamente, o enquadramento teórico delineado no Capítulo 1 deste trabalho permitiu chegar a pontos de chegada comuns e que foram consolidados na adopção de uma perspectiva integrativa para o estudo do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, e nomeadamente na infância. Neste sentido, foi sugerido que a perspectiva desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) poderia apresentar um importante papel na sistematização das relações entre teoria e investigação acerca do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. Esta abordagem teórica chama a atenção para as relações dinâmicas e recíprocas que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e os seus múltiplos contextos de influência. Assim, esta abordagem conceptual parece reunir características favoráveis à integração dos contributos apontados quer pela investigação, quer pela teoria, na discussão das características e processos de desenvolvimento vocacional das crianças. Ainda a este respeito, foi sugerido que a adopção de tal moldura encerra implicações particulares para a leitura do comportamento vocacional, nomeadamente no que se refere à perspectivação do indivíduo como agente activo na sua trajectória de desenvolvimento, e como modelador constante dos seus contextos. Além disso, a perspectiva desenvolvimentista-contextualista da carreira oferece a oportunidade de reflectir a centralidade dos contextos de desenvolvimento na estruturação de um sistema de oportunidades de crescimento e aprendizagem disponíveis para a criança, e que está em estrita relação com a progressão desenvolvimental, isto é, a mudança quantitativa e qualitativa, que se verifica na sua exploração e aprendizagem vocacionais.

Assim, e como já referido, a conceptualização do desenvolvimento vocacional na infância nestes termos apresenta importantes consequências ao nível das opções metodológicas e operacionalização de variáveis para o seu estudo. Com efeito, e tal como referido por Vondracek (2004), o formato da avaliação do mesmo, seguindo uma perspectiva desenvolvimentista-contextualista, deverá ser caracterizado como compreensivo, desenvolvimental, contextual, e sequencial.

De acordo com este formato, a avaliação das crianças em idade pré-escolar e escolar participantes no estudo empírico deste trabalho procurou, de facto, ser compreensiva, no sentido de integrar medidas de desenvolvimento noutros domínios além do domínio vocacional, nomeadamente no que refere o desenvolvimento académico e o ajustamento psicossocial, e que poderiam, em termos probabilísticos, concorrer para os resultados do comportamento vocacional das crianças, na transição do ensino pré-escolar para o 1º ano do

CONCLUSÕES

Ensino Básico. Estas variáveis foram identificadas através da revisão da literatura, nomeadamente de estudos que apontam para o poder preditivo das mesmas.

Além deste aspecto, e tal como referido por Vondracek (2004), este estudo procurou ser de natureza desenvolvimental, no sentido de apreender a mudança ao longo do tempo. Dado que, por definição, a infância constitui um período de constante crescimento e mudança, optou-se por seguir um desenho longitudinal na recolha de dados. Apesar de apenas contemplar dois momentos de avaliação, uma limitação efectivamente apontada ao estudo aqui apresentado, foi possível observar, a partir da leitura das medidas repetidas no tempo, continuidade e mudança na exploração vocacional das crianças, no período entre o terceiro trimestre do ensino pré-escolar e o terceiro trimestre do 1º ano do Ensino Básico.

Um outro ponto caracterizador do estudo aqui apresentado refere-se à sua natureza contextual. Partindo de uma perspectiva desenvolvimental-contextualista, o estudo empírico visou integrar elementos de caracterização dos contextos de vida dos indivíduos, tais como o nível sócio-cultural da família da criança, ou o contexto sócio-geográfico de residência no momento. Ambas as variáveis têm sido retratadas na literatura como exercendo uma forte influência no resultado das aprendizagens vocacionais do indivíduo, bem como no modo como este se orienta para o futuro escolar e profissional.

Finalmente, a avaliação deverá ser sequencial (Vondracek, 2004), ou seja, ir avançando através de níveis sucessivos de inquérito. Apesar de apresentar uma abordagem abrangente face ao comportamento vocacional, no sentido que contempla o sistema de relações totais entre o indivíduo e os seus múltiplos e progressivos contextos, a apreensão compreensiva de toda a situação do indivíduo torna-se de difícil praticabilidade. Assim, é necessário definir sequencialmente os passos da avaliação e investigação, no sentido de responder a problemas sucessivamente mais profundos acerca do desenvolvimento vocacional. A investigação aqui apresentada procurou respeitar igualmente este princípio, dado que se procedeu ao estudo do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar em quatro níveis de análise sequenciais e relacionados entre si.

Deste modo, este trabalho procurou, em primeiro lugar, estudar as características de exploração vocacional de crianças em idade pré-escolar e novamente em idade escolar, na tripla perspectiva dos pais, profissionais da educação e da própria criança, e examinando o efeito de variáveis pessoais e contextuais nos seus resultados. Estes mesmos foram aprofundados no sentido de averiguar a continuidade e a mudança desenvolvimental entre os dois momentos do estudo longitudinal. A um terceiro nível foram estudadas as relações entre estas características de desenvolvimento vocacional, e outras variáveis referentes ao

CONCLUSÕES

desenvolvimento e ajustamento académico e psicossocial. E, finalmente, as associações encontradas foram aprofundadas no sentido de averiguar o poder preditivo de umas relativamente às outras.

Os resultados deste estudo permitem retirar conclusões acerca da adequabilidade deste conjunto de opções e estratégias para o estudo do desenvolvimento vocacional na infância. Assim, em primeiro lugar verifica-se a adequação de recorrer aos agentes mais próximos da criança para a caracterização da sua exploração vocacional. Com efeito, quer os pais, quer ainda as educadoras de infância e professores do 1º ano, fornecem informação significativa e diferenciada acerca do comportamento vocacional das crianças estudadas. Mais ainda, verifica-se que a recolha de informação através da perspectiva da própria criança constitui igualmente uma opção metodológica segura, dado que esta se apresentou, quer no Tempo 1 do estudo, quer no Tempo 2, capaz de descrever-se a si própria, bem como os resultados da sua exploração em termos do conhecimento acerca do mundo das profissões, da preferência por actividades e da tomada de consciência dos benefícios da realização escolar, que constituem indicadores centrais à exploração do mundo.

No que respeita a exploração orientada para o *self*, foi possível verificar que as crianças recorrem a múltiplas categorias de conteúdo para proceder à descrição de si, integrando aspectos referentes a um *self* público e a um *self* privado. Este conhecimento parece avançar no sentido da complexidade, verificando-se que estas crianças, apesar de em idades precoces, são capazes de integrar referências a actividades, competências, e preferências no modo como se auto-percepcionam.

Relativamente à exploração do mundo, o estudo permitiu observar que o conhecimento acerca do mundo de trabalho parece integrar em primeiro lugar aquilo que é mais próximo e familiar, partindo então para o que é mais distante e desconhecido. As crianças estudadas, na sua maioria, são igualmente capazes de fornecer uma listagem de preferências académicas e não académicas, e de compreender a utilidade da realização escolar para o seu futuro pessoal e profissional.

Estes dados permitem-nos reafirmar a necessidade de estudar a infância como meio de complementar o conhecimento existente acerca do desenvolvimento vocacional noutros períodos da vida do indivíduo, como a adolescência e a vida adulta. Este estudo deverá atender a uma perspectiva desenvolvimental, no sentido de procurar estabelecer relações entre resultados precoces e comportamentos de decisão e escolha futuros, no domínio vocacional. A este respeito, refira-se que o formato longitudinal presente nesta investigação constituiu igualmente um importante ponto do estudo aqui apresentado. Com efeito, a literatura

CONCLUSÕES

vocacional tem vindo a fazer referência à necessidade de adoptar desenhos longitudinais que contemplem a repetição de medidas ao longo do tempo, no sentido de apreender a mudança desenvolvimental e contribuir para a explicação dos seus resultados.

A identificação de factores que estão associados a, e inclusivamente se constituem como antecedentes e consequentes de indicadores de desenvolvimento vocacional na infância parece ser um dos mais importantes pontos a retirar deste estudo. O estudo revelou importantes relações de associação e predição entre o desenvolvimento vocacional e o ajustamento académico e psicossocial em idades pré-escolares e escolares.

Assim, este estudo parece ter contribuído para focar os mecanismos de desenvolvimento vocacional na infância, bem como os seus resultados. Foi possível salientar a importância das relações bidireccionais que probabilisticamente operam entre o desenvolvimento vocacional, por um lado, e o ajustamento académico, por outro. Deste modo, e apesar de se ter proposto que este estudo fosse de natureza exploratória, parece-nos que os resultados obtidos concorrem para um avanço na explicação do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida, além de contribuir igualmente para a sua caracterização. Recomenda-se que este estudo seja prosseguido de futuro, no sentido de identificar que *clusters* de características pessoais e contextuais estarão associadas à diferenciação de trajectórias de desenvolvimento escolar e profissional ao longo da vida do indivíduo. Mais ainda, além da influência do desenvolvimento académico e psicossocial, outras variáveis do desenvolvimento humano (e.g., desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento psico-motor) deverão ser aprofundadas no que respeita à sua relação com a exploração e aprendizagem vocacionais das crianças.

Sugere-se ainda a prossecução desta linha de inquérito no sentido de averiguar quais as implicações para a adolescência, das características que as crianças demonstram, em termos de exploração e aprendizagem vocacional. Numa linha desenvolvimental e longitudinal, resta responder à dúvida acerca do peso que a qualidade destes indicadores, na infância e adolescência, apresenta para a satisfação com o trabalho, a empregabilidade, a maturidade, e as escolhas que os indivíduos efectuam no futuro, no papel de trabalhador e na conciliação deste com os restantes papéis de vida, nomeadamente com o papel familiar.

Finalmente, os resultados deste estudo de revisão e avanço teórico e de investigação empírica apontam igualmente para a necessidade de considerar o desenvolvimento vocacional das crianças, a partir de idades precoces, para as intervenções psicológicas e educativas, bem como para a definição de políticas que favoreçam o desenvolvimento das crianças e adolescentes neste domínio. Assim, e dada a pouca diferenciação fornecida pelos educadores

CONCLUSÕES

de infância e professores do 1º ano no que respeita a caracterização das crianças da amostra em termos do seu comportamento vocacional, será importante melhorar o processo de formação inicial e contínua dos mesmos profissionais a este respeito. Devido ainda à sua influência preponderante no desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes, pais e professores podem intencionalizar esta influência no sentido de criar condições propícias à exploração e preparação do futuro, colaborativamente com a intervenção de um especialista em Orientação e Desenvolvimento da Carreira. Com efeito, a literatura no domínio tem revelado que as intervenções vocacionais, de carácter promocional e/ou preventivo, em idades precoces concorrem para o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes positivas face a si próprio e face às oportunidades educativas, profissionais e sociais e, para o desenvolvimento de sentimentos de competência e de estratégias para utilizar as experiências escolares para explorar e preparar o futuro. Os resultados do presente estudo poderão fornecer orientações no sentido da definição de objectivos e necessidades de intervenção no domínio vocacional para crianças que progridem na escolaridade e na exploração de contextos sociais e relacionais cada vez mais abrangentes, complexos, e desafiantes.

BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Capricorn Books.

Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. (H. L. Ansbacher & R.R. Ansbacher, Eds.). New York: Basic Books.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.

Araújo, A., Silva, A. D., Faria, L., & Taveira, M. C. (2007, Junho). *Assessment of career exploration in childhood, adolescence and adulthood*. Poster apresentado no X Congresso Europeu de Psicologia. Praga: República Checa.

Araújo, A., & Taveira, M.C. (2006). *Guião de Observação para o Professor do 1º ciclo do Ensino Básico – Competências de Desenvolvimento e Ajustamento Académico*. Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.

Araújo, A., Taveira, M.C., & Lemos, M.S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.197-209). Coimbra: Editorial Almedina.

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.

Araújo, S.B. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Araújo, S.B. & Taveira, M.C. (2000a). *Grelha de Entrevista à Criança (GEC)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Araújo, S.B. & Taveira, M.C. (2000b). *Lista de Verificação para o Profissional de Educação de Infância*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Araújo, S.B. & Taveira, M. C. (2003). O papel do educador na facilitação do desenvolvimento vocacional: uma perspectiva desenvolvimental-contextualista. *Actas do XII Colóquio Nacional da Afirse: A formação de professores à luz da investigação*. FPCE-UL.

BIBLIOGRAFIA

Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school-aged children: Precursors to career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 270-309). New York: John Wiley and Sons.

Auger, R.W., Blackhurst, A. E., & Hefting Wahl, K. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling, 8*, 322-329.

Baker, D.B. (2002). Child saving and the emergence of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 374-381.

Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23*, 611-626.

Baltes, P.B., Lindenberger, U. & Staudinger, U.M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1029-1143). New York: Wiley.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barak, A., Feldman, S., & Noy, A. (1991). Traditionality of children's interests as related to their parents' gender stereotypes and traditionality of occupations. *Sex Roles, 24*, 511-524.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, 1-103.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Bell, A.P., Super, D.E., & Dunn, T.B. (1988). Understanding and implementing career theory: A case study approach. *Counseling and Human Development, 20*(8), 1-19.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

BIBLIOGRAFIA

- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L., & Palladino, D.E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 39-50.
- Barbosa, M.A. (2000). *Elementos para um modelo teórico do desenvolvimento do self: Os factores preditores da auto-percepção de competência em crianças de cinco anos*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Bordin, E.S. (1984). Psychodynamic model for career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Borroks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (1st ed.) (pp. 94-136). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bordin, E.S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 102-144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bordin, E.S. (1994). Intrinsic motivation and the active self convergence from a psychodynamic perspective. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 53-61). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Bordin, E.S., Nachmann, B., & Segal, S.J. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology, 10*, 107-116.
- Borges, M.G. (2001). *Estilos de interação familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Borgen, W. A., & Young, R. A. (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 21*, 37-49.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.

BIBLIOGRAFIA

- Brook, J. S., Whiteman, M., Peisach, E., & Deutsch, M. (1974). Aspiration levels of and for children: Age, sex, race, and socioeconomic correlates. *Journal of Genetic Psychology, 124*(1), 3–16.
- Bryant, B.K., Zvonkovic, A.M. & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 149-175.
- Brynnner, J.M. (1997). Basic skills in adolescents' occupational preparation. *Career Development Quarterly, 45*, 305-321.
- Buehler, C. (1933). *The course of human life as a psychological problem*. Leipzig, Germany: S. Hirzel.
- Care, E. & Deans, J. & Brown, R. (2007) The realism and sex type of four to five-year-old children's occupational aspirations. *Journal of Early Childhood Research, 5* (2), 155-168.
- Carvalho, M. (2008). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cook, T.D., Church, M.B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Jr., Kim, J.R., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development, 67*(6), 3368-3385.
- Crockett, L.J. & Crouter, A.C. (1995). Pathways through adolescence: An overview. In L.J. Crockett, & A.C. Crouter (Eds.), *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- David, R. (2007). *O desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Denissen, J.A., Zarrett, N.R. & Eccles, J.S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430-447.
- Dorr, A., & Lesser, G. S. (1980). Career awareness in young children. *Communication Research and Broadcasting, 1*(3), 36–75.

BIBLIOGRAFIA

- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccle's expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. Adams (Ed.), *Handbook of Adolescence* (pp. 129-148). Oxford, UK: Blackwell Press.
- Elder, G.H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experiences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G.H., Jr. & Caspi, A. (1988). Human development and social change: An emerging perspective on the life course. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: Developmental processes. Human development in cultural and historical contexts* (pp. 77-113). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Evans, J. & Burck, H. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 71, 63-68.
- Ferreira, J.A., Santos, E.J.R., Fonseca, A.C. & Haase, R. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas de comportamento em crianças e adolescentes – o Child Bahviour Checklist de Achenbach. *Psychologica*, 12, 55-78.
- Ford, D.L. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fouad, N.A. & Byars-Winston, A.M. (2005), Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly*, 53(3), 223-233.
- Freiberg, P. (1991), Self-esteem gender gap widens in adolescence. *American Psychological Association Monitor*, 22(4), pp.29

BIBLIOGRAFIA

- Francis, B. (2002). Is the future really female? The impact and implications of gender for 14-16 year olds' career choices. *Journal of Education and Work, 15*, 75-88.
- Franken, M. W. (1983). Sex role expectations in children's vocational aspirations and perceptions of occupations. *Psychology of Women Quarterly, 8*, 59-68.
- Frost, F., & Diamond, E. E. (1979). Ethnic and sex differences in occupational stereotyping by elementary school children. *Journal of Vocational Behavior, 15*, 43-54.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Goldstein, B. & Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Gomes, I.T. & Taveira, M.C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga.
- Gonçalves, C.M., & Coimbra, J.L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8* (1), 1 – 17.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28* (6), 545-579.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. Pages 85-148 in D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Greene, A. L., Sullivan, H. J., & Beyard-Tyler, K. (1982). Attitudinal effects of the use of role models in information about sex-typed careers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 393-398.

BIBLIOGRAFIA

Hageman, M. B. & Gladding, S. T. (1983). The art of career exploration: Occupational sex-role stereotyping among elementary school children. *Elementary School Guidance and Counseling, 17*, 280-287.

Hargrove, B.K., Inman, A.G., & Crane, R.L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development, 31*, 263-278.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (4th ed.) Vol. IV: E. M. Hetherington (vol. Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self worth. In R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. New York: Academic Press.

Harter, S. (1989). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.) *Perceptions of competence and incompetence across life-span*. New Haven: Yale University.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 553-618). New York: Wiley.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J. & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 385-419.

Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly, 57*, 63-74.

Havighurst, R.J. (1952). *Developmental tasks and education* (2nd ed.). New York: David McKay.

Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: David McKay.

Helwig, A. A. (1998a). Developmental and sex differences in workers functions of occupational aspirations of a longitudinal sample of elementary school children. *Psychological Reports, 82*(3, Pt. 1), 915–921.

BIBLIOGRAFIA

- Helwig, A. A. (1998b). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Career Development*, 24(4), 247–265.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77–95.
- Helwig, A. A. (2004). A ten-year study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counselling and Development*, 82(1), 49–57.
- Henderson, S., Hesketh, B. and Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 37–48.
- Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*. (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Hesketh, B., Durant, C., & Pryor, R. (1990). Career compromise: A test of Gottfredson's (1981) theory using policy capturing. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 97-108.
- Hesketh, B., Elmslie, S., & Kaldor, W. (1990). Career compromise: an alternative account to Gottfredson's (1981) theory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 49-56.
- Holland, J.L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42, 336-342.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 27-34.
- Holland, J.L. (1960). The relation of the Vocational Preference Inventory to the Sixteen Personality Factor Questionnaire. *Journal of Applied Psychology*, 44, 291-296.
- Holland, J.L. (1962). Some explanations of a theory of vocational choice: I. One and two-year longitudinal studies. *Psychological Monographs*, 76, N 26.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1981). Relationships between vocational development and self-concept in 6th grade students. *Journal of vocational Behavior*, 18, 228-236.

BIBLIOGRAFIA

Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J.L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas, In M.L. Rodriguez, *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

Jacobs, J.E., Vernon, M.K. & Eccles, J.S. (2005). Activity choices in middle childhood: roles of gender, self-beliefs, and parents' influence. In J.L. Mahoney, R.W. Larson & J.S. Eccles (Eds.). *Organized activities as contexts of development* (pp. 235-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jepsen, D. A. (1984). The developmental perspective on vocational behavior: A review of theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 178–215). New York: Wiley-Interscience.

Jepsen, D.A. (1990). Developmental career counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counselling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 117-157). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jepsen, D.A., & Dickson, G.L. (2003). Continuity in life-span career development. *Career Development Quarterly*, 51, 217-233.

Jordan, J.P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J.P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Jordan, T.E., & Pope, M.L. (2001). Developmental antecedents to adolescents' occupational knowledge: A 17-year prospective study. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 279–292.

Kenny, M.E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272.

Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Gallagher, L.A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.

BIBLIOGRAFIA

- Kenny, M.E., & Donaldson, G.A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development, 33*, 431-438.
- Kerka, S. (2000). Parenting and career development. *Career Education, 214*, 1-5.
- Ketterson, T.U., & Blustein, D.L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly, 46*(2), 167-178.
- Krippendorff, K. (1980). Content analysis: An introduction to its methodology. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp.19-49). Cranston, RI:Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Krumboltz, J.D., & Nichols, C.W. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds), *Career counseling: contemporary topics in vocational psychology* (pp159-192). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.
- Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A., & Turner, S. (1999). Understanding rural adolescents' interests, values, and efficacy expectations. *Journal of Career Development, 26*, 107-124.
- Lapan, R. T., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 81-90.
- Lapsley, D.K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development, 80*, 484-492.
- Lavine, L. O. (1982). Parental power as a potential influence on girls' career choice. *Child Development, 53*, 658-663.

BIBLIOGRAFIA

- Law, B. (1996). A career-learning theory. In Watts, A.G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. & Hawthorn, R. (Eds) *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice* (pp. 23-45). London: Routledge.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Leitão, L.M. & Miguel, J.P. (2004). A avaliação dos interesses. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Lent, R.W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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, 79-112.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- 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 theories of career choice and development*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- Lent, R.W., Tracey, T.J., Brown, S.D., Soresi, D., & Nota. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 181-191.
- Lerner, R.M. (1978). Nature, nurture, and dynamic interactionism. *Human Development*, 21, 1-20.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2nd ed.). New York: Random House.

BIBLIOGRAFIA

Lerner, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology, 27*, 27-32.

Lerner, R.M. (1998). Theories of human development: contemporary perspectives. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1-24). New York: Wiley.

Levy, G. D., Sadovsky, A. L., & Troseth, G. L. (2000). Aspects of young children's perceptions of gender-typed occupations. *Sex Roles, 42*, 993-1006.

Leung, S. A., & Harmon, L. W. (1990). Individual and sex differences in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 153-159.

Leung, S. A., & Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 399-406.

Lopez, F.G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to self-confidence, doping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 355-364.

Low, K.S., Yoon, M., Roberts, B.W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 131*, 713-737.

Lupart, J.L., Cannon, E., & Telfer, J. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies, 15*(1), 25-42.

Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J.L. Mahoney, R.W. Larson, & J.S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 3*(82), 417-430.

BIBLIOGRAFIA

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Mattanah, J.F., Hancock, G., & Brand, B.L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 213-225.

McGee, J., & Stockard, J. (1991). From a child's view: Children's occupational knowledge and perceptions of occupational characteristics. In S. Cahill (Ed.), *Sociological studies of child development* (Vol. 4, pp. 113–136). Greenwich, CT: JAI Press.

McMahon, M., Carroll, J. & Gillies, R.M. (2001). *Career dreams: Occupational aspirations of year six children*. *Australian Journal of Career Development, 10*, 25-31.

McMahon, M., Gillies, R.M. & Carroll, J. (1999). Career dreams of children: Developmental stages and gender differences. *Australian Journal of Career Development, 9*, 77-91.

McWhirter, E.H., Hackett, G., & Bandalos, D.L. (1998). A causal model of the educational plans of career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 166-181.

Miller, M.J. (1989). Career counseling for the elementary school child: Grades K-5. *Journal of Employment Counseling, 26*, 169-177.

Mitchell, L.K. & Krumboltz, J.D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mitchell, L.K. & Krumboltz, J.D. (1996), Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling in Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.) *Career Choice and Development San Francisco* (3rd ed.). California: Jossey Bass.

Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.

Murphy, G.S. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. New York: Harper & Brothers.

BIBLIOGRAFIA

- Nelson, R. C. (1963). Knowledge and interests concerning sixteen occupations among elementary and secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 23, 741–754.
- Nelson, J. A. (1978). Age and sex differences in the development of children's occupational reasoning. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 287–297.
- Nichols, R.C., & Holland, J.L. (1963). Prediction of the first year college performance of high aptitude students. *Psychological Monographs*, 77, N° 7.
- O'Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., & Lin, S.G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301-315.
- O'Keefe, E. C., & Hyde, J. S. (1983). The development of occupational gender-role stereotypes: Effects of gender stability and age. *Sex Roles*, 9, 481-492.
- Osipow, S.H. (1990). *Teorías sobre la elección de carreras* (2nd ed.). México: Editorial Trilhas.
- Osipow, S.H. (1997). Roe revisited: Why? *Journal of Vocational Behavior*, 51(2), 306-309.
- Osipow, S.H. & Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Systems theory and career development: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Systems theory and career development: Connecting theory and practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Patton, W. & Porfeli, E. (2007). Career exploration for children and adolescents. In V.B. Shorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 47-69). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W. & Skorikov, V.B. (2007). Career development in childhood and adolescence: Introduction. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 1-5). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

BIBLIOGRAFIA

- Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development, 22*, 19–32.
- Pinquart, M., Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 329-346.
- Pinto, H.R. & Soares, M.C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica, 26*, 135-149.
- Pinto, H.R., & Soares, M.C. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33*, 7-24.
- Prediger, D.J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior, 21*, 259-287.
- Prediger, D.J., & Vansickle, T.R. (1992). Locating occupations on Holland's hexagon: Beyond RIASEC. *Journal of Vocational Behavior, 40*, 111-128.
- Pulkkinen, L. & Rönkä, A. (1994). Personal control over development, identity formation, and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology, 30*, 260-271.
- Reid, P. T., & Stephens, D. S. (1985). The roots of future occupations in childhood: A review of the literature on girls and careers. *Youth and Society, 16*, 267–288.
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.
- Rodriguez, M.L. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Rodriguez, M.L. (1995). (Coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.

BIBLIOGRAFIA

- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1984). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (Cap. 3). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 68-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roe, A., & Siegelman, M. (1964). *The origins of interests*. APGA Inquiry Studies, no 1. Washington D.C.: American Personnel and Guidance Association.
- Rojewski, J. (2007). Occupational and educational aspirations. In V.B. Shorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 87-104). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on the development of occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 375-410.
- Rounds, J., & Tracey, T.J. (1993). Prediger's dimensional representation of Holland's RIASEC circumplex. *Journal of Applied Psychology*, 78, 875-890.
- Ryan, N.E., Solberg, V.S., & Brown, S.D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Saavedra, L. (2004). Género, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira. In M.C. Taveira (Ed.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 83-93). Coimbra: Almedina.
- Saavedra, L. (1995). *Identidade do género e escolha da carreira em adolescentes*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory, and methods* (pp. 237-294). New York: Wiley.

BIBLIOGRAFIA

- Sandberg, D., Ehrhardt, A., Ince, S., & Meyer-Bahlburg, H. (1991). Gender differences in children's and adolescents' career aspirations: A follow-up study. *Journal of Adolescent Research, 6*, 371-386.
- Savickas, M.L. (1988). An Adlerian view of the publican's pilgrimage. *Career Development Quarterly, 36*, 211-217.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Savickas, M.L. (2002a). Revitalizing the study of careers. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 381-385.
- Savickas, M.L. (2002b). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 298-317.
- Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 262-288.
- Schoon, I., Martin, P. & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change: His and her story. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 78-96.
- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.W. & Crouter, A.C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*(1), 129-143.
- Schultheiss, D. P. (2007). Career development in the context of children's and adolescents' relationships. In V.B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 169-180). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schultheiss, D.P., Palma, T., Predragovich, K. & Glasscock, J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 302-310.

BIBLIOGRAFIA

- Schultheiss, D. E. P., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, Vol. 12, No. 2, 113-134.
- Schultheiss, D.P., & Blustein, D.L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 248-255.
- Schultheiss, D.P., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53, 246-262.
- Scott, D.J., & Church, A.T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328-347.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Ownings, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22 (3), 222-230.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E. N. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 172-181.
- Sharf, R.S. (1992). *Applying career development theory to counselling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Skorikov, V. B., & Patton, W. (2007). Future directions in research on career development during childhood and adolescence. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence*, (pp. 325-337). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W., (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 30, 131-146.
- Sodano, S.M., & Tracey, T.J.G. (2007). Development of career interests and perceived competence. In V.B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 71-86). Rotterdam: Sense Publishers.
- Spodek, B. (2002). Introdução. In Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.1-12). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BIBLIOGRAFIA

Sroufe, L.A., Cooper, R.G., & DeHart, G.B. (1996). *Child development: Its nature and course*. USA: McGraw-Hill, Inc.

Staley, N.K., & Mangiesi, J.N. (1984). Using books to enhance career awareness. *Elementary School Guidance and Counseling, 18*, 200-208.

Stockard, J., & McGee, J. (1990). Children's occupational preferences: The influence of sex and perceptions of occupational characteristics. *Journal of Vocational Behavior, 36*, pp. 287–30

Super, D.E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations, 30*, 1-5.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*, 185-190.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.

Super, D.E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D.E. Super et al. (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: CEEB Research Monograph No. 4.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.

Super, D. (1981). Approaches to occupational career development. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain*. Cambridge, England: Hobson Press.

Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D.E., Thompson, A.S. & Linderman, R.H. (1988). *The Adult Career Concerns Inventory*. CA: Consulting Psychologists Press.

Super (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* (2nd ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Super, D.E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In Savickas, M.L. & R.W. Lent (Eds), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.

BIBLIOGRAFIA

- Super, D.E. (1995). Models of career development. In J. Ferreira-Marques & M. Rafael (Eds.), *Actas da Conferência Internacional "Serviços de Orientação para os anos 90"* (pp. 45-66). Lisboa: AIOSP.
- Super, D.E., 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.
- Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J.P. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática, 1*, 173-190.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional dos jovens*. Braga: Universidade do Minho: IEP.
- Taylor, N. B., & Pryor, R. G. L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 171-190.
- Taveira, M.C. & Moreno, M.R. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling, 31*(2), 189-207.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 563-634). New York: Wiley.
- Tracey, T.J. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modelling. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 148-163.
- 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 idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 248-261.

BIBLIOGRAFIA

Tracey, T. J., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 290-303.

Trice, A.D. (1991). Stability of children's career aspirations. *Journal of Genetic Psychology, 152*(1), 137-139.

Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *Career Development Quarterly, 43*, 307-322.

Trice, A.D. & Hughes, M.A. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *Career Development Quarterly, 43*(4), 307-323.

Trice, A. D., & King, R. (1991). Stability of kindergarten children s career aspirations. *Psychological Reports, 68*(3, Pt. 2), 1378.

Trice, A. D., & Tillapaugh, P. (1991). Children's estimates of their parents' job satisfaction. *Psychological Reports, 71*, 63-66.

Vondracek, S. I., & Kirchner, E. P. (1974). Vocational development in early childhood: An examination of young children s expressions of vocational aspirations. *Journal of Vocational Behavior, 5*, 251-260.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Vondracek, F.W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R.A. Young & W.A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 37-53). New York: Praeger Publishers.

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.V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 209-225). New York: Springer Publishing.

Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Wiesner, M. (1999). Vocational preferences of early adolescents: Their development in social context. *Journal of Adolescent Research, 14* (3), 267-288.

BIBLIOGRAFIA

Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas: Manual de aplicação*. Edipsico – Edições e Investigação em Psicologia, Lda. Vila Nova de Gaia.

Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas: Caderno de administração*. Edipsico – Edições e investigação em Psicologia, Lda. Vila Nova de Gaia.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents : The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.

Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31, 63-71.

Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling*, 3, 367-374.

Watkins, C.E. (1984). The Individual Psychology of Alfred Adler: Toward an Adlerian vocational theory. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 28-47.

Watkins, C.E. & Savickas, M.L. (1990). Psychodynamic career counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 79-116). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Watson, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (2), 119-132.

Watson, M. W. & McMahon, M. (2007a). Children's career development learning: A foundation for lifelong career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp.29-45). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Watson, M. & McMahon, M. (2007b). School and work: Connections made by South African and Australian primary school children. *South African Journal of Education*, 27, 565-577.

Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2004). The influence of the family of origin on career development: A review and analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 493-568.

Wiesner, M., Vondracek, F., Capaldi, D. & Porfeli, E. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 305-328.

BIBLIOGRAFIA

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 1-46.

Wolf, D.P. (2002). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. *Manual de investigação em educação de infância* (pp.85-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Young, R.A., Friesen, J.D., & Dillabough, J.M. (1991). Personal constructions of parental influences related to career development. *Canadian Journal of Counseling, 35*, 183-190.

Young, R.A., Friesen, J.D., & Pearson, H.M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society, 20*, 29-45.

Zunker, V.G. (1994). *Career counselling: Applied concepts of life planning* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.