

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA

Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar

SARA DE BARROS ARAÚJO

BRAGA - 2002

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA

Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar

SARA DE BARROS ARAÚJO

BRAGA - 2002

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para provas de mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar, sob a orientação da Doutora Maria do Céu Taveira.

O presente estudo foi subsidiado pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia (Projecto Colectivo 152 - Desenvolvimento e Educação Vocacional).

AGRADECIMENTOS

Porque também os mestrandos não se podem furtar à evidência de que *nenhum homem é uma ilha*...

À Prof. Doutora Maria do Céu Taveira, pela inteligência e afecto que caracterizaram a orientação deste trabalho, pelo desafio sustentado, pelo contínuo tecer de oportunidades que enriquecessem este processo, tanto do ponto de vista profissional, como do ponto de vista pessoal.

Ao Prof. Doutor Leandro Almeida, pela estimulação intelectual e pelo calor humano.

À Prof. Doutora Júlia Formosinho, pela forma generosa como, nos últimos anos, me tem permitido partilhar dos seus saberes sobre a infância e pela amizade com que pontua essa partilha.

Ao Prof. Doutor João Formosinho, pela confiança depositada no âmbito de projectos de intervenção e investigação da Associação Criança.

À Drª Cidália Alves e Prof. Doutor José Ferreira-Alves pela firme e permanente certeza da sua amizade e apoio.

Às minhas colegas de Mestrado, pelo constante espírito de entreajuda.

Às crianças que participaram no estudo empírico, pela forma genuína como me permitiram aceder a um pouco das suas vidas, e com isso aprender.

Às educadoras de infância e directoras pedagógicas das instituições onde decorreu a recolha de dados, pelas facilidades concedidas ao longo da mesma.

À Ana Azevedo, Filipa Freire de Andrade, Zita Sousa e Abílio Ribeiro, por me demonstrarem diariamente a compatibilidade entre amizade e trabalho.

À Ana Antunes, Célia Oliveira e Nuno Fidalgo, pela partilha, pelo incentivo e pelo exemplo.

À Paula Sousa, pelo carinho, cumplicidade, inteligência e genuinidade.

Aos meus Pais e irmão Marco pelo afecto, confiança e encorajamento incondicionais.

Finalmente, um agradecimento muito especial à minha irmã Sandra, a quem dedico esta dissertação. Por toda a generosidade, sabedoria e equilíbrio que traz à minha vida.

Braga, 2002

Sara de Barros Araújo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

PRIMEIRA PARTE: BASES TEÓRICAS E EMPÍRICAS PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA: REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1 – Contributos das Perspectivas Psicodinâmica e da Correspondência

1. Teorias Psicodinâmicas 10
   1.1. A teoria de Anne Roe 10
      1.1.1.Experiências precoces, a origem das necessidades e a formação dos interesses vocacionais 12
      1.1.2.A ligação entre atitudes parentais, estrutura das necessidades e os comportamentos vocacionais 14
      1.1.3.Repercussões da obra de Roe no estudo empírico do desenvolvimento vocacional na infância 17
   1.2. A visão psicanalítica de Bordin 20
      1.2.1.A génese precoce das necessidades, impulsos e motivações e a escolha vocacional 21
      1.2.2.Jogo e trabalho: A evolução da ligação entre espontaneidade e compulsão 24
   1.3. O contributo de Adler 26
      1.3.1.A constelação familiar 26
      1.3.2.O estilo de vida 29
      1.3.3.O papel das recordações de infância 30
   1.4. O contributo de Erik Erikson 31
      1.4.1.Estádio 1: As influências na perspectivação temporal 34
      1.4.2.Estádio 2: As influências no grau de certeza pessoal 35
      1.4.3.Estádio 3: As influências na experimentação de papéis 37
      1.4.4.Estádio 4: As influências no sentido de competência pessoal e laboral 39

2. Teorias da Correspondência 45
   2.1. A teoria de Holland 45
      2.1.1.A influência dos tipos parentais 46
      2.1.2.O processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade: Das actividades às disposições 48
3. Síntese 54

Capítulo 2 – Contributos das Perspectivas Desenvolvimental e da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva

1. Teorias Desenvolvimentais 57
   1.1. A teoria de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma 58
      1.1.1.Fantasia: De uma orientação lúdica a uma orientação laboral 60
      1.1.2.Fantasia: A importância do jogo simbólico e da modelagem 62

1.2. A teoria de Super 64
1.2.1.Tarefas desenvolvimentais e papéis da infância 65
1.2.2.O papel integrador do auto-conceito 73
1.2.3.O Modelo Interactivo: A importância da curiosidade e da exploração na infância 77
1.3. A teoria de Gottfredson 83
1.3.1.O papel central do auto-conceito 84
1.3.2.O processo de circunscrição de preferências 87
1.3.3.O processo de compromisso vocacional 96
1.3.4.Uma proposta de reformulação: A importância das experiências de socialização na formação de esquemas vocacionais 98

2. Teoria da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva 101
2.1. O contributo de Krumboltz 101
2.1.1.O papel central das experiências de aprendizagem 103
2.1.2.A emergência de generalizações acerca do self e do meio 105
2.1.3.A influência de factores contextuais no desenvolvimento vocacional: Contributos empíricos 108
2.2. O paradigma sócio-cognitivo 116
2.2.1.O papel da auto eficácia, expectativas e objectivos pessoais na formação de interesses vocacionais 117
3. Síntese 120

SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA

Capítulo 3 – Estudo Exploratório do Desenvolvimento Vocacional com Crianças em Idade Pré-Escolar

1. Metodologia Geral 124
1.1. Objectivos e hipóteses da investigação 124
1.2. Participantes 126
1.3. Variáveis e instrumentos 129
1.4. Procedimento 134

2. Resultados 137
2.1. Apresentação dos resultados 137
2.1.1.Exploração orientada para o self 137
2.1.2.Exploração orientada para o mundo profissional 144
2.2. Discussão dos resultados 171
2.2.1.Exploração orientada para o self 172
2.2.2.Exploração orientada para o mundo profissional 175
3. Síntese 195

CONCLUSÃO 200

BIBLIOGRAFIA 208

ANEXOS

Anexo 1 – Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens
Anexo 2 – Grelha de Entrevista à Criança
Anexo 3 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968)

Quadro 2.1 - Modelos de desenvolvimento vocacional

Quadro 2.2 - Estádios de desenvolvimento do auto-conceito e das preferências vocacionais (Gottfredson, 1981)

Quadro 3.1 - Distribuição do estatuto profissional dos pais das crianças estudadas por nível de escolaridade

Quadro 3.2 - Items da EAPCASC (Barbosa, 2000)

Quadro 3.3 - Análise da distribuição dos itens que compõe a EAPCASC, versão portuguesa

Quadro 3.4 - Valores de média e desvio-padrão na EAPCASC (subescalas e escala total), por idade

Quadro 3.5 - Valores de média e desvio-padrão na EAPCASC (subescalas e escala total), por sexo

Quadro 3.6 - Comparação de médias tendo em conta a variável idade

Quadro 3.7 - Comparação de médias tendo em conta a variável sexo

Quadro 3.8 - Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais por idade, em cada categoria de resposta

Quadro 3.9 - Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais por idade

Quadro 3.10 - Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.11 - Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.12 - Distribuição da designação da escolha profissional por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.13 - Distribuição dos motivos subjacentes à escolha por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.14 - Distribuição das respostas dos processos de identificação subjacentes à escolha por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.15 - Distribuição das respostas relativas ao tipo de planeamento vocacional por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.16 - Preferência por espaços do jardim de infância por idade

Quadro 3.17 - Distribuição da orientação sexual face aos espaços no jardim de infância por idade

Quadro 3.18 - Distribuição da orientação sexual face às actividades no contexto familiar (actividades do pai) por idade em cada categoria de resposta

Quadro 3.19 - Distribuição da orientação sexual face às actividades no contexto familiar (actividades da mãe) por idade em cada categoria de resposta

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.A – Desenvolvimento dos tipos de personalidade

Figura 2.A - Modelo de desenvolvimento vocacional de Super (1957, 1963, 1981)

Figura 2.B – Arco-íris da carreira

Figura 2.C – Modelo Interactivo de desenvolvimento vocacional na infância

Introdução

> *When does career development begin? Is home environment related to career development? When should my child begin to explore accupations? What are schools and employment agencies doing in this field? How much education will my child need to succeed in different careers? Should a parent ever choose an occupation for his or her child? Should a parent encourage a child to work part-time while in high school? Do young people give sufficient thought to the choice of an occupation?*
>
> (Knapp & Bedford, 1967)

Apesar de não se pretender que o presente trabalho represente uma resposta última às questões colocadas por estes autores, é importante salientar que muitas das preocupações por eles explicitadas associam-se a motivações presentes ao longo da realização deste estudo. Assim, muitas destas interrogações direccionam a nossa atenção para aspectos do desenvolvimento e comportamento vocacional numa fase precoce, os quais constituem o cerne do presente trabalho.

O interesse face ao estudo destas questões prende-se com a evidência de que *as bases da exploração vocacional e dos interesses, valores e atitudes que afectarão os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional mais tardios se formam durante a infância e dependem da qualidade e diversidade de conhecimentos e experiências vividas durante os primeiros anos de vida* (Taveira, 1999b, p. 175). Mais especificamente, Herr e Cramer (1996) salientam que é ao longo dos primeiros dez anos de vida que se assiste à formulação dos primeiros objectivos, ao início da formação da motivação para a realização e das percepções do *self* como competente ou inferior. Estes autores referem ainda que os conceitos adquiridos pela criança durante este período exercerão uma influência directa no sucesso escolar posterior, na identidade vocacional, nos interesses apresentados durante a idade adulta e, genericamente, na perspectivação mais lata da existência pessoal.

A potencial influência dos primeiros anos de vida no percurso vocacional individual é também partilhada por Seligman (1994) que, numa adaptação das tarefas desenvolvimentais propostas por Havighurst (1952) às exigências da sociedade moderna, sugere várias tarefas directamente conectadas com o desenvolvimento vocacional precoce. Assim, ao longo da infância, especial saliência é conferida por aquela autora ao desenvolvimento de competências de planeamento, de atitudes

positivas face à competência, cooperação e realização, à aquisição de uma consciência e de sentimentos positivos relativamente aos interesses, valores e competências pessoais (em desenvolvimento), bem como à aquisição de uma compreensão acerca do que é um trabalhador, dos seus papéis, da importância do trabalho na sociedade, e da relação entre interesses e valores e a escolha vocacional.

Assim, embora a ligação entre o desenvolvimento vocacional precoce e fases posteriores não deva ser perspectivada de modo determinista, considera-se que o estudo desta temática na infância aumenta a compreensão do desenvolvimento vocacional em fases mais adiantadas, abrindo ainda caminho a intervenções vocacionais precoces (ex. iniciativas no âmbito da Educação para a Carreira) que poderão facilitar ou promover o desenvolvimento vocacional ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo (Taveira & Gomes, 1999).

De facto, a literatura reconhece que, desde os primeiros dois ou três anos de vida, a criança recebe informação do exterior (família, vizinhança, escola e outros locais da comunidade), adquirindo e formando, desta forma, impressões sobre o trabalho que as pessoas realizam, o tipo de locais onde estão empregadas, os benefícios e compensações que auferem e as capacidades para a sua realização (Staley & Mangiesi, 1984). É a partir destas observações e impressões iniciais que a criança vai circunscrevendo as suas aspirações vocacionais (Gottfredson, 1981, 1996), considerando apenas certas actividades, trabalhos e profissões e pondo de parte outros, tanto para o presente como para o futuro (Staley & Mangiesi, 1984). Frequentemente, estas escolhas profissionais têm como base uma apreciação do trabalho levado a cabo pelos mais significativos ou pelos heróis preferidos das crianças, sendo que os trabalhadores que são poderosos, habilidosos, corajosos e orientados para a acção são particularmente emulados por estas (Seligman, 1994; Taveira, 1999b). Assim, numa primeira fase, as escolhas surgem relacionadas, não com a apreciação de gostos e/ou características pessoais, mas com a fantasia, os símbolos de poder, de autoridade e de prestígio (*ibidem*). As relações estabelecidas com os adultos presentes nos contextos de vida da criança parecem, a este nível, desempenhar um papel central no desenvolvimento vocacional em fases precoces. De facto, num trabalho recentemente apresentado por Law e McGowan (1999) acerca da forma como a informação vocacional é adquirida, os autores salientam que, numa fase inicial denominada

Sensibilização (na qual poderão ser integradas grande parte das crianças do presente estudo), a criança observa as pessoas na sua actividade laboral, começando, assim, a construir sentido sobre a natureza do mundo do trabalho. Uma vez que esta aprendizagem parte do mais próximo e familiar para o mais distante e desconhecido (*ibidem*), é de esperar que as primeiras impressões relativamente ao mundo profissional provenham da observação dos elementos relacionalmente mais próximos, bem como que as primeiras escolhas reflictam identificações com elementos presentes no contexto familiar, sobretudo os pais (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Gottfredson, 1981; Pinto & Soares, 2001; Super, 1963).

Estas constituíram, entre outras, algumas das asserções analisadas ao longo desta dissertação. Assim, adoptando um formato metodológico descritivo (Almeida & Freire, 1997), assume-se enquanto objectivos centrais do presente trabalho, o aprofundamento das questões ligadas ao desenvolvimento vocacional precoce, numa perspectiva psicológica, bem como a caracterização do desenvolvimento vocacional de crianças entre os três e os seis anos, em contexto português.

Em termos de estrutura, esta dissertação subdivide-se em duas partes principais. A Primeira Parte é constituída por dois capítulos consagrados à apresentação dos contributos teóricos e empíricos que se revelam mais úteis na compreensão do desenvolvimento vocacional na infância. Esta apresentação resultou da consulta das teorias vocacionais conceptualmente mais relevantes e, em menor grau, do contacto com outras teorias que, embora não directamente conotadas com o universo vocacional, se revelam historicamente relevantes no que concerne à conceptualização do desenvolvimento humano sob uma perspectiva psicológica. Estas incursões permitiram identificar e explorar com maior profundidade aquelas teorias que de uma forma mais significativa sinalizaram a especificidade deste período do ciclo vital, bem como o seu potencial impacto em fases de vida posteriores, na arena vocacional. Assim, procurou-se, em simultaneidade, identificar as ideias e conceitos que de um modo explícito se referem ao desenvolvimento vocacional da infância, bem como aqueles que, não se referindo/reportando a este tema, se consideraram válidos, úteis e significativos para uma teoria do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida.

Assim, são apresentados no primeiro capítulo os contributos das teorias psicodinâmica e da correspondência, enquanto o segundo capítulo é dedicado aos

contributos das teorias desenvolvimental e da aprendizagem social/sócio-cognitiva. Para cada uma destas teorias serão apresentados resultados de estudos empíricos, com referência aos aspectos conceptuais considerados.

A Segunda Parte desta tese é dedicada ao estudo empírico. Trata-se de um estudo de natureza exploratória, com o objectivo de descrever um grupo de participantes relativamente a variáveis de natureza vocacional. Este grupo é constituído por crianças entre os três e os seis anos de idade a frequentar estabelecimentos de educação pré-escolar no concelho de Braga. A descrição do desenvolvimento vocacional compreenderá uma variável adstrita à exploração do *self*, o auto-conceito, bem como variáveis associadas à exploração do mundo profissional, a saber, o conhecimento que a criança revela ter do mundo profissional, as suas escolhas profissionais, as suas preferências por actividades, o tipo de planeamento vocacional que realiza e a orientação sexual que revela possuir face a actividades, variáveis importantes de acordo com a teoria revista.

O terceiro capítulo é, então, consignado à apresentação da metodologia utilizada no estudo empírico, compreendendo a explicitação dos objectivos e hipóteses da investigação, a caracterização do grupo de participantes, a apresentação das variáveis e dos instrumentos, bem como a referência ao procedimento utilizado na recolha de dados.

O referido capítulo visa ainda a apresentação dos resultados do estudo empírico, tendo em linha de conta os indicadores de desenvolvimento vocacional definidos em relação à exploração do *self* e do mundo profissional. As análises foram efectuadas tomando enquanto variáveis independentes a idade e o sexo.

Procede-se também, no mesmo capítulo, à discussão dos resultados do estudo empírico, convocando-se, para o efeito, dados de natureza teórica e empírica apresentados na Primeira Parte da dissertação. Esta articulação relaciona-se com a necessidade de obter uma compreensão mais aprofundada e integrada da realidade vocacional em fases precoces do desenvolvimento.

Finalmente, na Conclusão pretende-se enunciar as principais ilações retiradas a partir do trabalho levado a cabo, bem como elencar possibilidades em termos de investigação futura no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância.

Em suma, pretende-se, neste trabalho, sublinhar a importância de conceber o desenvolvimento vocacional como presente ao longo de todo o ciclo vital, com particular saliência nos processos e indicadores que o caracterizam no período da infância. Cientes do lugar e importância assumidos pela Orientação Escolar e Profissional nos contextos educativos, a escolha desta temática surge, neste âmbito, ligada à falta quase total de estudos em Portugal que permitam um conhecimento aprofundado do desenvolvimento vocacional precoce. Visa-se, assim, contribuir para um conhecimento mais extenso e integrado a este nível, abrindo caminho, no nosso país, a investigações e intervenções de cariz promocional em fases precoces, no domínio vocacional.

PARTE I

Bases Teóricas e Empíricas para o Estudo do Desenvolvimento Vocacional na Infância: Revisão da Literatura

Capítulo I

Contributos das Perspectivas Psicodinâmica e da Correspondência

Este capítulo tem como objectivo central a apresentação dos contributos teóricos que, numa primeira fase da história da Psicologia Vocacional, se afiguram mais significativos para a compreensão do comportamento e desenvolvimento vocacional na infância.

A revisão da literatura permitiu constatar que as primeiras teorias a chamar a atenção para a importância dos primeiros anos de vida no percurso vocacional foram as teorias psicodinâmicas. Na apresentação que se segue destas teorias convocaram-se, não só os saberes teóricos de autores que se dedicaram explicitamente ao desenvolvimento vocacional na infância como Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) ou Bordin (1984, 1990; Bordin, Nachmann & Segal, 1963), mas também os pressupostos de autores como Adler (Adler, 1930, op. cit. Schultz, 1981; Adler, 1931; Watkins & Savickas, 1990) ou Erikson (1963, 1982ab) que, embora não conotados com esta área, são apontados por autores vocacionais como relevantes para a sua compreensão.

Numa segunda parte deste capítulo, serão destacados os contributos das teorias da correspondência para o tema aqui em análise. A atenção será, desta feita, consignada ao trabalho de John Holland (1959, 1973, 1985, 1992) que, embora não analisando intencionalmente as experiências de infância no campo vocacional, sugeriu a sua importância na formação dos tipos de personalidade modais que fazem parte do núcleo central da sua abordagem tipológica.

Refira-se ainda que a ordem de apresentação destas duas teorias obedeceu a um critério histórico.

Para cada uma destas correntes teóricas, serão apresentados, para além dos contributos teóricos dos autores referidos, contributos empíricos relacionados com os temas abordados. Estes dados da investigação poderão reportar-se a estudos realizados *a priori* e que serviram de estímulo ou base para as formulações teóricas subsequentes, a estudos realizados *a posteriori* no sentido da validação dos pressupostos teóricos adiantados pelos autores e, finalmente, estudos que, embora não explicitamente baseados nas teorias apresentadas, revelam pontos de toque com estas, permitindo contactar com os dados da investigação que mais recentemente têm sido divulgados no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância.

1. Teorias Psicodinâmicas

A abordagem de teorias psicodinâmicas no âmbito da Psicologia Vocacional pressupõe aquilo que Herr e Cramer (1996) denominam a *depth psychology* de Sigmund Freud. Apesar da limitada atenção consignada por Freud às questões mais directamente vocacionais, este autor perspectivou o amor e o trabalho como áreas particularmente críticas para a saúde e bem-estar psicológicos (Watkins & Savickas, 1990). Vários dos seus seguidores, quer numa linha freudiana ou neo-freudiana, abordaram esta última área de uma forma mais ou menos intencional (e.g., Adler, 1931; Bordin, 1984, 1990; Bordin, Nachmann & Segal, 1963; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), o que trouxe benefícios para a teoria, investigação e prática no âmbito do desenvolvimento vocacional (Watkins & Savickas, 1990). Em seguida, serão destacados alguns destes contributos, especificamente no que respeita ao desenvolvimento vocacional no período da infância, recorrendo-se, para o efeito, às propostas teóricas de Roe (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), Bordin (1984, 1990; Bordin, Nachmann & Segal, 1963), Adler (1931) e Erikson (1963, 1982ab).

1.1. A Teoria de Anne Roe

A teoria de Anne Roe foi construída com base na tentativa de integração de duas áreas aparentemente díspares: a teoria da personalidade e o comportamento vocacional (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964). Mais especificamente, Roe tentou discernir a relação entre a escolha vocacional e diferenças individuais, determinadas por factores biológicos, sociológicos e psicológicos (*ibidem*).

As primeiras incursões de Roe no mundo vocacional deram-se com as investigações levadas a cabo pela autora acerca das características de personalidade, antecedentes, aptidões e capacidades intelectuais subjacentes à escolha vocacional (exs. Roe, 1951, 1953, op. cit. Osipow, 1990). Desta fase, destacam-se dois tipos de estudos. O primeiro consistiu na avaliação de profissionais ligados à Biologia, Física e Química através de provas projectivas e de avaliação de competências. Os resultados revelaram

diferenças e semelhanças em cientistas de áreas distintas ao nível dos conteúdos das respostas ao Rorschach e ao Teste de Apercepção Temática (TAT), bem como nalgumas provas de avaliação de competências (Osipow, 1990). O segundo tipo de estudos centrou-se nas características e antecedentes de cientistas de diferentes domínios, largamente reconhecidos pelos seus pares. A estes foram administradas provas de competência verbal, espacial e matemática, assim como provas de avaliação da personalidade (Rorschach e TAT). Por outro lado, foram-lhes realizadas entrevistas detalhadas[1], com particular incidência nos seus antecedentes familiares, experiências da primeira infância, desenvolvimento psicossocial, experiências religiosas, crenças e experiências laborais. Os dados de cientistas de diferentes campos foram comparados, tendo Roe concluído acerca da existência de diferenças ao nível de experiências precoces protagonizadas por estes profissionais. Osipow (1990) faz uma descrição pormenorizada destes resultados, destacando-se aqui algumas conclusões centrais:

1) Os ambientes familiares eram marcados por diferenças qualitativas, sobretudo ao nível da proximidade afectiva e da interacção (de uma forma geral, presentes em maior grau nas memórias dos cientistas sociais e em menor grau nas dos cientistas biológicos e físicos);
2) A idade de compromisso com a respectiva opção vocacional fora mais precoce nos cientistas biológicos e físicos e mais tardia nos cientistas sociais;
3) Episódios de doença, acompanhados por um afastamento pessoal durante o período da infância, surgiram como tendo desempenhado um papel significativo no processo desenvolvimental dos sujeitos analisados;
4) Todos os cientistas demonstraram grande envolvimento na sua actividade laboral, sendo esta assinalada como fonte de grande gratificação pessoal.

Destes seus primeiros trabalhos empíricos resultou a constatação de que profissionais de diferentes áreas pareciam possuir traços de personalidade distintos,

[1] Osipow (1990) destacou-se como um dos principais críticos à investigação retrospectiva de Roe, questionando a validade das interpretações realizadas a partir dos conteúdos das memórias de infância. Segundo Sharf (1992), os estudos retrospectivos têm sido criticados pela forte possibilidade de enviesamento quando o período a ser recuperado dista 20 ou mais anos relativamente à altura de realização da entrevista. Em alternativa, a observação ou testagem directa de crianças têm sido os métodos de investigação preferencialmente utilizados (Sharf, 1992).

arreigados em experiências familiares precoces distintas, as quais influenciavam marcadamente a forma como se relacionavam com pessoas ou objectos (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964).

1.1.1. Experiências precoces, a origem das necessidades e a formação dos interesses vocacionais

Na tentativa de encontrar explicações para as diferenças atrás apontadas, Roe (1957) recorre à aplicação de duas grandes teorias da personalidade ao domínio vocacional: 1) o trabalho de Gardner Murphy relativamente à canalização da energia psíquica e à importância das experiências precoces nas escolhas vocacionais posteriores, e 2) a teoria de Maslow relativamente às necessidades humanas. Esta última, sobretudo, assume uma importância visível na teoria de Roe, pois, segundo a própria autora, representa a forma mais eficaz de discutir a relevância das profissões para a satisfação de necessidades básicas (Roe & Lunneberg, 1990). A hierarquia proposta por Maslow (1954, op. cit. Roe & Lunneberg, 1990) inclui, das mais básicas para as consideradas menos básicas, as seguintes necessidades:

1) Necessidades fisiológicas;
2) Necessidade de segurança;
3) Necessidade de amor e pertença;
4) Necessidade de estima, respeito e independência;
5) Necessidade de informação;
6) Necessidade de compreensão;
7) Necessidade de beleza;
8) Necessidade de auto-actualização.

Pelo papel determinante destas necessidades e dos interesses na motivação e realização dos indivíduos (Roe & Lunneberg, 1984) e, consequentemente, no seu percurso vocacional (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), a autora procedeu a uma análise detalhada das origens destes interesses e necessidades. Esta análise permitiu a construção de cinco proposições centrais, que constituem o corpo da sua teoria (Roe & Lunneberg, 1984, 1990):

1) O património genético representa uma influência básica no desenvolvimento potencial de características apresentadas pelo indivíduo, embora exista uma forte probabilidade desta influência ser maior para aspectos como a capacidade e o temperamento e menor para os interesses e atitudes;
2) A posição sócio-económica da família de origem, bem como o seu *background* cultural têm uma forte ascendência nas experiências individuais, afectando o desenvolvimento potencial de características geneticamente herdadas (não só quais, mas também o montante de influência no desenvolvimento dessas características);
3) Os interesses, atitudes e outras variáveis de personalidade, dada a sua limitada componente genética, dependem, em larga medida, das experiências individuais. Neste âmbito, dois aspectos tornam-se particularmente centrais: por um lado, o padrão precoce de satisfação ou frustração e, por outro lado, o facto de as formas e graus de satisfação das necessidades determinarem que necessidades se tornarão mais prementes do ponto de vista motivacional. Roe e colaboradores salientam que a magnitude de uma determinada necessidade, o tempo de latência entre o surgimento da necessidade e a sua satisfação, bem como a valorização que é dada a essa satisfação no ambiente em que o indivíduo se insere surgem como condicionantes básicas das formas e graus de satisfação (ou frustração) individual (Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964);
4) A canalização da energia psíquica surge como outro elemento determinante na formação dos interesses;
5) A intensidade das necessidades e da sua satisfação, bem como a forma como se organizam, são os maiores determinantes do grau de motivação do indivíduo, expresso na sua realização.

Em suma, Anne Roe postula que são as relações entre a energia psíquica, a predisposição genética e as experiências precoces que moldam o estilo de funcionamento individual, sugerindo ainda que o impulso no sentido das oportunidades para exprimir estes estilos individuais é inerente às escolhas feitas ao nível vocacional.

1.1.2. A ligação entre atitudes parentais, estrutura das necessidades e os comportamentos vocacionais

Na análise das experiências precoces, Roe (1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) confere saliência às interacções pais/criança, demonstrando particular interesse pela forma como as atitudes dos pais satisfazem ou frustram as necessidades das crianças. A investigação de Roe neste domínio baseou-se nas já mencionadas entrevistas a profissionais de vários quadrantes, nas quais aquela autora tentava, entre outros aspectos, construir um entendimento acerca da forma como estes foram motivados pelas respectivas figuras parentais. A partir destas incursões, 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, emparelhamento feito com base no seu próprio sistema de classificação[2].

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. Ao passo que os pais superprotectores encorajariam a dependência da criança, restringindo a sua curiosidade e exploração, os pais sobre-exigentes exigiriam desempenhos perfeitos e estabeleceriam altos 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 seus filhos, negligenciando, todavia, necessidades superiores em termos hierárquicos, como a necessidade de amor, de estima e de pertença. Nestas famílias, qualquer uma destas necessidades surgia fortemente ligada à conformidade e dependência em relação a terceiros. Roe (1957) salienta que os indivíduos cujas experiências educativas precoces obedeceram a este tipo de centração emocional, escolheriam profissões passíveis de garantirem elevados níveis de *feedback* e recompensas, tais como aquelas ligadas ao domínio das artes.

A segunda atitude parental definida por esta autora, o *evitamento da criança*, identifica aquelas relações pais-filhos que incluem rejeição emocional e/ou negligência

[2] Roe publica, em 1956, *The Psychology of Occupations* onde lista com grande detalhe várias profissões e os conteúdos e pré-requisitos a elas associados. Trata-se de um sistema de classificação caracterizado por uma matriz bi-dimensional, onde surgem discriminados oito grupos profissionais (serviços, negócios, administração, tecnologia, ambiente, ciência, cultura geral e artes e entretenimento), cada um deles apresentando seis níveis de complexidade e responsabilidade (Roe, 1956).

física. Uma criança emocionalmente rejeitada seria castigada ou punida pelos pais, existindo uma ausência de afecto na relação familiar. Por seu turno, a criança negligenciada seria ignorada nas suas necessidades, devido a uma multitude de potenciais factores (ex. preocupação dos pais com os seus próprios problemas, com outros filhos, com o trabalho, etc.). Neste caso, as escolhas vocacionais incidiriam sobre profissões de carácter científico ou mecânico, passíveis de conferir gratificação sem que esta dependa de terceiros (Roe, 1957).

Por último, Roe (1957) destaca as práticas parentais em que surge como central a *aceitação da criança*, pautadas por uma incorporação democrática desta na unidade familiar, pela confiança nos seus recursos e por encorajamentos 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.

Com base na teoria de Roe, várias investigações foram levadas a cabo, cujos resultados, todavia, não apoiaram os pressupostos adiantados pela autora relativamente à estreita ligação entre atitudes parentais, a estrutura de necessidades daí resultante e a influência desta estrutura na escolha vocacional (ex. Crites, 1962; Grigg, 1959; Hagen, 1960; Switzer *et al.*, 1962; Utton, 1962, op. cit. Osipow, 1990).

Estas evidências levaram a uma reformulação da teoria inicialmente proposta, no sentido de, por um lado, se tentar identificar o papel das necessidades no desenvolvimento dos interesses e, por outro, clarificar a natureza das experiências precoces que influenciariam os diferentes tipos de interesses apresentados na idade adulta (Roe & Siegelman, 1964). Na prossecução destes objectivos, Roe e Siegelman (1964) recorreram a um instrumento construído pelas próprias, o *Parent-Child Relations Questionnaire* (PCR I)[3] (Roe & Siegelman, 1963, op. cit. Roe & Lunneborg, 1990). Neste instrumento, a análise das experiências de infância identificou três factores, dois bipolares (Amor-Rejeição e Casualidade-Exigência) e um unipolar (Atenção). A avaliação levada a cabo com o PCR I foi emparelhada com a utilização de um

[3] Depois de vários estudos levados a cabo com o PCR I, este instrumento foi revisto e melhorado, dando origem a uma versão mais reduzida, o PCR II.

inventário biográfico, destinado a medir um conjunto de variáveis, organizadas em oito grupos: tensão na relação com os pais (GP I), intimidade na relação com os pais (GP II), primeiras actividades sociais com os pais (GP III), nível de sociabilidade actual (GP IV), pais interessados e dinâmicos (GP V), domínio dos pais (GP VI), aceitação actual dos valores dos pais (GP VII) e identificação com os pais (GP VIII). Osipow (1990) considera esta formulação mais complexa e sensível à natureza e desenvolvimento das necessidades, bem como ao papel que desempenham as diferentes combinações de experiências na sua evolução.

No sentido de estabelecer ligações entre estes três factores e oito grupos de variáveis e acontecimentos subsequentes (actividades do adulto), Roe e Siegelman (1964) procederam à avaliação de uma amostra de profissionais e estudantes de vários domínios acerca das suas experiências precoces (com recurso ao PCR I e ao inventário biográfico), dos interesses gerais e específicos, da personalidade e da sua orientação laboral (no sentido das pessoas ou não). Os resultados apoiaram em parte as hipóteses adiantadas pelas autoras. Assim, foi possível verificar que o factor *Atenção*, tomado separadamente para cada elemento da díade parental, o factor *Amor-Rejeição* para a mãe, bem como as primeiras actividades sociais com os pais (GP III), se correlacionavam positivamente com os resultados da avaliação da orientação laboral dos indivíduos (no sentido das pessoas ou não). Por seu turno, o factor *Casualidade-Exigência* não se correlacionou com o tipo de orientação da pessoa adulta. Esta investigação também deu conta de que as escolhas vocacionais e as actividades de tempos livres actuais não se encontravam correlacionadas com os três factores definidos pelo PCR I ou pelas experiências precoces definidas pelo inventário biográfico. Assim, apesar de concluírem que, de facto, as experiências sociais nos primeiros anos de vida parecem estar relacionadas com a orientação posterior dos indivíduos (no sentido das pessoas ou não), Roe e Siegelman (1964) salientam que o determinismo imposto na primeira formulação da teoria a tornava de difícil validação empírica. A contrariar as ligações lineares estabelecidas anteriormente, estão as constatações de que as interacções pais-filhos nem sempre são constantes e de que, através de um mecanismo compensatório, o comportamento de um dos pais poderá ser compensado pelo comportamento do outro elemento da díade parental. Paralelamente, Roe e Siegelman (1964) assinalam a importância de outros factores na escolha de uma profissão,

nomeadamente os antecedentes sócio-económicos, a educação e a capacidade do indivíduo.

Osipow (1990, 1997) constituiu-se como um dos mais fortes críticos às formulações de Roe. O autor aponta várias limitações às conceptualizações de Roe, nomeadamente no que concerne à escassez de dados empíricos que suportem a teoria, às lacunas metodológicas e à falta de ligações à prática. Apesar disto, Osipow (1990) reconhece a riqueza teórica da premissa de Roe relativamente à estreita relação entre a escolha vocacional e as características de personalidade desenvolvidas durante a primeira infância. Zunker (1994) é outro dos autores que também demonstra algum cepticismo relativamente à possibilidade de validação dos efeitos das interacções pais-criança em escolhas vocacionais posteriores. O autor defende que as atitudes parentais e as interacções promovidas no seio das famílias poderão ser de natureza tão variada, que nenhum estudo poderia oferecer condições de controle suficientes à validação inequívoca das ligações traçadas por Roe. Todavia, Zunker (1994) outorga mérito à autora, sobretudo pela atenção consagrada ao período desenvolvimental da infância, facto que terá revertido a favor da prática da Psicologia Vocacional. Este reconhecimento é partilhado por outros autores que, recentemente, têm demonstrado um interesse renovado nos pressupostos de Roe (ex. Brown, Lum & Voyle, 1997), sobretudo no que diz respeito ao lugar central de variáveis familiares, desde os anos mais precoces, no desenvolvimento vocacional.

1.1.3. Repercussões da obra de Roe no estudo empírico do desenvolvimento vocacional na infância

No rasto das formulações adiantadas por Anne Roe, a influência da interacção pais/filhos nas dinâmicas vocacionais tem constituído, nos últimos anos, uma das linhas de investigação mais profícuas na compreensão da importância da infância no comportamento e desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Os trabalhos empíricos realizados neste âmbito apontam duas áreas particularmente relevantes para a compreensão da influência das interacções pais/filhos na vivência vocacional dos indivíduos: o estilo parental e os processos de vinculação/individuação.

O estilo parental corresponde, de acordo com Kerka (2000), a um padrão abrangente de práticas educativas, valores e comportamentos. Uma das autoras que se

tem dedicado de uma forma mais atenta e profunda sobre a importância do estilo parental nos processos desenvolvimentais individuais tem sido Diane Baumrind (1971, 1978, 1989, 1991). Os estudos desta autora revelaram a existência de vários estilos que norteiam a acção parental, embora saliente, pela sua recorrência, três estilos principais: autoritário, permissivo e democrático (Baumrind, 1971, 1978, 1989, 1991). O estilo democrático, simultaneamente exigente e responsivo (Baumrind, 1971, 1989), implica um balanceamento entre, por um lado, expectativas claras e elevadas e, por outro lado, suporte emocional e reconhecimento da autonomia da criança. Em termos empíricos, este estilo parental tem surgido associado à auto-confiança, persistência, competência social, sucesso académico e desenvolvimento psicossocial (Baumrind, 1978, 1989; Strage & Brandt, 1999). No domínio vocacional, a investigação sugere que o estilo parental democrático, ao proporcionar um clima familiar harmonioso, ao estabelecer objectivos e ao promover a independência, cria condições para uma exploração vocacional mais activa por parte da criança ou adolescente (Kracke, 1997).

Numa investigação levada a cabo por Way e Rossman (1996, op. cit. Kerka, 2000) o estilo parental democrático, no âmbito de um ambiente familiar proactivo, acontava para a explicação de diferenças individuais na forma como os indivíduos enfrentavam transições vocacionais. Através de entrevistas a jovens e adultos, estes autores isolaram características familiares que pensavam terem contribuído fortemente para a necessária prontidão vocacional em momentos em que a adaptação a novos papéis e/ou contextos se tornava imperiosa. Destas características faziam parte a organização, coesão e abertura familiares, a assertividade e gestão positiva de conflitos, a sociabilidade, a tomada de decisões através da negociação democrática, o encorajamento ao desenvolvimento individual e o envolvimento emocional. Segundo Way e Rossman (1996, op. cit. Kerka, 2000), o estilo parental democrático teria implicações directas na construção daquilo que eles denominam, tendo em conta os indicadores descritos, um ambiente familiar proactivo. Assim, através deste estilo, os pais ajudariam as crianças a tornarem-se mais autónomas e responsáveis, transmitiriam valores laborais e contribuiriam para aprendizagens no domínio da tomada de decisão, hábitos de trabalho, resolução de conflitos e competências de comunicação, variáveis que os autores consideram básicas para o sucesso na carreira (*ibidem*).

Por seu turno, a investigação no âmbito dos precursores da formação da identidade a partir de perspectivas contextuais sugere que o processo de individuação-separação, concomitantemente com um grau moderado de vinculação emocional à família, são variáveis facilitadoras do processo de formação da identidade e de outros processos desenvolvimentais (Armsden & Greenberg, 1987; Gotevant & Cooper, 1985; Lapsley *et. al.*, 1990; Lopez, Campbell & Watkins, 1988, op. cit. Taveira, 1997).

Um dos autores que se tem debruçado sobre as ligações existentes entre os processos de vinculação/individuação e os processos de desenvolvimento e exploração vocacional tem sido David Blustein (cf. Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Ketterson & Blustein, 1997). Num dos estudos levados a cabo por Blustein e colaboradores (1991) procurou verificar-se se as percepções de vinculação positivas em relação às figuras parentais e a separação (independência face ao conflito e independência de atitudes) mantinham uma relação positiva com o processo de compromisso vocacional. Para tal, os autores recorreram a um modelo e a uma medida bidimensional do compromisso vocacional, a *Commitment to Career Choices Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989). A primeira das dimensões definidas por Blustein *et. al.* (1989) é a "Tendência para a Exclusão de Opções" (*Tendency to Foreclosure*), relacionando-se com o método de abordagem do compromisso vocacional pelo indivíduo[4], constituindo a "Exploração e Compromisso Vocacionais" a segunda dimensão do compromisso, destinada à avaliação do modo como o indivíduo progride no processo de compromisso vocacional. A expectativa destes investigadores era de que a separação e as percepções de vinculação positiva com as figuras parentais se correlacionassem negativamente com a "Tendência para a Exclusão de Opções" e de forma positiva com a "Exploração e Compromisso Vocacionais". Os resultados desta investigação vão de encontro às expectativas iniciais dos autores, uma vez 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, bem como um maior comprometimento com um plano vocacional. Os autores deste estudo concluem, a partir destes dados, que uma base de apoio relacional

[4] Esta dimensão é definida a partir de um *continuum*, com um dos pólos representando a capacidade para tolerar a ambiguidade e a abertura à exploração de si próprios e do meio e o outro pólo a representar uma postura dogmática e fechada, bem como a tendência para a resolução rápida do problema da tomada de decisão, sem recurso à exploração (Blustein *et. al.*, 1989).

segura, no contexto de relações familiares adaptativas, tem o potencial para constituir um factor relevante nos processos de exploração, tomada de decisão e compromisso vocacional.

Ao nível da tomada de decisão vocacional, já anteriormente estudos haviam registado uma relação positiva entre escasso nível de individuação e dificuldades na tomada de decisões no âmbito da carreira (Kinnier, Brigman & Noble, 1990; Lopez & Andrews, 1987).

Num estudo mais recente levado a cabo por Ketterson e Blustein (1997), as vinculações seguras também surgiram positivamente associadas com o processo de exploração do *self* e do meio, em estudantes. Os autores concluem que relações precoces entre pais e filhos caracterizadas pela segurança e harmonia se revelam críticas na forma como os alunos lidam com os riscos inerentes à exploração de novos papéis e contextos.

Em suma, é possível verificar que, apesar das críticas apontadas ao modelo de Anne Roe, os seus pressupostos abriram caminho a um extenso corpo empírico que apresenta os anos da infância, e especificamente a qualidade das interacções estabelecidas neste período, como elementos importantes nos processos de desenvolvimento, exploração e tomada de decisão vocacional.

1.2. A Visão Psicanalítica de Bordin

Bordin pertence ao conjunto de teóricos psicodinâmicos que defende a ideia de que as profissões são escolhidas em função da gratificação instintual que proporcionam. As necessidades inerentes à estrutura individual e, portanto, a estas gratificações formam-se na primeira infância, o que levou a um enfoque deste autor nos primeiros seis anos de vida. Mais especificamente, Bordin (1994) defende a necessidade de, ao se debruçarem sobre esta fase da vida, teóricos e práticos vocacionais estarem atentos a 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.

1.2.1. A génese precoce das necessidades, impulsos e motivações e a escolha vocacional

Uma das aplicações mais compreensivas dos conceitos psicanalíticos clássicos ao desenvolvimento vocacional foi efectuada pelo *Grupo de Michigan*, constituído por Bordin, Nachmann e Segal (1963). Estes autores desenvolveram um modelo teórico que sublinha a importância das dinâmicas e estrutura da personalidade na escolha vocacional, procedendo ao mapeamento de profissões de acordo com motivações intrínsecas inerentes às mesmas (Bordin, Nachmann & Segal, 1963).

A teoria destes autores reflecte, ainda, o lugar central dos primeiros anos de vida na formação da personalidade ou, mais especificamente, na formação precoce das necessidades, impulsos e motivações que influenciam a escolha vocacional posterior (Bordin, Nachmann & Segal, 1963). Assim, no início dos anos 60, vários estudos foram levados a cabo com base na ideia inicial de Bordin relativamente à importância dos anos da infância no desenvolvimento vocacional (Sharf, 1992). Nachmann (1960, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) comparou três grupos profissionais (advogados, dentistas e assistentes sociais) acerca das percepções que detinham sobre as suas experiências precoces, utilizando para o efeito entrevistas biográficas. Este autor verificou a existência de diferenças entre os três grupos no respeitante às suas memórias de infância (ex. enquanto a figura materna surgia de uma forma mais recorrente nas memórias dos assistentes sociais, os pais dos dentistas apareciam mais preocupados com questões de limpeza e higiene).

Utilizando técnicas retrospectivas semelhantes, Galinsky (1962, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) constatou a existência de diferenças entre psicólogos clínicos e médicos relativamente às sua experiências de vida precoces.

Da mesma forma, Segal (1961, op. cit. Watkins & Savickas, 1990), bem como Segal e Szabo (1964, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) ao compararem grupos de escritores e contabilistas verificaram a existência de diferenças relativamente à qualidade da relação com as figuras parentais, tendo os contabilistas demonstrado sentimentos mais positivos em relação aos pais, bem como uma maior identificação com os mesmos.

Numa tentativa de sistematização destes resultados e de explicação dos efeitos que as necessidades, impulsos e motivações detêm no comportamento vocacional,

Bordin, Nachmann e Segal (1963) procederam a uma conceptualização teórica regida pela ideia central do *trabalho enquanto sublimação*, detendo-se, sobretudo, na gratificação que vários tipos de profissões ofereciam no sentido da satisfação de determinados impulsos individuais. As dimensões psíquicas definidas por Bordin Nachmann e Segal (1963) incluíam necessidades ou impulsos anais, exibicionistas, exploratórios, genitais, manipulativos, orais, agressivos, rítmicos, sensuais, bem como o impulso para extinguir e o impulso para cuidar. Mais tarde, numa reformulação da teoria, Bordin (1990) optou por uma abordagem mais integradora, limitando o leque de motivações intrínsecas a seis tipos: 1) curiosidade; 2) precisão; 3) poder; 4) expressividade; 5) justiça e 6) cuidado.

De acordo com os autores, o estabelecimento destas dimensões psíquicas resultou da tentativa de captar as transformações de respostas simples e primitivas em respostas mais complexas que caracterizariam o adulto, nomeadamente aquelas relacionadas com o papel laboral (Bordin, Nachmann e Segal, 1963). Ao se debruçarem sobre as dimensões psíquicas subjacentes à escolha de determinada profissão, Bordin *et al.* (1963) analisaram ainda aspectos complementares, nomeadamente o grau de importância de uma determinada dimensão numa profissão, os meios através dos quais os impulsos eram expressos, bem como os alvos para os quais a actividade laboral se dirigia (pessoas ou coisas).

Segundo estes autores, a necessidade de gratificação dos instintos desenvolver-se-ia na infância, sendo os seis primeiros anos de vida considerados cruciais em termos de formação da personalidade e das necessidades inerentes à estrutura individual (*ibidem*).

Mais recentemente, Bordin (1984, 1990) reformulou as linhas teóricas adiantadas pelo *Grupo de Michigan*, reformulação essa que culminou com a apresentação de sete proposições representativas das ideias centrais do seu trabalho, a saber:

1) Todos os indivíduos procuram encontrar um sentido holista em todos os aspectos da vida, incluindo o laboral;
2) O grau de fusão entre trabalho e jogo é função da história desenvolvimental do indivíduo no que diz respeito à compulsão e ao esforço;

3) A vida de um indivíduo pode ser perspectivada como uma cadeia de decisões vocacionais, a qual reflecte a procura desse indivíduo pela correspondência ideal entre *self* e profissão;
4) O sistema que se revela mais útil no mapear de profissões, de acordo com motivações intrínsecas, será aquele que tenha em conta estilos de vida e estilos de personalidade e estimule ou seja receptivo a concepções desenvolvimentais;
5) As raízes inerentes aos aspectos pessoais do desenvolvimento vocacional 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) Uma fonte de perplexidade e paralisia em momentos de tomada de decisão vocacional serão as dúvidas e insatisfações com resoluções actuais ao nível do *self* (Bordin, 1990, pp. 105-117).

A análise destas premissas permite verificar uma continuidade ao nível da ênfase na transformação dos impulsos básicos, bem como um reforço das questões ligadas ao desenvolvimento do ego e identidade do ego, nomeadamente no que respeita à importância atribuída à experiência precoce nesse processo. Segundo Bordin (1990), a compreensão do desenvolvimento vocacional deve extravasar os limites da educação formal, detendo-se, entre outros elementos, nas relações precoces de vinculação. Assim, a criança, ao defrontar-se com desafios que marcam o seu crescimento, 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 (Bordin, 1990). Por exemplo, em relações aos papéis sexuais, o autor salienta a importância dos aspectos biológicos e culturais enquanto seus determinantes, apontando os pais como mediadores da diferenciação cultural ao nível desses papéis. À medida que a criança cresce e tenta, num processo inconsciente, construir um *self* independente, outros elementos exercerão a sua influência, nomeadamente as ligações étnicas, culturais e nacionais da sua família mais alargada (Bordin, 1990).

1.2.2. Jogo e trabalho: A evolução da ligação entre espontaneidade e compulsão

Os princípios adiantados por Bordin (1984, 1990) a partir das linhas teóricas preconizadas pelo *Grupo de Michigan* assentam na premissa básica de que a participação da personalidade no trabalho e carreira encontra fundamento no papel que o jogo detém na vida humana (Bordin, 1990). De acordo com este autor, o jogo está intimamente relacionado com os conceitos de espontaneidade e de motivação intrínseca (Bordin, 1990, 1994). Assim, o jogo seria definido pela auto-expressão que regeria as nossas respostas às situações, bem como pela sua natureza eminentemente interna no que diz respeito a motivos e recompensas (Bordin, 1990). Por seu turno, o trabalho estaria directamente ligado à noção de compulsão, definida a partir de pressões externas ou outras circunstâncias que funcionassem como inibidores da auto-expressão na realização ou implementação de uma escolha vocacional, forçando o indivíduo a agir em função de determinados constrangimentos, estabelecidos por fenómenos como o racismo ou a estereotipia sexual (Bordin, 1994).

De acordo com Bordin (1990, 1994), o jogo ou a satisfação derivada da experiência de jogo são procurados pelo indivíduo durante grande parte da sua vida. Esta procura motivará o indivíduo a seleccionar, de modo inconsciente, uma carreira que satisfaça a sua necessidade de jogo e divertimento. Assim, segundo Bordin (1994) "*it is natural for individuals to seek a maximum fusion of work and play, the fusion of inner and outer pressures, and the maximum coincidence of inner and outer motives*" (p. 55).

Recuperando um dos princípios gerais definidos por Bordin (1990), o grau de fusão entre estes componentes de natureza diversa, trabalho e jogo, depende das experiências desenvolvimentais do sujeito. Assim, verificámos que, para a criança pequena, o jogo é uma actividade espontânea, da qual retira satisfação e que ocupa uma parte substancial da sua vida. À medida que a criança cresce, sobretudo depois da entrada para a escola, a formalização de regras começa a introduzir restrições à espontaneidade e fluidez do jogo da criança. Este começa, então, a ocupar uma fatia cada vez mais pequena da sua existência, embora continue a dominar as motivações individuais aquando do desempenho de actividades de trabalho em fases desenvolvimentais posteriores (Bordin, 1990). Desta forma, a compulsão começa a

deter um papel cada vez mais acentuado na existência humana, surgindo em fases ainda precoces do ciclo vital. Nesta altura, a compulsão é representada pelas pressões advindas de figuras como o pai, mãe ou, mais indirectamente, de professores, no sentido de realizações que estes esperam da criança. A não acessão por parte desta aos pedidos directa ou indirectamente formulados por aquelas figuras, poderá resultar em ameaças de punição ou de retirada de afecto. Neste caso, o envolvimento em determinadas actividades torna-se resultado de uma compulsão (ex. aprender a tocar piano por vontade dos pais). Gradualmente, estas pressões externas são internalizadas sob a forma de consciência, dever, expectativas ou outros conceitos relativos a formas de comportamento socialmente aceitáveis (Bordin, 1990). O autor defende que, 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, sem interferências suscitadas pela percepção de compulsões externas (Bordin, 1990). Estarão criadas, então, as condições precoces facilitadoras da escolha de uma profissão que constitua uma fonte de satisfação para o indivíduo.

Desta forma, à medida que a criança cresce, a natureza do jogo e da compulsão assume contornos de maior complexidade, começando o reconhecimento de competências e capacidades a deter um papel importante na escolha de tarefas (Bordin, 1990). Para o autor, este processo reflecte, então, a exigência colocada pelas capacidades emergentes da criança relativamente a expressões mais complexas e dirigidas. Este processo poderá dar origem a desistências face a actividades encetadas numa fase precoce da existência do sujeito e a uma alteração nas prioridades individuais (*ibidem*).

Concluindo, Bordin (1994) defende, tal como salientado anteriormente, a importância de um enfoque nas questões ligadas à personalidade, estilo de vida e motivações intrínsecas por parte dos profissionais que se dedicam à esfera vocacional. Dada a génese precoce destes elementos pessoais (Bordin, 1984, 1990, 1994), um debruçar atento sobre os primeiros anos de vida permitirá uma compreensão mais clara da ligação entre jogo e trabalho ou, adoptando uma nomenclatura psicodinâmica com que Bordin se identifica, sobre a forma como o indivíduo percebe e implementa o princípio do prazer e o princípio da realidade.

1.3. O Contributo de Adler

Contrariamente a Freud, que concebia o comportamento humano como essencialmente determinado por forças biológicas instintivas, Adler coloca o acento tónico nas forças sociais como determinantes desse comportamento (Schultz, 1981). Assim, embora Adler não tenha organizado uma teoria do desenvolvimento vocacional, algumas das suas ideias revelam-se transferíveis e aplicáveis à teoria e prática vocacionais (Watkins, 1984) e, de uma forma mais específica, à compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente a ênfase colocada nas interacções que o indivíduo estabelece no seio da família numa fase precoce da sua existência, a formação precoce do estilo de vida e o papel das recordações de infância no funcionamento vocacional.

Na apresentação destes pressupostos teóricos recorreremos, fundamentalmente, a análises feitas à teoria de Adler sob uma perspectiva vocacional por parte de autores como Watkins (1984; Watkins & Savickas, 1990) ou Sharf (1992).

1.3.1. A constelação familiar

No entender de Adler, a atmosfera familiar, enquanto ambiente em que se processam as interacções familiares, afecta a forma como o indivíduo aprende e lida posteriormente com tarefas de vida ligadas ao amor, relações sociais e trabalho (Watkins & Savickas, 1990). Através da observação do pai e da mãe, a criança obteria informação acerca do homem e da mulher enquanto trabalhadores e acerca da posição ocupada por cada um deles no mundo laboral (Watkins & Savickas, 1990). Assim, as percepções acerca das relações estabelecidas com as figuras parentais afectariam as expectativas individuais e os valores relativos ao trabalho (*ibidem*). De facto, a revisão da investigação no âmbito da influência parental ao nível dos valores revela que os valores partilhados no microssistema familiar associados à vivência profissional assumem relevância nos resultados de carreira dos filhos (Pinto & Soares, 2001). Numa investigação levada a cabo por Young e Friesen (1992) junto de pais norte-americanos, era visível a preocupação destes no que concerne aos valores incutidos nos filhos. Assim, a maioria dos pais afirmaram não estar interessada numa influência directa nas escolhas vocacionais dos filhos, considerando mais importante criarem condições

propícias ao seu desenvolvimento vocacional, sobretudo no que diz respeito à ajuda aos filhos no sentido de se tornarem seres humanos responsáveis e capazes.

Também as relações com os irmãos mereceram destaque por parte de Adler, o qual, a este propósito, se debruçou sobre a posição ocupada pelos indivíduos na fratria (Schultz, 1981) e pela associação desta posição a determinadas características comportamentais e de personalidade (Watkins & Savickas, 1990). Assim, a posição na fratria estaria na génese de interacções e ambientes que afectariam a identidade laboral e os comportamentos de trabalho dos indivíduos (Watkins & Savickas, 1990).

Todavia, Adler não circunscreve este potencial de influência unicamente à posição na fratria. Para este autor, também as percepções que a criança tem da sua posição na família, bem como a percepção dos restantes elementos da família em relação à criança deverão ser tidas em linha de conta, o que implicará um conhecimento aprofundado das dinâmicas familiares (Sharf, 1992). A este propósito, surge um conceito importante na teoria adleriana: o encorajamento vs. desencorajamento (Sharf, 1992). Assim, uma criança poderá sentir-se desencorajada no decorrer das suas experiências familiares, o que poderá fazer emergir um sentimento de não pertença ou de incompetência, por exemplo, por comparação aos irmãos. Daqui poderá surgir um sentimento de inferioridade, designação dada por Adler (1930, op. cit. Schultz, 1981) àquilo que ele considera decorrer da experiência subjectiva de não se sentir desejado ou competente. Os indivíduos que apresentam este sentimento de inferioridade revelam-se, normalmente, indivíduos frustrados pela falha no atingir daquilo que considerariam a visão ideal deles próprios (Sharf, 1992). Estando o indivíduo consciente da sua inferioridade, mas igualmente dos seus objectivos, Adler defende (1927, op. cit. Herr & Cramer, 1996) que o objectivo central de qualquer indivíduo é superar esta inferioridade e atingir os objectivos a que se propõe, isto é, lutar pela superioridade. Segundo Adler (1930, op. cit. Schultz, 1981) a criança, já consciente da sua inferioridade e impelida no sentido da busca inata da superioridade, vai tentar envolver-se em realizações cada vez de maior envergadura. Para Adler (1930, op. cit. Schultz, 1981), os sentimentos de inferioridade funcionariam, então, em benefício do indivíduo e da sociedade, uma vez que conduziriam ao contínuo aperfeiçoamento. Contudo, os sentimentos de inferioridade infantis que se desenvolvam em ambientes familiares demasiado complacentes ou rejeitantes, poderiam dar origem a comportamentos compensatórios

disfuncionais (*ibidem*). Aplicando estas premissas ao funcionamente vocacional individual, Sharf (1992) comenta que estes sentimentos de inferioridade poderão facilmente afectar a visão que o indivíduo tem relativamente ao mundo do trabalho. Assim, um indivíduo que viva um sentimento de inferioridade poderá optar pelo evitamento de tarefas que percepciona como difíceis, pelo evitamento da competição com outros por uma posição, bem como apresentar menores aspirações ao nível do seu percurso educativo (Sharf, 1992).

A revisão das investigações levadas a cabo em torno do encorajamento parental, realizadas a partir da década de 60, não assumem as premissas teóricas adiantadas por Adler. Assim, enquanto este autor adianta que o desencorajamento, ao criar um sentimento de inferioridade que alimentaria uma luta constante pela superioridade individual, poderia beneficiar o indivíduo no seu percurso, os dados resultantes dos trabalhos empíricos levados a cabo revelam percepções positivas por parte dos jovens no que respeita às atitudes de encorajamento dos pais no seu percurso vocacional (Pinto & Soares, 2001).

Num estudo levado a cabo por Seligman, Weinstock e Ownings (1988) sobre o papel das dinâmicas familiares no desenvolvimento vocacional de crianças de cinco anos, os autores constataram a importância de um clima familiar positivo nesta área desenvolvimental. Assim, Seligman *et. al.* (1988) verificaram que as crianças oriundas destas famílias tinham possibilidade de obter mais informação relativamente às actividades em que os pais se envolviam, bem como de obter maior encorajamento da parte destes, condições, que, segundo os autores deste estudo, facilitariam o desenvolvimento vocacional destas crianças.

Numa investigação levada a cabo por Young, Friesen e Dillabough (1991) os pais e os jovens adultos estudados apontaram o encorajamento (associado, neste caso, aos comportamentos autónomos dos filhos), conjuntamente com a comunicação aberta, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos filhos, o envolvimento activo dos pais na vivência escolar e extra-escolar, bem como a direcção/ aconselhamento proporcionado pelas figuras parentais, como factores de ajuda centrais no desenvolvimento vocacional dos filhos.

O encorajamento tem também surgido associado, na investigação, com o género, sendo apontado como factor determinante para escolhas não tradicionais das raparigas ao nível profissional (Houser & Garvey, 1983).

Mais recentemente, num estudo qualitativo levado a cabo por Schultheiss, Kress, Manzi e Glasscock (2001) relativamente às influências relacionais no desenvolvimento vocacional, o suporte emocional foi apontado pelos 14 estudantes universitários que participaram neste estudo como variável central nos processos de desenvolvimento vocacional. Mais especificamente, a proximidade e apoio emocional, bem como o encorajamento familiar (de pais e irmãos) foram referidos como factores importantes na redução da pressão e do *stress* suscitados pelos processos de exploração vocacional e tomada de decisão.

1.3.2. O estilo de vida

Outra noção central na teoria adleriana refere-se ao estilo de vida (Adler, 1930, op. cit. Schultz, 1981). No entender deste autor, a luta constante pela superioridade que marca os percursos individuais poderá tomar diversas formas, sendo que cada pessoa desenvolverá o seu modo particular de resposta, ou seja, o seu estilo de vida próprio. Assim, 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, isto é, tentam compensar a sua inferioridade real ou imaginada, regendo-se sempre pela busca da superioridade (Adler, 1931). Esta forma básica de encarar o mundo impregna toda a existência do sujeito, fazendo sentir os seus efeitos nas suas várias esferas de vida, incluindo as relações sociais, amorosas e o trabalho (Watkins & Savickas, 1990).

O desenvolvimento do estilo de vida remete-nos para as interacções precoces no seio da constelação familiar (Adler, 1930, op. cit. Schultz, 1981). Segundo este autor, depois do quarto ou quinto ano de vida, o estilo de vida já foi modelado, constituindo um protótipo de onde consta um modo particular de enfrentar a vida, de ultrapassar obstáculos ou de cooperar (*ibidem*).

Este estilo de vida, precocemente formado, torna-se fixo e dificilmente mutável, funcionando como quadro de referência em relação ao qual todas as experiências

posteriores são conduzidas. Sharf (1992) fornece-nos um exemplo ilustrativo a este respeito, partindo da análise das ideias postuladas por Adler:

> *Often, the lifestyle can be summarized in a word or phrase. For example, the salesperson who is always competing with colleagues, arguing with bosses, may have a lifestyle "fighting". Such lifestyle may have developed through competitive interactions with siblings in childhood. One's lifestyle is often manifested through the choice of a career. Thus, in the preceding example an individual chooses sales as a profession so that he or she can compete and "fight" with competitors, a continuation of childhood lifestyle.*
>
> (Sharf, 1992, p. 236)

Assim, adoptando uma leitura estritamente vocacional, verificamos que os indivíduos implementam o seu estilo de vida através da profissão ou ocupação que escolhem (Watkins & Savickas, 1990). Uma vez que o estilo de vida tem repercussões na forma como o indivíduo se auto-percepciona e interactua com a realidade circundante (Adler, 1931), há potenciais implicações vocacionais a considerar. De acordo com Watkins e Savickas (1990), a forma como o indivíduo se vê a si próprio afectará a forma como se apresenta, funciona e se percepciona enquanto trabalhador; a sua atitude em relação aos outros afectará a forma como percebe e trabalha com os seus pares; e, finalmente, a sua atitude em relação ao mundo em geral afectará a importância e objectivo percebidos do trabalho na vida de cada um. Estes autores concluem, então, que *lifestyle is an all-encompassing organizational framework that impinges on work, career, and vocational behavior* (Watkins & Savickas, 1990, p. 89).

1.3.3. O papel das recordações de infância

O conceito adleriano de recordações de infância (*early recollections*), enquanto memórias de acontecimentos específicos e significativos que ocorrem antes dos oito anos, apresenta-se como um factor importante, não apenas no que diz respeito à formação da personalidade, mas também no que se refere ao comportamento laboral e ao funcionamento vocacional (Watkins, 1984; Watkins & Savickas, 1990).

As recordações de infância são vistas como contendo informação acerca da forma como o indivíduo pensará e operará no mundo do trabalho, apoiando e guiando

os seus comportamentos laborais (Watkins & Savickas, 1990). As investigações com profissionais de vários ramos vieram, ao longo dos anos, apoiar as ideias de Adler relativamente à influência das recordações de infância no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Holmes e Watson (1965, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) ao estudarem as recordações de infância de sujeitos com profissões ligadas à educação e às ciências médicas, registaram uma relação entre o conteúdo dessas memórias e as escolhas vocacionais dos sujeitos. Manaster e Perryman (1974, op. cit. Watkins & Savickas, 1990), por seu turno, ao investigarem as recordações de infância de estudantes representando cinco grupos profissionais, constataram que as memórias relativas a sujeitos pertencentes a diferentes grupos apresentavam características distintivas (ex. as memórias das(os) enfermeiras(os) incluíam mais frequentemente a figura materna). Também Attarian (1978, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) ao estudar alunos de diferentes áreas disciplinares (ex. teatro, astronomia), constatou que os juízes utilizados no estudo eram capazes de categorizar correctamente os alunos nas suas áreas de estudo tendo como base as suas recordações de infância. Outras investigações reportaram diferenças no que diz respeito a memórias precoces de trabalhadores pertencentes a diferentes áreas laborais, nomeadamente psicólogos clínicos, dentistas e advogados (Hafner & Fakouri, 1984, op. cit. Sharp, 1992), engenheiros químicos, electrotécnicos e mecânicos (Hafner, Fakouri & Etzler, 1986, op. cit. Sharp, 1992) e médicos e enfermeiros (McFarlland, 1988, op. cit. Sharp, 1992). Estes resultados levaram Hafner e colaboradores (1986, op. cit. Watkins & Savickas, 1990) a defenderem a relevância vocacional das recordações de infância, argumentando que o seu conteúdo manifesto deveria ser seriamente considerado na orientação vocacional.

1.4. O Contributo de Erik Erikson

Erikson (1963, 1968) considera que o desenvolvimento humano depende de um processo de interacção entre a pessoa e o ambiente, ocorrendo através de estádios que fazem parte daquilo que o autor designou de plano epigenético. No seu modelo de desenvolvimento psicossocial, o autor identificou oito estádios que caracterizam modos de organização da experiência e de construção da identidade pessoal, a partir da

incorporação de papéis sociais (Taveira, 1997). Estes estádios foram designados como confiança básica vs. desconfiança, autonomia vs. vergonha/dúvida, iniciativa vs. culpa, realização vs. inferioridade, identidade vs. confusão de papéis, intimidade vs. isolamento, generatividade vs. estagnação e integridade vs. desespero (cf. Quadro 1.1). 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 de uma dicotomia bipolar (positiva vs. negativa) (Erikson, 1968). A resolução bem sucedida das tarefas que marcam cada estádio fortalecem o indivíduo e preparam-no para melhor lidar com as tarefas desenvolvimentais propostas pelo estádio seguinte (*ibidem*). De igual modo, uma resolução feita no sentido polar negativo, implicará um sujeito menos preparado para lidar com as tarefas do estádio seguinte (*ibidem*). Mais recentemente, Erikson (1982a) reformula esta sua visão inicial, salientando que a resolução bem sucedida de um estádio significa mais a construção de sínteses e o atingir de conceitos ou de sentimentos de nível superior e menos a resolução de uma dicotomia bipolar.

Quadro 1.1 – Modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968)

[dade (anos)	**Crises bipolares em cada estádio**							
0-2	Confiança *vs* Desconfiança				Perspectiva temporal *vs* Confusão temporal			
2-3		Autonomia *vs* Vergonha			Certeza pessoal *vs* Ausência de consciência			
4-6			Iniciativa *vs* Culpabilidade		Experimentação de papéis *vs* Fixaçao de papéis			
6-12				Realização *vs* Inferioridade	Aprendizagem *vs* Trabalho paralisado			
13-18					Identidade *vs* Difusão			
18-34					Polarização sexual *vs* Confusão bissexual	Intimidade *vs* Isolamento		
35-53					Liderança *vs* Confusão de autoridade		Generatividade *vs* Estagnação	
54-morte					Compromisso ideológico *vs* Confusão de valores			Integridade *vs* Desespero
Resolução	**Esperança**	**Vontade**	**Propósito**	**Competência**	**Fidelidade**	**Amor**	**Solicitude**	**Sabedoria**

nte: 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 outoramento. Braga: Universidade do Minho (p. 59).

Desde o início dos anos 60, vários autores têm envidado esforços no sentido da aplicação da teoria de Erikson ao comportamento vocacional (Watkins & Savickas, 1990). A maioria destes esforços seguiram de perto a incidência do próprio autor no período da adolescência (ex. Marcia, 1964, 1980; Sharf, 1992; Taveira, 1986, 1997; Waterman, 1985), fase consagrada ao tema organizador da identidade em três planos essenciais: vocacional, ideológico e interpessoal (Erikson, 1968). O relevo conferido a este período etário pelos vários autores citados prende-se, não só com o facto de funcionar como catalisador de resoluções passadas, mas também pelo facto de a resolução das crises nucleares que definem os estádios seguintes depender da resolução das questões que marcam o período da identidade, nomeadamente, a definição da orientação sexual, o desenvolvimento de padrões de relacionamento com a autoridade e o compromisso com opções de natureza ideológica (Taveira, 1997).

Pelo âmbito deste trabalho, será dada saliência à forma como os quatro primeiros estádios definidos por Erikson, correspondentes ao período da infância, poderão potencialmente influenciar estádios de vida posteriores. Para uma melhor compreensão desta potencial influência, procede-se a uma breve apresentação destes primeiros quatro estádios, tal como foram inicialmente concebidos por Erikson. Para cada uma destas caracterizações, expõe-se as ideias que autores como Sharf (1992) ou Seligman (1994) sustentam sobre a forma como as experiências da criança em cada um destes períodos poderá marcar as vivências vocacionais na adolescência e idade adulta. Cada um dos sub-títulos que se seguem procuram dar uma ideia genérica acerca do(s) aspecto(s) vocacional(ais) mais afectado(s) pela vivência de cada um dos estádios definidos por Erikson.

1.4.1. Estádio 1: As influências na perspectivação temporal

O primeiro estádio definido por Erikson assenta no binómio confiança vs. desconfiança. Este estádio, que decorre desde o nascimento até aos dezoito meses de vida, evidencia a importância da relação diádica estabelecida entre mãe e criança, quer ao nível dos cuidados básicos, quer ao nível dos afectos (Erikson, 1963, 1982a). Assim, o grau de receptividade da mãe às necessidades da criança marcará a forma como esta perceberá o mundo, podendo esta percepção inclinar-se para o pólo positivo ou negativo desta crise. Perante uma mãe responsiva, o bébé tenderá a experienciar o mundo como

um lugar seguro, generalizando a outras figuras os sentimentos de confiança que desenvolve em relação à mãe. Todavia, perante uma mãe desatenta, o bébé experimentará o mundo como um lugar inseguro e não responsivo às suas necessidades, desenvolvendo um sentimento de desconfiança em relação ao mesmo (Erikson, 1963, 1982a).

Da vivência desta primeira antítese desenvolvimental, poderá emergir a primeira grande força ou sentimento superior definido por Erikson, a esperança, caracterizada por uma antecipação positiva do futuro, quer falemos de acções preparadas em imaginação, quer falemos de pequenas acções levadas, de facto, a cabo pelo indivíduo (Erikson, 1982a).

Segundo Sharf (1992) os efeitos mais notórios da vivência desta primeira crise no estádio da identidade dão-se ao nível da perspectivação temporal. A este nível, os indivíduos poderão ser caracterizados com recurso ao binómio perspectiva temporal vs. confusão temporal, tendo a sua inclinação para um destes pólos implicações distintas ao nível da sua experiência vocacional. Assim, os indivíduos possuidores de uma perspectiva temporal, mostrar-se-ão confiantes relativamente a si próprios e aos outros no planeamento do futuro, conseguindo antecipar uma imagem positiva de si próprios nesse futuro (Sharf, 1992). Os efeitos da confusão temporal, por seu turno, revelam-se ao nível dos processos de tomada de decisão e de compromisso. Assim, os adolescentes que se situem neste pólo do binómio, poderão sentir-se compelidos a tomar decisões de uma forma imediata ou, inversamente, sentir-se imobilizados ou incapazes de dar esse passo; por outro lado, poderão apresentar dificuldades no compromisso com uma opção vocacional, tendendo a uma grande mobilidade laboral e a perceberem a sua actividade laboral apenas como um meio para atingir um fim (ex. ganhar dinheiro para investir em actividades de tempos livres) (*ibidem*).

1.4.2. Estádio 2: As influências no grau de certeza pessoal

Dos dezoito meses aos três anos de idade, a criança vive a crise nuclear da autonomia vs. vergonha (Erikson, 1963). Nesta altura, a maturação física proporciona os meios que permitem à criança explorar o que a rodeia. Experiências bem sucedidas neste período como, por exemplo, o treino de esfíncteres, abrirão caminho ao desenvolvimento de um sentimento de controle pessoal sobre si próprio e sobre o

ambiente e de menor dependência relativamente às figuras parentais, culminando num sentido de autonomia e direcção pessoais. Nos antípodas deste pólo, encontramos as crianças cujos pais não respondem às suas necessidades de independência, quer seja pelos excessivos castigos que aplicam face aos seus movimentos exploratórios, quer seja pela postura demasiado crítica e punitiva perante o treino de esfíncteres, quer seja ainda pela superprotecção que pauta a sua atitude parental. Destas situações, a criança pode retirar um sentido de incontrolabilidade sobre si própria e sobre o que a circunda, desenvolvendo sentimentos de vergonha e dúvida (Erikson, 1963).

Da vivência deste conflito, poderá resultar o segundo grande sentimento ou força vital definido por Erikson: a vontade (Erikson, 1982a). Este sentimento resultaria de um balanceamento feito pela criança entre os seus impulsos individuais e a compulsão representada pela vontade dos outros, amadurecendo, desta forma, um necessário processo de alternância entre a liberdade de escolha e o auto-controle (*ibidem*).

De acordo com Sharf (1992), a potencial influência do segundo estádio definido por Erikson no estádio da identidade situa-se, sobretudo, ao nível do binómio certeza pessoal vs ausência de consciência. Assim, os adolescentes que se inclinassem para o primeiro pólo apresentariam bons níveis de segurança pessoal e auto-confiança, características na base de tomadas de decisão vocacionais seguras e orientadas para objectivos. No caso de adolescentes que se inclinassem para o pólo oposto, as consequências ao nível de uma eventual decisão vocacional a ser tomada neste período seriam distintas. Assim, o estado de confusão e dúvida em que se encontram dificultaria o processo de tomada de decisão, nomeadamente pela maior permeabilidade a pressões externas por parte do indivíduo (Sharf, 1992).

Ao analisar as implicações futuras da vivência da segunda crise eriksoniana, autonomia vs. vergonha e dúvida, Seligman (1994) vai para além da fronteira temporal da adolescência, adiantando que as crianças cuja resolução deste conflito nuclear pender para um sentido de autonomia, têm maior probabilidade de se tornarem indivíduos assertivos, independentes e orientados para as tarefas, traços com importantes implicações no seu futuro social, académico e ocupacional.

1.4.3. Estádio 3: As influências na experimentação de papéis

No plano epigenético traçado por Erikson, a criança progride, em termos de desenvolvimento psicossocial, para o estádio da iniciativa vs. culpabilidade (1963). Assim, entre os três e os cinco anos, a formação da identidade da criança como rapaz ou rapariga e a exploração do ambiente tornam-se elementos particularmente relevantes no seu processo desenvolvimental. Neste estádio, as crianças começam a identificar-se, imitar ou modelar o comportamento do adulto, dando-se início à construção de uma identidade masculina ou feminina. Simultaneamente, a criança empreende inúmeros movimentos exploratórios, auto-iniciando actividades e envolvendo-se activamente em novos desafios. Se a criança for reforçada nestas suas actividades lúdicas e exploratórias, bem como nas suas primeiras manifestações de identificação com a figura parental pertencente ao seu género, ela desenvolverá uma auto-imagem positiva e sentimentos de confiança na sua própria iniciativa. Se, pelo contrário, a censura e punição forem os elementos contingentes à experiência da criança, emergirão sentimentos de culpa face a si própria e à sua acção sobre a realidade externa (Erikson, 1963).

O autor defende ainda que da vivência desta crise poderá resultar um sentimento de propósito relativamente ao futuro, sentimento esse fundamental na forma como a criança encetará novas incursões no mundo (Erikson, 1982a). De acordo com Seligman (1994), as crianças que saírem positivamente orientadas desta crise estarão, por exemplo, melhor preparadas para enfrentar o desafio que constitui a sua entrada para a escolaridade formal. Erikson (1982a) defende este como o período do *jogo* por excelência, em que a criança, por livre iniciativa e usando a sua imaginação, se envolve activamente no jogo simbólico. Na sua concepção de jogo, Erikson (1982b) congrega, não apenas a sua natureza despreocupada, mas também a qualidade de compromisso social que nele está presente. Segundo este autor,

> *El juego del niño humano (...) debe orientarle dentro de las posibilidades y las fronteras primero de lo que es imaginable y posible y luego hacia lo que sea más efectivo y más permisible en un marco cultural. Una de las tareas del niño que juega, pues, es probar algunas pretensiones de su rol dentro de lo que poco a poco aprende que és la versión de la realidad que se hace su sociedad y convertirse en él mismo dentro de los roles y técnicas a sua disposición.*
>
> (Erikson, 1982b, p. 136[5])

A importância deste *movimento livre dentro de limites prescritos* (Erikson, 1982b, p. 118) é visível em períodos posteriores do ciclo vital do indivíduo. Assim, se é nesta altura que a criança começa a contactar com aquilo a que, durante a idade adulta, terá que se submeter, a *realidade*[6], o período da adolescência demarca o momento em que o indivíduo dá início, já sem a noção de reversibilidade que acompanhava o jogo infantil, à experimentação de vários papéis de vida (Sharf, 1992). O binómio experimentação de papéis vs. fixação de papéis define diferentes formas de encarar os papéis que terão que desempenhar na idade adulta. A natureza activa ou passiva do sujeito face a esta tarefa, bem como o sucesso ou insucesso que advenha da sua experimentação, trarão consequências para o desenvolvimento de uma identidade positiva ou negativa, bem como de um sentido de ambição e propósito relativamente ao seu papel no mundo do trabalho (Sharf, 1992).

Seligman (1994) também defende as fortes implicações futuras suscitadas pelo sentido que toma a resolução da crise nuclear que marca este período. Assim, a inclinação para o lado positivo deste binómio reverterá favoravelmente para o indivíduo no seu papel de trabalhador, uma vez que será potencialmente detentor de um conjunto de características positivas, em que pontuam a iniciativa, energia, boa capacidade de liderança e de estabelecimento de objectivos (Hamachek, 1988, op. cit. Seligman, 1994), bem como uma consciência ou sentido moral que lhe permitirá uma auto-monitorização comportamental, diminuindo a necessidade de supervisão externa (Seligman, 1994).

---

[5] Texto retirado da edição espanhola da obra *Play and Development*, originalmente editada em 1972, Nova Iorque, pela W. W. Norton & Company.

[6] Concebida por Erikson (1982b) como a *consolidação de feitos estabelecidos, de métodos adquiridos, de papéis definidos e de valores* (p. 140).

1.4.4. Estádio 4: As influências no sentido de competência pessoal e laboral

O quarto estádio de desenvolvimento psicossocial, designado realização vs inferioridade, marca as experiências da criança entre os seis e os onze anos. Nesta altura, o desenvolvimento psicossocial da criança vira-se para o exterior (Erikson, 1963), começando esta a mover-se em novas arenas desenvolvimentais, como seja a escola, vizinhança ou outros locais da comunidade. Esta nova realidade lança constantes desafios à criança no sentido do desenvolvimento de capacidades e competências, o que, conjuntamente com a *motivação para a competência* (White, 1959) que a anima neste período, abre caminho a diversas aprendizagens. As crianças bem sucedidas face a estes desafios tenderão a desenvolver sentimentos de competência e de confiança em relação às suas capacidades; pelo contrário, se a criança sente que é incapaz de realizar (ex. nas tarefas académicas ou nos desportos), poderá emergir um sentimento de inferioridade.

Segundo Erikson (1982a), este estádio demarcará o início do desenvolvimento dos rudimentos da competência, um sentido que, no ser humano em crescimento, integrará gradualmente *all the maturing methods of verifying and mastering factuality*[7] *and of sharing the actuality*[8] *of those who cooperate in the same productive situation* (p. 75-76)

Sharp (1992) documenta as consequências que, na adolescência, poderão advir da forma como os indivíduos vivem esta crise na infância. Assim, aqueles indivíduos que tenham saído desta crise com um sentido de realização, tenderão a desenvolver um sentido de competência quando em situações de aprendizagem vocacional. Os seus congéneres que tenham retirado da vivência desta crise um sentimento de inferioridade, questionarão a sua capacidade pessoal para trabalhar produtivamente, podendo a sua falta de auto-confiança paralisar os seus esforços para iniciar ou completar uma tarefa vocacional (*ibidem*). Seligman (1994) secunda a postura de Sharp (1992) quando afirma a importância deste conflito nuclear eriksoniano em anos mais tardios, ao nível vocacional. De acordo com esta autora:

---

[7] Definida por Erikson como o *mundo dos factos* (1982a, p. 90)
[8] Considerado por Erikson um termo com conotações muito próximas do termo *realidade* (1982a).

> *This is a crucial stage in terms of career development because it is the time when most children learn to appreciate the importance of education and competence and develop images of themselves as workers. They learn cooperation and division of labor and become aware of the consequences of failing to do their share on a team or on a project.*
>
> (Seligman, 1994, p. 172)

A autora acrescenta que, neste período, as crianças aprendem a sentir orgulho no seu trabalho, a serem persistentes, criativas, a usarem *feedback* na resolução de problemas e a estabelecerem um equilíbrio entre o trabalho e o jogo nas suas vidas (Seligman, 1994).

A importância percebida dos sentimentos de competência pessoal nas várias áreas de vida do sujeito, e especificamente nas áreas educativas e laborais, conduziram vários autores a tomarem esta como variável central de alguns estudos empíricos. As investigações que a seguir serão apresentadas, embora não tenham sido realizadas com base directa nos pressupostos eriksonianos, comprovam empriricamente o que Erikson (1982a) defendeu em termos da importância dos anos precoces no desenvolvimentos de sentimentos de competência e confiança pessoais e laborais.

Assim, numa investigação levada a cabo por Hansen e Johnson (1989) as estratégias precoces de aprendizagem na sala de aula surgiam como potenciais preditoras da tendência dos indivíduos, em fases posteriores da sua existência, para se envolver, dissimular, evitar ou rejeitar situações de trabalho difíceis, sobretudo no seu primeiro emprego. Através da utilização de um modelo de "expectativa-valor", estes autores descreveram como as estratégias de aprendizagem observadas na sala de aula durante o 1º ciclo do Ensino Básico, e reforçadas em ciclos de estudos posteriores, poderiam estar na origem de estratégias de trabalho produtivas ou não produtivas nos primeiros anos da vida adulta (Hansen & Johnson, 1989). Nesta investigação, foi utilizada uma taxonomia de quatro estratégias de aprendizagem em sala de aula para descrever a interacção entre a aprendizagem e o grau de confiança e valor associados às tarefas. Por seu turno, e segundo os mesmos autores, é este sentimento de confiança e o valor atribuído às tarefas de aprendizagem que conduzem ao envolvimento,

dissimulação, evitamento ou rejeição de tarefas em contextos escolares ou laborais. As quatro estratégias de aprendizagem propostas por Hansen e Johnson (1989) são:

- *Envolvimento na tarefa*, implicando um sujeito que valoriza o desempenho da tarefa e se encontra relativamente confiante na sua capacidade para responder às exigências por ela colocadas. Numa situação de desafio situacional, *o indivíduo empreenderá esforços para atingir uma compreensão adequada da tarefa, bem como dos meios para a realizar, empreendendo estes esforços de modo intencional. Face à ambiguidade de uma tarefa nova, o indivíduo procura clarificar e interpretar a informação disponível e resolver a tarefa* (p. 82);

- No padrão de *dissimulação da tarefa*, o indivíduo valoriza o desempenho, mas tem falta de confiança na sua capacidade para responder às necessidades inerentes à tarefa. Quando confrontado com uma situação nova, apesar da motivação para o desempenho estar presente, o indivíduo confronta-se com a incerteza relativamente ao que fazer, como fazer, ou mesmo se é possível ser feito. No desejo de ser bem sucedido, parecer bem sucedido, ou, pelo menos, não parecer que falha, o indivíduo finge compreender, dá desculpas, nega, distorce ou envolve-se num raciocínio indiferenciado que pode parecer não fazer parte da situação. As situações e tarefas que constituam novidade são percebidas como ameaçadoras e não como desafiadoras, sendo abordadas através de um padrão de comportamento onde pontua a dissimulação (p. 83);

- O *evitamento da tarefa*, a terceira estratégia de aprendizagem ou trabalho, caracteriza aqueles indivíduos que se sentem relativamente confiantes no que diz respeito à sua capacidade para fazer face às exigências da tarefa, embora atribuam a esta pouco valor. Isto gera uma situação dilemática entre, por um lado, a prontidão para a acção e, por outro lado, a fraca atribuição valorativa. Neste caso, o desempenho da tarefa é, muitas vezes, feito de forma automática, embora o indivíduo consiga atingir resultados aceitáveis. Nestas situações, as dificuldades ao nível da concentração na tarefa são vulgares, sendo a atenção do indivíduo dispersa por preocupações, planificações, memórias e mesmo ensaios mentais de tarefas perspectivadas como mais desafiadoras. Assim, não estamos perante um indivíduo que se envolve ou que rejeita a tarefa, mas perante alguém que a tenta contornar (p. 84);

- Na quarta estratégia de aprendizagem e/ou trabalho, a *rejeição da tarefa,* a confiança do indivíduo nas suas capacidades para o desempenho, bem como o valor

atribuído à tarefa orientam-se para o pólo negativo. Trata-se de indivíduos que vivem num estado de afastamento psicológico, não se envolvendo nas tarefas nem se defendendo das exigências inerentes às mesmas. São abordagens à tarefa caracterizadas pela ausência de objectivos, pela passividade e pelo trabalho no âmbito de um sistema de compreensão pouco responsivo às condições da situação ou tarefa (p. 84).

Segundo Hansen e Johnson (1989), cada uma das estratégias de aprendizagem ou de trabalho que fazem parte desta taxonomia pode ser encontrada em vários níveis de escolaridade, desde os mais precoces até aos mais avançados. Mais recentemente, Taveira (1998), argumentou que os resultados da investigação sobre a utilização destas estratégias permitem retirar conclusões acerca de diversos aspectos do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. Estes resultados foram apresentados por Hansen e Johnson (1989) sob a forma de três conclusões. Assim, em primeiro lugar, é possível verificar que as bases das estratégias de trabalho conducentes a resultados produtivos ou não produtivos encontram-se nos primeiros anos de vida escolar; paralelamente, também a confiança pessoal e a valorização atribuída a diferentes tarefas, reflectidas em diferentes formas de comportamento individual, encontram os seus pilares nos anos mais precoces.

Em segundo lugar, os autores referem que todos os indivíduos fazem uso de estratégias de dissimulação, evasão ou rejeição face a algumas tarefas. Contudo, para certas pessoas, estas tornam-se estratégias de funcionamento predominantes, podendo ser empregues com uma cada vez maior frequência como resposta a níveis cada vez mais elevados de *stress* ou desconforto situacional.

Em terceiro lugar, a investigação sugere que, independentemente da sua génese, as estratégias não produtivas de aprendizagem poderão ser modificadas através de intervenções situacionais e interactivas. Hansen e Johnson (1989) defendem, particularmente, a importância de os indivíduos serem ajudados a aprender a reconhecer as suas tendências para a evasão, dissimulação e rejeição de tarefas. Paralelamente, no âmbito promocional, estes autores salientam a necessidade destas intervenções serem dirigidas ao aumento do sentimento de auto-eficácia e auto-confiança pessoais, uma vez terem sido identificadas como variáveis centrais na abordagem do indivíduo a diferentes tarefas. Também as competências de assertividade são consideradas por estes autores como elementos a serem fomentados neste tipo de intervenção, quer no Ensino Básico,

quer em níveis posteriores de escolaridade. O desenvolvimento destas competências permitiria ao indivíduo clarificar a natureza de algumas tarefas e/ou expressar a sua falta de compreensão quando perante ambiguidades. Hansen e Johnson (1989) defendem que estas intervenções assumem enquanto pedra de toque o facto de a eficácia com a qual os alunos lidam com o desafio ou a ameaça nos contextos de aprendizagem está, com grande probabilidade, relacionada com experiências pessoais de auto-eficácia em determinadas situações ou tarefas. Estas experiências, por seu turno, estariam potencialmente, reflectidas nas decisões vocacionais tomadas pelos indivíduos mais tardiamente.

Outra linha de estudos a evidenciar a importância de atitudes e comportamentos incorporados precocemente em contexto escolar foi protagonizada por Finn (1989). Este autor debruçou-se sobre os factores que conduziriam ao abandono escolar na adolescência média, concluindo que os seus antecedentes poderiam remontar até aos primeiros anos de escolaridade. As suas investigações levaram-no à identificação de dois modelos explicativos das variáveis subjacentes ao abandono escolar precoce. O primeiro destes modelos foi designado *modelo de frustração auto-estima*, contemplando a ideia de que um fraco desempenho académico poderia levar a uma visão deprimida acerca do *self* (baixa auto-estima) e, consequentemente, a atitudes oposicionais perante o contexto percebido como responsável, a escola. Este comportamento oposicional poderia tomar várias formas: disrupção ao nível do processo de ensino-aprendizagem, absentismo ou mesmo envolvimento em actos delinquentes. A frustração sentida pela criança ou adolescente no contexto escolar poderia ter na sua base uma diversidade de causas, das quais o autor salienta o pobre apoio psicológico proporcionado pela família, a percepção constante de inadequação e insucesso neste contexto, interacções pobres com professores ou crescentes níveis de *stress* e alienação face ao mundo escolar e ao mundo dos adultos em geral (Finn, 1989). Na óptica deste autor, a alienação dos alunos relativamente às expectativas da escola é, muitas vezes, uma forma de auto-protecção perante ameaças percebidas no contexto escolar (exs, sentimentos de inferioridade, aborrecimento, etc.), tendo este mesmo contexto um papel preponderante na prevenção de condições que conduzam ao abandono.

O segundo modelo descrito por Finn (1989) é o *modelo de participação-identificação*, radicado em duas variáveis principais: a *participação*, de carácter

comportamental e a *identificação*, de carácter psicológico. A participação implica que o aluno tenha acesso a experiências curriculares que cativem o seu interesse e que, simultaneamente, sejam geradoras de aprendizagem e desenvolvimento. Por seu turno, a identificação implica, em certa medida, um vínculo emocional, um sentido de pertença, a partilha de valores, um sentimento de se ser capaz de lidar com e ser congruente com o grupo social (outros alunos, professores, normas institucionais) (Finn, 1989).

Também num estudo levado a cabo por Solomon, Scheinfeld, Hirsch & Jackson (1971) permitiu verificar que o desenvolvimento de uma personalidade orientada para a realização se começava a formar entre os cinco e os nove anos de idade, sendo que no 5º ano da escolaridade básica já se tornaria possível discernir entre futuros bons realizadores de futuros fracos realizadores.

Estas investigações revelam-se fundamentais na compreensão dos padrões de comportamento, positivos ou negativos, gerados a partir das primeiras experiências de aprendizagem escolar e mantidos ou, mais recorrentemente, reforçados em níveis posteriores de escolaridade. Poderão ser perspectivadas, à luz dos pressupostos de Erikson (1982a), como ilustrativas do poder das experiências desenvolvimentais da criança no desenvolvimento dos rudimentos da competência. Por inerência, serão também ilustrativas da forma como são gerados e mantidos níveis de persistência em ciclos escolares ulteriores, bem como da forma como são adquiridos comportamentos antecedentes da realização profissional na idade adulta.

2. Teorias da Correspondência

As teorias da correspondência conceptualizam o comportamento vocacional em termos da correspondência entre indivíduos e ambientes (Dawis & Lofquist, 1984; Holland, 1985, 1992; Holland & Gottfredson, 1992; Lofquist & Dawis, 1984). Estas teorias assumem que o comportamento vocacional constitui um reflexo da personalidade e que quando os ambientes educativos ou laborais permitem uma elevada expressão dos traços de personalidade, atinge-se um elevado grau de congruência (Holland, 1985, 1992) ou correspondência (Dawis & Lofquist, 1984; Lofquist & Dawis, 1984).

As teorias da correspondência que maior destaque têm merecido do ponto de vista empírico são a teoria da tomada de decisão de John Holland (1985, 1992) e o modelo de ajustamento profissional de Dawis e Lofquist (1984; Lofquist & Dawis, 1984). A revisão destas teorias levou a uma centração na teoria de Holland, visto constituir aquela que apresenta contributos mais significativos para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância.

2.1. A Teoria de Holland

A teoria proposta por Holland (1959, 1973, 1985, 1992) confere à personalidade um lugar central nos processos de escolha e de desenvolvimento vocacional. Assim, este autor apresenta como um dos corolários da sua teoria a evidência de que *the choice of an occupation is an expression of personality and not a random event, although chance plays a role* (Holland, 1982, p. 2, op. cit. Weinrach & Srebalus, 1990). Neste sentido, e dado que *occupational achievement, stability, and satisfaction depend on congruence between one's personality and the job environment* (Holland, 1982, p. 2, op. cit. Weinrach & Srebalus, 1990), este autor enfatizou também a importância da avaliação dos ambientes de trabalho, bem como as interacções entre os indivíduos e as situações. De acordo com Herr e Cramer (1996) esta postura de Holland permitiu-lhe, conjuntamente com os seus colaboradores, desenvolver estruturas de compreensão e predição do comportamento dos indivíduos em diferentes tipos de ambientes, bem como

dar importantes contributos no que respeita à relação entre interesses vocacionais e características da personalidade, à importância das realizações académicas e não-académicas para a existência humana, ao desenvolvimento de instrumentos para testagem de premissas teóricas (com forte impacto na prática da orientação vocacional), assim como estimular grandemente a investigação neste domínio do conhecimento.

Os contributos da conceptualização de Holland para o desenvolvimento vocacional na infância não são de natureza explícita, embora um olhar mais detalhado sobre a sua obra nos permita localizar contributos teóricos relevantes para o entendimento da formação de um *self* vocacional. Neste caso, e em congruência com os objectivos deste trabalho, serão as variáveis adstritas à personalidade, um dos núcleos centrais da sua teoria, aquelas que merecerão maior realce.

2.1.1. A influência dos tipos parentais

No seu livro, *Making Vocational Choices* (1985, 1992), Holland apresenta um esboço relativamente ao processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade[9] por ele propostos. Segundo o autor, esta apresentação, apesar do seu carácter geral e especulativo, serve os propósitos da sua teoria mais abrangente, uma vez que a torna mais completa e facilita o seu estudo e aplicação.

Na sua conceptualização, Holland (1985, 1992) refere que foi, sobretudo, influenciado pelo trabalho de dois autores: em menor grau, pela aplicação da teoria da aprendizagem social ao processo de tomada de decisão vocacional defendida por Krumboltz (Krumboltz, 1979; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990) e, em maior grau, pela teoria do comportamentalismo social de Staats. De acordo com este autor (1981, op. cit. Holland, 1992), o indivíduo começa a adquirir, desde o nascimento e de acordo com as leis do condicionamento, *sistemas* de competências em três áreas: linguístico-cognitiva, emocional-motivacional e sensório-motora. Estes sistemas são definidos pelo autor enquanto repertórios de personalidade, sendo os constituintes básicos da personalidade a vários níveis e afectando a forma como o indivíduo responde às situações, bem como a forma como aprende (*ibidem*). De acordo

[9] Segundo Holland (1985, 1992) é possível, na nossa cultura, enquadrar a maior parte das pessoas num de seis tipos, a saber: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional. Holland procedeu também à classificação de tipos de ambientes, conferindo-lhes a mesma designação das orientações pessoais apresentadas.

com Holland (1992) os seis tipos por si definidos correspondem a modelos de *clusters* de personalidade ou repertórios comportamentais comuns na nossa sociedade. Por seu turno, os ambientes definidos paralelamente representam os maiores, mas não únicos, estímulos para a formação desses repertórios.

Ao debruçar-se sobre as variáveis intimamente relacionadas com o processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade e, por arrastamento, com o processo de desenvolvimento vocacional, o contacto com estes referenciais teóricos levam Holland a focar a sua atenção em dois elementos fundamentais: o legado genético e as experiência precoces de socialização (Holland, 1985, 1992). Holland considera que o impacto da herança genética não é muito claro, detendo-se de uma forma mais atenta na discussão relativamente a variáveis ligadas às experiências individuais. Neste âmbito, confere particular saliência às figuras parentais e às oportunidades que estas proporcionam aos seus filhos, circunstância que leva o autor a afirmar que *types produce types* (Holland, 1992, p. 15). Nesta conceptualização, o tipo parental assume preponderância, na medida em que condiciona o tipo de oportunidades que são oferecidas à criança. As atitudes parentais, influenciadas pelo tipo de personalidade dos pais, poderão reger-se no sentido do alargamento das oportunidades a oferecer à criança em determinada(s) área(s), ou, no sentido inverso, coarctando a possibilidade da criança beneficiar de experiências relacionadas com outros tipos de personalidade. Holland (1992) ilustra esta sua postura, recorrendo ao exemplo de um casal de pais Realistas:

> *Realistic parents (...) engage in characteristic Realistic activities in and out of the home, surround themselves with particular equipment, possessions, materials, and tools; and select Realistic friends and neighborhoods. At the same time, Realistic parents tend to ignore, avoid, or reject some activities and types more than others. For instance, Realistic parents will be expected to reject social activities, people, and situations. In short, parents create characteristic environments that include attitudes as well as a great range of obvious environmental experiences.*
>
> (Holland, 1992, pp. 15-16)

Assim, na óptica de Holland (1985, 1992), o tipo de personalidade dos pais leva-os à construção de um contexto familiar dominado por artefactos e interacções que são um reflexo da sua própria orientação pessoal. A proximidade diária da criança com estas

condições estruturais e dinâmicas, 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, também em termos laborais.

Apesar destes condicionantes experienciais que poderão marcar a vida da criança, ela não surge nesta teoria como um sujeito meramente passivo. Assim, Holland (1985, 1992) confere-lhe a possibilidade de contribuir, num grau limitado, para a criação do seu próprio ambiente, quer seja através das exigências[10] que coloca aos seus progenitores, quer seja através da forma como estes reagem e são influenciados por ela. Holland adianta que quanto mais a criança se pareça com um dos pais, mais reforçada será – *so parent-child relationships, like other personal relationships, may demonstrate that types are attracted to types* (1992, p. 16). Assim, não será de estranhar que, quando dados recolhidos junto da criança e dos seus pais relativamente a actividades, competências e preferências vocacionais são organizados na sua tipologia, sejam de registar associações positivas entre avaliações feitas à criança e avaliações feitas aos seus progenitores.

2.1.2. O processo de desenvolvimento dos tipos de personalidade: Das actividades às disposições

De acordo com Holland (1985, 1992), dois grandes núcleos de variáveis, biologia e experiência, levam a que a criança demonstre 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 intrinseca e/ou extrinsecamente. Em paralelo, e de acordo com os interesses apresentados, surge o desenvolvimento de competências cada vez mais específicas, em detrimento do desenvolvimento de outras potenciais competências, estas não relacionadas com os interesses manifestos do indivíduo. Em conjunto com estes dois processos, assiste-se também a uma diferenciação ao nível dos valores. De acordo com Holland (1985, 1992), são estes processos de crescente diferenciação de

[10] Holland (1992) concebe as exigências da criança como uma função do património genético e das experiências de aprendizagem.

actividades, interesses, competências e valores que, no seu conjunto, geram uma disposição característica ou tipo de personalidade. Este tipo de personalidade representa, assim, uma predisposição para exibir 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* (Holland, 1992, p. 16). Nestes, Holland (1992) inclui: 1) auto-conceitos, 2) percepção do mundo, 3) valores, 4) realizações e desempenhos, 5) reacções diferenciais face a pistas ambientais como as recompensas externas, *stress*, entre outros, 6) preferências ocupacionais e papel ocupacional, 7) estilo de *coping*, 8) traços pessoais, e 9) repertórios de competências formados pelos elementos numerados de 1 a 8.

A Figura 1.A representa a forma como os tipos de personalidade se desenvolvem.

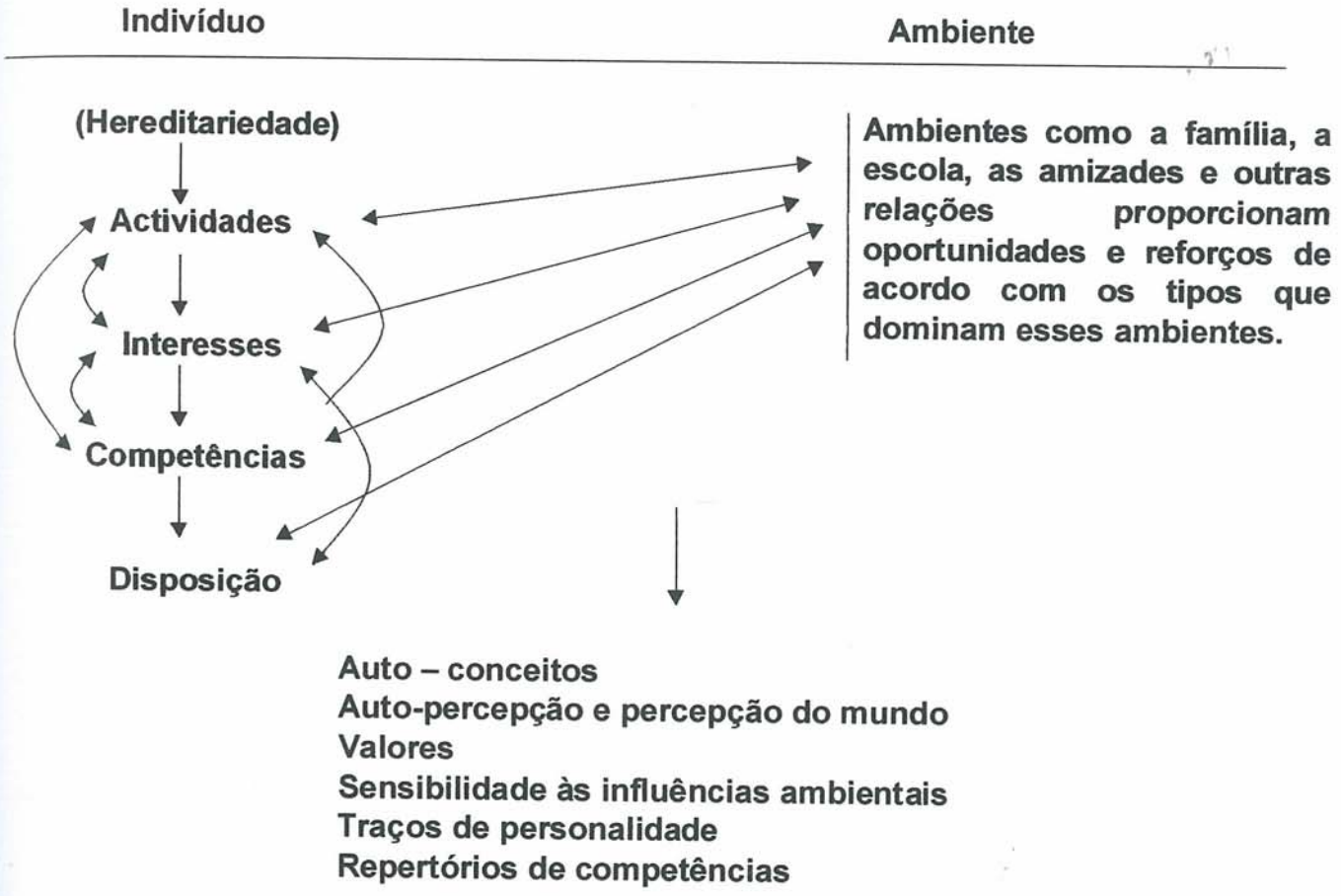


Figura 1.A – Desenvolvimento dos tipos de personalidade

Fonte: Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.) (p. 18). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Segundo Holland (1985, 1992), a ordem em que o desenvolvimento tipicamente ocorre vai das actividades até às disposições, embora o autor conceba a possibilidade de outras trajectórias desenvolvimentais, estas representadas graficamente através de setas em semi-círculo. Estas setas representam *saltos* (*loops*) na ordem desenvolvimental, assinalando a forma como estes tipos se poderão tornar mais diferenciados ou a forma como uma pessoa, ao longo do seu curso de vida, se poderá tornar mais semelhante a um determinado tipo e menos a outro (Holland, 1992). Exemplificando, Holland (1992) refere que uma pessoa pertencente a um determinado tipo poderá aproximar-se cada vez mais desse tipo, à medida que se vai envolvendo num cada vez maior número de actividades e adquirindo um cada vez maior número de competências e recompensas associadas a esse tipo. Inversamente, uma pessoa pertencente a um tipo poderá ter a oportunidade, ou ser coagida, a desempenhar actividades e a adquirir competências associadas a outro tipo que não aquele a partir do qual se define. Esta experiência, da qual poderá ter sido afastada previamente por circunstâncias de vária ordem, nomeadamente uma socialização tradicional no que concerne ao papel sexual, discriminação racial ou pobreza, poderá trazer consigo a evidência de tratar-se de algo mais próximo do seu verdadeiro tipo, o que poderá despoletar uma mudança ao nível da disposição apresentada pela pessoa (Holland, 1992). O autor refere, no entanto, que estas mudanças nunca são de grande envergadura, dada a natureza cumulativa das aprendizagens e as barreiras ambientais que a pessoa tem de enfrentar nesse processo. Pelas mesmas razões, Holland (1992) assume que a probabilidade de mudança através destes *saltos* torna-se menor à medida que os anos passam. Numa recente revisão ao trabalho de Holland, Gottfredson (1999) salienta que o facto de os traços de personalidade estabilizarem com a idade, não aponta, como alguns autores sugerem, uma visão estática da personalidade e do desenvolvimento. Pelo contrário, é um factor a acontar para a validação dos pressupostos de Holland, uma vez que tem subjacente a ideia de que as interacções que os indivíduos estabelecem com os ambientes à medida que tomam decisões, fazem uso de competências, procuram experiências que proporcionem prazer e evitam aquelas que impliquem punição, são devidas a disposições, genética e socialmente determinadas (*ibidem*).

Os resultados de algumas investigações serviram de suporte empírico aos pressupostos teóricos de Holland relativamente ao desenvolvimento dos tipos de

personalidade, sobretudo os resultados dos estudos que se centraram na história de vida dos indivíduos. No entender de Holland (1985, 1992), uma vez que, desde a infância até à idade adulta, os diferentes tipos se vão formando, com diferentes graus de consistência, diferenciação e identidade, em função de influências biológicas e sociais, é razoável falar de histórias de vida diferentes. De entre as variáveis que poderão imprimir diferenças na história de vida individual, especial realce é dado às influências familiares, sobretudo aquelas presentes na relação pais-filhos. Num estudo levado a cabo por Holland (1960) com recurso ao *Vocational Preference Inventory* (Holland, 1958), o autor verificou que *scores* elevados nesta escala, em estudantes, estavam relacionados significativamente com os valores e objectivos que os pais tinham em relação aos seus filhos. Assim, um pai que privilegiasse o facto de o seu filho ser "popular" teria, com maior probabilidade, um filho com valores elevados no domínio *Empreendedor*; pais que atribuíssem importância à "curiosidade" apresentada pelos seus filhos, muito provavelmente teriam filhos com valores elevados nos domínios *Investigador* e *Artístico*.

Num outro estudo levado a cabo por Holland (1962), também junto de uma amostra de estudantes, foram encontradas relações significativas entre os interesses vocacionais das crianças e o estilo parental adoptado pela mãe. A evidência mais clara deste estudo foi que o tipo *Convencional* ao nível das preferências, quer para rapazes, quer para raparigas, estava associado a mães que apresentavam um estilo parental autoritário. Os resultados desta relação quando ambos os membros da díade parental são analisados foram ambíguos, embora Holland (1992) considere que forneçam algumas pistas. Assim, as análises sugerem que os rapazes com aspirações *realistas* estavam tendencialmente associados a pais e mães com atitudes em que pontuava o autoritarismo, ao passo que os rapazes com *scores* elevados no domínio da investigação tinham, com maior probabilidade, pais que adoptavam um estilo parental democrático (Holland, 1962).

Nichols e Holland (1963) verificaram, num estudo levado a cabo com 819 estudantes apresentando alto rendimento académico, a existência de relações entre os interesses, atitudes e objectivos dos pais relativamente aos filhos e as realizações destes em áreas académicas e não-académicas. Neste caso, quando doze critérios de realização foram categorizados por tipo, os dados indicaram que os pais encorajavam,

predominantemente, realizações congruentes com os seus próprios interesses e atitudes, desencorajando investimentos em áreas que desvalorizavam. Neste caso, os valores desta relação foram mais elevados para a figura paterna do que para a figura materna.

O estudo de Barclay, Stilwell e Barclay (1972) estabeleceu associações entre a profissão dos pais e um conjunto de comportamentos apresentados por estudantes a frequentar o 1° ciclo do Ensino Básico. Estes investigadores classificaram as 1.386 crianças da amostra em tipos e sub-tipos segundo a profissão dos pais, tendo efectuado análises de variância para 29 variáveis. Os resultados sugeriram ligações entre o tipo apresentado pelos pais (classificado através da sua profissão) e resultados nas crianças, incluindo os seus interesses vocacionais, as suas escolhas sociométricas e as expectativas geradas nos professores.

Outros estudos debruçaram-se sobre o efeito da congruência ao nível do tipo nos dois elementos da díade parental (ou seja, quando os pais tinham profissões agrupadas na mesma categoria) e as escolhas vocacionais dos filhos. Os achados de Schneider, DeWinner e Overton (1980) apontaram para o facto de casais congruentes terem uma influência significativa nas escolhas vocacionais das filhas, mas não dos filhos. Já anteriormente, Nafziger, Holland, Helms e McPartland (1972) tinham analisado os efeitos desta congruência na escolha vocacional dos filhos, numa amostra representativa do universo norte-americano, chegando à conclusão de que a existência desta congruência aumentava em cerca de dez por cento a relação entre profissões dos pais e profissões eleitas pelos filhos. No mesmo estudo, os autores encontraram relações mais fortes nas escolhas vocacionais entre pares do mesmo género, ou seja entre mãe-filha e pai-filho.

Apesar de Holland (1992) considerar estes resultados incompletos no sentido da validação das suas formulações gerais acerca do desenvolvimento dos tipos, eles sugerem de modo claro que diferentes tipos estão associados a experiências familiares distintas e, portanto, a histórias de vida distintas (*ibidem*). Estas diferenças ao nível das histórias de vida devem-se ao facto de existir um determinismo recíproco na formação destes tipos, uma vez que os indivíduos vivem em sistemas familiares que apresentam interesses, competências, possibilidades económicas e oportunidades distintas e uma vez que as crianças, adolescentes e adultos são organismos activos e selectivos quando perante oportunidades ou *deficits* apresentados pelos ambiente em que estão inseridos.

Holland (1992) considera que a sua teorização poderá ter implicações ao nível dos processos educativos, apresentando algumas directrizes que se poderão revelar úteis na Educação para a Carreira. Nos anos iniciais da escolaridade, o autor considera, sobretudo, a implementação de dois tipos de estratégias:

1) Proporcionar aos alunos experiências académicas e não-académicas relevantes, o que significa proporcionar-lhes oportunidades de contacto com os seis tipos de currículos e os 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;
2) Proporcionar aos alunos informação acerca de si próprios e do mundo laboral de uma forma que seja acessível e adequada ao seu nível desenvolvimental. Esta estratégia deverá ser implementada longitudinalmente, acompanhando o avanço na escolaridade, e não apenas em pontos críticos de tomada de decisão (Holland, 1992, p. 150).

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

Apesar dos esforços consignados por Holland à organização de um esquema explicativo acerca da forma como as pessoas se tornam nos respectivos tipos, esforços esses surgidos em resposta a críticas anteriores a esta lacuna na sua teoria (Brown, 1987; Osipow, 1990), Gottfredson (1999) considera que ainda muito há a fazer em termos de investigação. Assim, sugere que uma das áreas de forte investimento da investigação com base nos pressupostos de Holland seja aquela que se debruça sobre os mecanismos de desenvolvimento e socialização. Mais concretamente, Gottfredson (1999) salienta a necessidade de um conhecimento mais fino acerca de experiências específicas e manipuláveis pelas quais as disposições individiais se desenvolvem, bem como acerca das circunstâncias e obstáculos que poderão influenciar esse desenvolvimento.

3. Síntese

No presente capítulo, procedeu-se à apresentação dos fundamentos teóricos que, no âmbito das correntes psicodinâmicas e da correspondência, contribuem mais fortemente para a compreensão dos primeiros anos de vida no trajecto vocacional individual.

O contacto com os pressupostos psicodinâmicos permitiu constatar a importância atribuída pelos autores desta corrente às dinâmicas e estrutura da personalidade. A este nível, as experiências vividas pelo indivíduo nos seus primeiros anos de vida assumem centralidade na formação de uma personalidade que, por seu turno, tem forte ascendência nas escolhas vocacionais posteriores. Assim, desde as premissas adiantadas por Adler nos anos 30 até às reformulações de Roe nos anos 90 que as experiências de infância têm vindo a ser perspectivadas como detendo influência na formação de necessidades, impulsos e motivações (Bordin, 1984, 1990; Bordin, Nachmann & Segal, 1963; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), de valores e expectativas individuais, do estilo de vida (Adler, 1930, op. cit. Schultz, 1981; Adler, 1931; Watkins & Savickas, 1990), de sentimentos de confiança e competência pessoal (Erikson, 1963, 1982ab) que, por seu turno, afectarão o comportamento vocacional. De uma forma geral, a escolha vocacional surge, nestes teóricos, associada à satisfação de necessidades e motivações inerentes à estrutura individual (Adler, 1930, op. cit. Schultz, 1981; Bordin, 1984, 1990; Bordin, Nachmann & Segal, 1963; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964). A escolha de uma profissão ou campo profissional seria, então, um reflexo da personalidade, precocemente moldada, dos indivíduos.

De entre as experiências que poderão marcar a formação da personalidade e, por inerência, os comportamentos e escolhas vocacionais, especial saliência é conferida às vivências em contexto familiar. Assim, a observação dos elementos da díade parental ou as atitudes que estes demonstram face aos filhos constituirão os processos preferenciais na formação da identidade pessoal e vocacional. O acento tónico nas interacções mantidas em contexto familiar é apanágio, sobretudo, da teoria de Anne Roe (Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964), que toma esta variável como central em toda a sua teorização. Para esta autora, as interacções entre pais e

filhos ou, mais especificamente, as atitudes parentais estariam relacionadas com a orientação vocacional dos indivíduos (face às pessoas ou aos objectos) e com a sua escolha vocacional.

Nas teorias da correspondência, os anos da infância surgiram também como um dos períodos a contar experiencialmente para a formação da personalidade dos indivíduos. De facto, a análise do trabalho de Holland (1985, 1992) permitiu contactar com a forma como este conceptualiza a reprodução social dos tipos de personalidade, nos quais radica a escolha vocacional. Detendo-se na forma como as experiências de socialização (que, a par do legado genético, acontam para a formação da personalidade individual), Holland (1985, 1992) refere o condicionamento imposto pelo tipo dos pais na formação do tipo de personalidade dos filhos, uma vez que aquele influencia de forma acentuada as oportunidades e experiências proporcionadas à criança. Dada a inextricável ligação estabelecida por este autor entre a personalidade e a escolha vocacional (Holland, 1959, 1973, 1985, 1992), parece plausível falar também de uma reprodução social das escolhas vocacionais, em muito determinada pela estrutura e interacções que marcam o ambiente familiar.

Em suma, cada uma destas teorias aponta a relevância dos aspectos ligados à personalidade dos individuos na compreensão da forma como estes tomam decisões vocacionais. A infância surge, neste âmbito, como o período do ciclo vital em que, através de uma sucessão de experiências, sobretudo em contexto familiar, se assiste ao início da formação deste perfil de personalidade. Nesta ordem de ideias, assiste-se, por inerência, à formação de circunstâncias idiossincráticas que, segundo os autores analisados, poderão ter um papel central no percurso vocacional dos indivíduos.

Capítulo II

Contributos das Perspectivas Desenvolvimental e da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva

Neste capítulo, analisam-se os contributos que as teorias desenvolvimental e da aprendizagem social/sócio-cognitiva proporcionam relativamente ao desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida.

As teorias desenvolvimentais constituem as primeiras conceptualizações da infância enquanto período com características e tarefas desenvolvimentais específicas no domínio vocacional e enquanto período em que se dá início a um processo de natureza contínua e longitudinal de desenvolvimento vocacional que se manterá ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo. Os autores que mais intencionalmente analisaram estes pressupostos foram, pela ordem cronológica em que serão apresentados, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), Super (1953, 1957, 1980, 1984, 1990; Super, Savickas & Super, 1996) e Gottfredson (1981, 1996).

Este capítulo compreenderá ainda a análise da forma como a aplicação da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) ao comportamento vocacional proposta por Krumboltz (1979, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990) conceptualiza os anos da infância e o seu papel no comportamento e desenvolvimento vocacional dos indivíduos.

À semelhança do capítulo anterior, a ordem de apresentação das teorias obedecerá a uma perspectiva histórica, sendo acompanhada pela apresentação de dados da investigação empírica realizada no âmbito dos pressupostos teóricos adiantados pelos autores analisados ou num âmbito muito próximo.

1. Teorias Desenvolvimentais

A teoria e investigação em torno de pressupostos desenvolvimentais tem dominado o campo vocacional durante a última metade deste século (Borgen, 1991; Hackett & Lent, 1992). Na óptica dos teóricos que adoptam uma perspectiva desenvolvimental, a vivência vocacional não deverá ser entendida como circunscrita a períodos em que, de facto, parece assumir maior preponderância ao nível do desempenho de papéis, como será a adolescência ou a idade adulta. Assim, desde meados do século XX, tem-se assistido ao emergir de teorias que reconhecem que o desenvolvimento vocacional é um processo contínuo, marcado, na sua essência, pelo

corte longitudinal que traça ao longo de todo o ciclo de vida. Tal como salienta Jepsen (1990), d*evelopmental theories are set apart from other theories in the behavioral sciences because they attempt to explain systematic and successive changes over time in the organization of mental phenomena* (p. 125).

De acordo com Herr e Cramer (1996), para além deste interesse na expressão longitudinal do comportamento vocacional, as teorias desenvolvimentais tendem a salientar a importância do auto-conceito, bem como a orientar-se para processos na concepção da forma como se desenvolve o comportamento vocacional ao longo da vida. Neste espaço, procede-se à apresentação de teorias que se orientam pelos pressupostos acima referidos a saber, a teoria de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), a teoria de Super (1953, 1957, 1980, 1984, 1990; Super, Savickas & Super, 1996) e a teoria de Gottfredson (1981, 1996).

1.1. A Teoria de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma

Uma das primeiras formulações teóricas relativamente ao tema aqui abordado deriva dos estudos de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951). Segundo estes autores, a escolha vocacional é um processo irreversível, que ocorre durante períodos claramente demarcados, caracterizando-se por uma série de compromissos entre os desejos do indivíduo e as suas reais possibilidades. Os autores salientam a natureza desenvolvimental deste processo: *it is not a single decision, but a series of decisions made over a period of years. Each step in the process has a meaningful relation to those which precede and follow it* (Ginzberg *et al.* 1951, p. 185).

Os estudos empíricos levados a cabo por esta equipa de investigadores levou-os a isolar quatro variáveis cuja ligação interactiva estaria na base da formulação de atitudes que, por seu turno, exerceriam forte influência na escolha vocacional:

1) Efeitos da realidade – as pressões ambientais levariam o indivíduo a dar uma resposta sob a forma de tomada de decisão com impacto ao nível vocacional;
2) Processo educativo – a quantidade e qualidade da educação ministrada ao indivíduo, limitaria ou alargaria as suas possibilidades vocacionais, dificultando ou facilitando a decisão vocacional;

3) Factores emocionais – a resposta ao ambiente externo seria mediada por factores emocionais e de personalidade que, desta forma, afectariam a decisão vocacional;
4) Valores individuais – a escolha vocacional seria influenciada pela tentativa de conciliação de valores pessoais e valores inerentes ao percurso vocacional.

A influência destes factores levaria o comportamento e a escolha vocacionais a tornarem-se cada vez mais específicos e orientados para a realidade, culminando numa tomada de decisão a realizar pelo indivíduc no início da sua segunda década de vida. Até esse momento, o processo seria marcado por períodos etariamente circunscritos e apresentando características distintivas entre si: o período da Fantasia, o período da Tentativa e o período do Realismo (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma, 1951). O Quadro 2.1 apresenta os estádios propostos por estes autores, conjuntamente com os modelos de Büehler e de Donald Super, este último a ser analisado posteriormente.

Quadro 2.1 – Modelos de desenvolvimento vocacional

Büehler (1933, 1935)	**Ginzberg *et al.*** (1951)	**Super** (1957, 1984)
Crescimento (0-14)	**Fantasia** (0-10)	**Crescimento** *Curiosidade* (Nasc.-4) *Fantasia* (5-7) *Interesse* (7-10) *Capacidade* (10-14)
Exploração (15-25)	**Tentativa** *Interesse* (11-12) *Capacidades* (13-14) *Valores* (15-16) *Transição* (17-18)	**Exploração** *Tentativa* (14-18)
	Realismo *Exploração* (17-19) *Cristalização* (20-21) *Especificação* (22-24)	*Transição* (18-20) *Ensaio* (20-25)
Consolidação (25-65)		**Estabelecimento** *Ensaio e Estabilização* (25-30) *Avanço* (30-45) **Consolidação** (45-65)
Declínio (65-Morte)		**Declínio** (65-Morte)

Fonte: 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 (p. 84).

Para os propósitos deste trabalho, especial realce será conferido ao período da Fantasia, tal como concebido por Ginzberg e colaboradores (1951).

1.1.1. Fantasia: De uma orientação lúdica a uma orientação laboral

O período da Fantasia caracteriza o desenvolvimento vocacional ao longo dos primeiros 10-12 anos de vida. Esta demarcação etária depende, contudo, do desenvolvimento da criança em termos emocionais e intelectuais, bem como da cultura em que está inserido.

No período da Fantasia, a tarefa mais relevante ao nível do desenvolvimento vocacional consiste na mudança de uma estrita *orientação lúdica* para uma *orientação laboral*. Assim, segundo estes autores, as crianças estabelecem preferências vocacionais muito cedo (por volta dos 4-5 anos), embora inicialmente estas preferências e os jogos

delas derivadas reflictam basicamente um *prazer funcional* (Ginzberg *et al.*, 1951), associado ao prazer intrínseco que a criança retira da actividade em que se envolve. 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 recompensas materiais (ex. obter dinheiro para comprar brinquedos). Na óptica destes autores, na base desta reorientação gradual estaria o processo de socialização vivido pela criança no seio do seu grupo de referência (Osipow, 1990).

Alguns trabalhos empíricos levados a cabo nos últimos anos sublinham a mudança operada ao longo dos anos da infância no que se refere às preferências vocacionais e à natureza do conhecimento que as crianças detém acerca do mundo profissional, nomeadamente no que concerne à crescente integração de elementos realistas nesse conhecimento. Num estudo levado a cabo por Nelson (1978, op. cit. Gottfredson, 1981) com crianças entre os três e os cinco anos, frequentando um contexto de jardim de infância, foi possível constatar o pensamento mágico e fantasioso ao nível das escolhas vocacionais, com uma ausência clara de constrangimentos externos inerentes ao prosseguimento das suas aspirações vocacionais. Nesta investigação, 50% das crianças entre os três e os quatro anos encontravam-se num primeiro nível de pensamento mágico, sendo que um terço deste grupo revelaram aspirações fantasiosas, como ser princesa ou *coelhinho da Páscoa*. Por seu turno, a maioria das crianças entre os quatro e cinco anos tinham progredido para além do pensamento mágico, revelando aspirações ligadas a papéis ou actividades dos adultos (ex. limpar a casa, doutor), embora segundo o autor, estas aspirações não revelassem maior realismo, uma vez que se encontravam associadas a uma orientação para o poder que, nestas idades, surge inextricavelmente ligado ao adulto (cf. teoria de Gottfredson (1981), a ser abordada mais adiante). A revisão da investigação aponta para que, nos primeiros anos de escolaridade, as escolhas profissionais das crianças recaem sobre profissões em que o poder, a habilidade, a coragem ou a orientação para a acção são visíveis, como sejam o ser jogador de futebol, bombeiro, polícia, profissional de televisão, professor/a ou médico/a (Taveira, 1999ab). Nesta altura, os elementos fantasiosos podem continuar presentes, nomeadamente pela identificação com personagens fictícias (ex. heróis da banda desenhada ou da animação televisiva e/ou

cinematográfica), embora muitas das escolhas já sejam feitas com base na observação que a criança faz das actividades desempenhadas pelos adultos, sobretudo os mais significativos (*ibidem*).

O conhecimento mais refinado e menos imbuído de fantasia relativamente ao mundo profissional, bem como relativamente ao *self*, levam também a mudanças ao nível da natureza dos objectivos pessoais adiantados pelas crianças. As investigações levadas a cabo tendo em conta esta variável sugerem que aos 4/5 anos as crianças são já capazes de articular objectivos pessoais. Numa investigação levada a cabo por Seligman, Weinstock e Ownings (1988) muitas crianças manifestaram, nesta idade, o desejo de casar e ter filhos, antecipando muitas delas uma idade adequada para o casamento (entre os vinte e os trinta anos), bem como o número desejável de filhos (dois). De salientar que muitas conseguiam ainda inventariar modos de articular a vida profissional com a vida familiar (*ibidem*). A investigação demonstra que uns anos mais tarde, o estabelecimento de objectivos surge como mais refinado e mais próximo da realidade da criança. Assim, Seligman, Weinstock e Heflin (1991) verificaram junto de crianças de dez anos que a maioria 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, sendo capazes de apresentar razões que fundamentassem essas escolhas. Seligman e colaboradores (1991) verificaram também que as crianças estudadas estavam conscientes das aspirações das figuras parentais em torno do seu futuro, embora uma percentagem significativa fosse capaz de expressar livremente objectivos pessoais, mesmo que estes se afastassem das aspirações dos pais. Nesta altura, as crianças, não só se apresentam mais conscientes dos seus objectivos vocacionais, como, pelo maior compreensão da natureza do mundo profissional e, mais especificamente, das profissões que mais as interessam, são capazes de apresentar, com um certo grau de precisão, o percurso educativo que necessitam fazer para atingirem os objectivos desejados.

1.1.2. Fantasia: A importância do jogo simbólico e da modelagem

Ginzberg e os seus colaboradores (1951) destacam ainda a importância do jogo simbólico nesta altura. Assim, uma vez que um dos papéis do adulto mais claramente manifesto é o papel laboral, a criança tem oportunidade de, através da imitação de

comportamentos e/ou atitudes, assumir as identidades que desejar e pôr à prova diferentes situações. Nesta altura, a criança pode identificar-se com um grande número de adultos, podendo os seus jogos reflectir uma grande variedade de identificações, tal como mencionado no ponto anterior. 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 (Ginzberg *et al.*, 1951). Todavia, à medida que vão 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 adequados. Esta última identificação dá-se por completa entre os dezasseis e os dezoito anos, antes de o indivíduo fazer uma escolha vocacional definitiva (Ginzberg *et al.*, 1951). Segundo estes autores, a identificação com diferentes adultos ao longo do trajecto desenvolvimental providencia direcção aos planos vocacionais do indivíduo, implicando-o activamente na tarefa de selecção vocacional. Os autores salientam a importância destes modelos reais, uma vez que se torna mais fácil imitar e adquirir mestria face a um modelo específico, do que perante uma abstracção (1951).

Apesar da importância conferida por Ginzberg *et al.* (1951) aos primeiros anos de vida, estes autores acrescentam que, no período da Fantasia, falta aos indivíduos o desenvolvimento de alguns dos pré-requisitos básicos para a tomada de decisão vocacional, nomeadamente, o conhecimento da realidade, o conhecimento das suas capacidades e potencialidades e a formação de uma perspectiva temporal, ingredientes que serão desenvolvidos em períodos posteriores (*ibidem*).

As investigações levadas a cabo com base nos pressupostos teóricos adiantados por Ginzberg *et al.* (1951) chegaram a resultados mistos (Osipow, 1990). Algumas investigações infirmaram as hipóteses adiantadas pelos autores, nomeadamente no que concerne à especificação dos períodos de desenvolvimento vocacional, à sua delimitação temporal e à ordem pela qual se sucedem (ex.; O' Hara, 1959; Small, 1953; Tucci, 1963, op. cit. Osipow, 1990). Outras investigações confirmaram a teoria proposta, sobretudo no que diz respeito às diferentes etapas que compõe o desenvolvimento vocacional, à importância conferida pelos indivíduos a diferentes tipos de experiências ao longo do seu percurso vocacional e à evidência de que os compromissos vocacionais dos indivíduos se baseiam nessas experiências e na

observação que o sujeito faz da realidade (ex. Davis, Hagan & Strouf, 1962; O' Hara & Tiedeman, 1959, op. cit. Osipow, 1990).

Apesar das reformulações feitas posteriormente por Ginzberg (1972, 1984), nomeadamente no que concerne à irreversibilidade que caracterizava o processo de tomada de decisão, a premissa básica da escolha vocacional enquanto processo que abarca todo o ciclo vital do indivíduo manteve-se.

1.2. A Teoria de Super

Apesar de compartilhar algumas das ideias subscritas por Ginzberg *et al.* (1951), nomeadamente no que respeita à perspectivação desenvolvimental da existência vocacional do indivíduo, Super (1953) aponta algumas limitações ao modelo destes autores. Assim, e de acordo com Super (1953), a teoria explicitada por Ginzberg e colaboradores: 1) não tomou em consideração investigação que seria pertinente analisar para os propósitos a que se haviam proposto (nomeadamente no que diz respeito à influência dos interesses na escolha vocacional); 2) falhou na descrição do "processo de escolha" de um modo operacionalmente adequado; 3) estabeleceu uma distinção clara entre escolha e ajustamento quando, na realidade, os dois processos se encontram bastante interligados na adolescência, tornando-se praticamente inextricáveis na idade adulta; e, 4) falhou ao delinear o processo de compromisso.

Em resposta a estas críticas, Super formula aquela que, segundo Herr e Cramer (1996), constitui a teoria de desenvolvimento vocacional mais compreensiva, que maior e mais contínua atenção tem recebido, que mais tem estimulado a investigação e que mais tem influenciado o campo da psicologia vocacional.

Segundo Super (1990), os principais contributos para a compreensão do desenvolvimento vocacional surgem de quatro quadrantes: da psicologia diferencial, da sociologia ocupacional, da teoria da personalidade e da psicologia do desenvolvimento. O autor afirma que a sua teoria se identifica com esta multireferencialidade[11] (Super,

[11] Super designa a sua teoria como uma *teoria segmentada*, na medida em que se relaciona *with specific aspects of career development, taken from developmental, differential, social, personality, and phenomenological psychology and held together by self-concept and learning theory* (Super, 1990, p. 199).

1990), embora, para os propósitos deste trabalho, se proceda a uma análise mais detalhada da forma como a psicologia do desenvolvimento e a teoria da personalidade marcaram a abordagem deste autor.

1.2.1. Tarefas desenvolvimentais e papéis da infância

No que diz respeito à influência das concepções desenvolvimentais, verificamos que, tal como Ginzberg *et al.* (1951), também Super assume como princípio norteador a necessidade de, para compreender adequadamente a existência vocacional de um indivíduo, ter-se em conta todo o seu ciclo vital (Super, 1953, 1957, 1980, 1984, 1990).

Na sua conceptualização, Super parte da noção de tarefas desenvolvimentais (Havighurst, 1952), perspectivadas como *those with which society confronts individuals when they reach certain levels of biological, educational, and vocational attainment* (Super, 1990, p. 210). Neste sentido, e partindo do pressuposto de que os ciclos vitais impõe aos indivíduos diferentes tarefas vocacionais nos diversos períodos da sua vida (Super, 1953, 1980, 1990), Super organizou um modelo de desenvolvimento vocacional constituído por 5 estádios sequenciais: Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Consolidação e Declínio (Super, 1953, 1957, 1963, 1981), sendo que a designação atribuída a cada um dos estádios se destina a descrever a natureza da principal tarefa com que o indivíduo se defronta nesse estádio (Super, Savickas & Super, 1996). Os estádios definidos por Super são apresentados na figura 2.A.

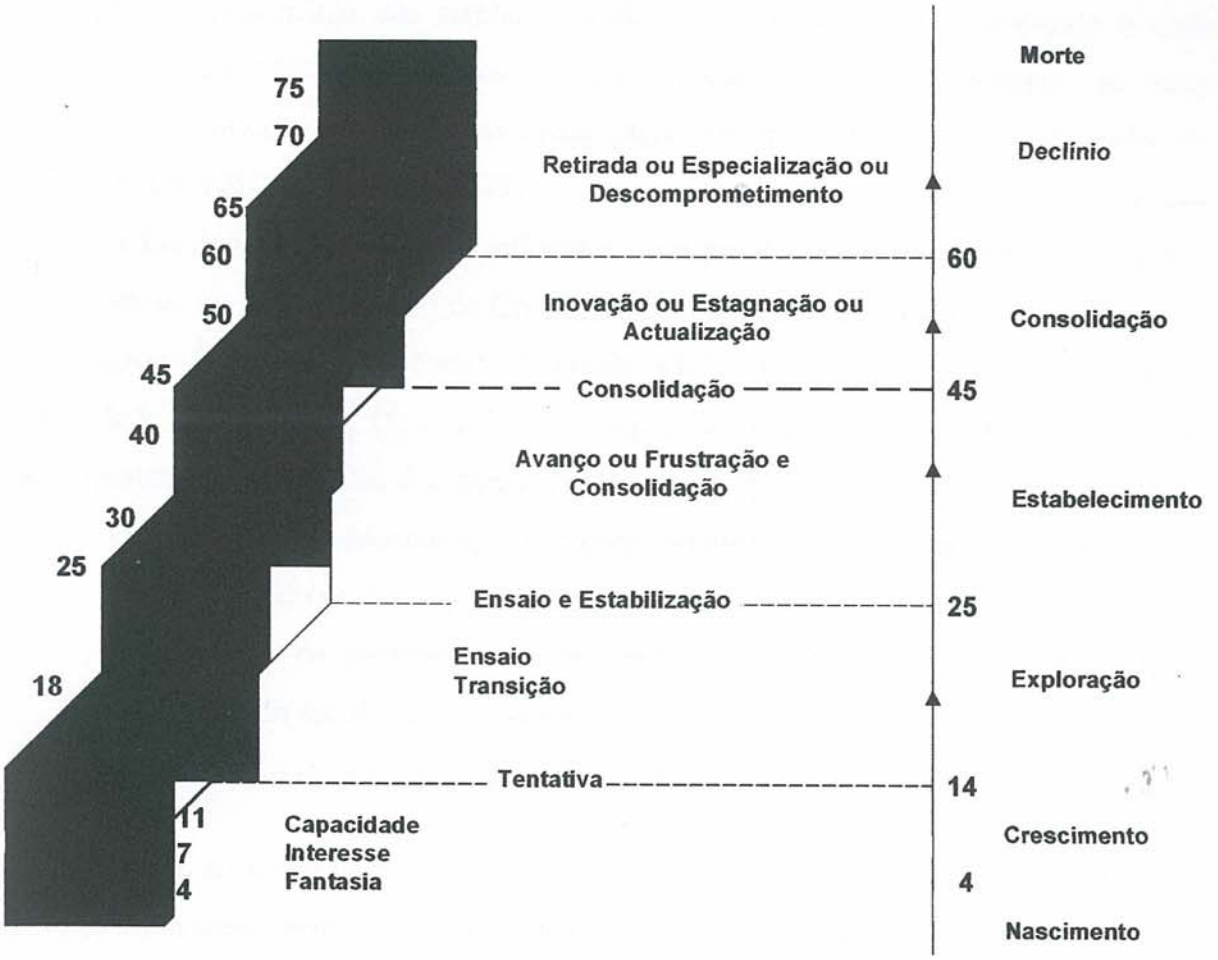


Figura 2.A – Modelo de desenvolvimento vocacional de Super (1957, 1963, 1981)

Fonte: Super, D. E. (1985). *New dimensions in adult vocational and career counseling*. Columbus, Ohio: Center on Education and Training for Employment. In Herr, E. & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life-span: Systematic approaches* (4th ed.). NY: Harper Collins Publishers (p. 234).

Tal como surge documentado nesta figura, o desenvolvimento vocacional compreende estádios e subestádios, inextricavelmente ligados a tarefas desenvolvimentais cada vez mais complexas (Herr & Cramer, 1996), nas quais o indivíduo deverá adquirir mestria, sob pena de experienciar desconforto psicológico, desaprovação social e, consequentemente, dificuldades no confronto com tarefas desenvolvimentais posteriores (Bell, Super & Dunn, 1988; Havighurst, 1952). Segundo Taveira (1997), a comparação do modelo desenvolvimental de Super com outros em que a existência de estádios sequenciais era central (cf. Quadro 2.1) faz ressaltar a evidência de tratar-se de uma análise mais aprofundada e menos especulativa do processo de desenvolvimento vocacional. Segundo a mesma autora, Super oferece uma

descrição pormenorizada das tarefas, atitudes e comportamentos associados a cada estádio e subestádio de desenvolvimento vocacional, fundamentando as suas proposições teóricas com dados da investigação empírica, decorrentes, sobretudo, do *Career Pattern Study*[12] (Taveira, 1997).

À luz da teoria de Super, a infância é conceptualizada, conjuntamente com a pré-adolescência, como um período de Crescimento, o qual compreende quatro subestádios: Curiosidade (nascimento-4 anos), Fantasia (5-7 anos), Interesse (7-10 anos) e Capacidade (10-14 anos). De acordo com Super, Savickas e Super (1996), este estádio inclui quatro grandes tarefas desenvolvimentais no campo vocacional:

1) início de uma preocupação crescente relativamente ao futuro;
2) aumento do controlo pessoal sobre a própria existência;
3) aquisição da consciência relativamente à importância de ser bem-sucedido no mundo escolar e profissional;
4) aquisição de atitudes e hábitos de trabalho.

Assim, ao longo destes primeiros anos de vida, assiste-se, sobretudo no contexto escolar, a um crescimento por parte dos alunos na sua capacidade de trabalho, a qual se encontra intimamente relacionada com a aprendizagem de atitudes e hábitos produtivos de trabalho (*ibidem*). Paralelamente, é de registar um aumento da auto-confiança relativamente à capacidade de serem bem sucedidos nas tarefas em que se envolvem, bem como na sua competência para tomarem decisões.

Pulkkinen, Ohranyn e Tolvanen (1999) levaram a cabo recentemente um estudo longitudinal em que algumas destas variáveis foram estudadas com relação à orientação para a carreira na idade adulta[13]. Nesta investigação, 151 mulheres e 160 homens finlandeses foram estudados desde os 8 aos 36 anos de idade, com recolha de dados levada a cabo aos 8, 14, 27 e 36 anos relativamente a questões vocacionais e de personalidade. Os resultados evidenciaram que o mais forte indicador de elevada

[12] O *Career Pattern Study* tratou-se de um estudo longitudinal e multi-factorial desenvolvido por Super e colaboradores, a partir de 1951. Este estudo, destinado à análise empírica das formulações teóricas de Super, teve como principais focos de investigação os estádios e tarefas do 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.

[13] Neste estudo longitudinal, a orientação para a carreira foi definida enquanto a soma de quatro indicadores: estatuto profissional, nível educativo, situação profissional actual e estabilidade na carreira, indicadores avaliados através de um questionário composto por 270 *items*, o *Life Situation Questionnaire* (LSQ), bem como através de uma entrevista pessoal (Pulkkinen, Ohranyn & Tolvanen, 1999).

orientação para a carreira foi o sucesso escolar, quer para as mulheres, quer para os homens. O sucesso escolar surgiu também significativamente correlacionado com a estabilidade na carreira das mulheres participantes neste estudo. Estes resultados corroboram resultados anteriormente obtidos (ex. Gustafson, Stattin & Magnusson, 1992; Homs & Esses, 1988; Pulkkinen & Rönkä, 1994, op. cit. Pulkkinen, Ohranyn & Tolvanen, 1999), os quais certificam a importância do sucesso e motivação para as tarefas escolares durante a fase da infância e da adolescência na vida profissional durante a idade adulta, concebendo-os, no caso do presente estudo, como antecedentes principais da orientação e envolvimento na carreira.

Para além da importância atribuída à formação de atitudes e hábitos produtivos de trabalho, bem como da motivação e sucesso alcançado no âmbito de tarefas escolares, Super, Savickas e Super (1996) acrescentam que o período de Crescimento é também extremamente sensível do ponto de vista de aprendizagens de natureza interpessoal, uma vez que se espera que as crianças aprendam a estabelecer relações positivas com os seus pares e a balancear este sentido de cooperação com uma atitude competitiva de procura de aperfeiçoamento naquilo a que se propõe realizar.

As duas últimas décadas assistem a uma revisão e expansão da teoria de Super (1980, 1981, 1984, 1990), das quais resulta um modelo em que dois conceitos centrais, a maturidade vocacional e a saliência dos papéis, se interligam e em que se analisa com detalhe os determinantes biológicos, psicológicos e sócio-económicos do desenvolvimento vocacional (Super, 1990). Este modelo, denominado Arco-Íris da Carreira (Super, 1980, 1990), constitui a tentativa de alargar o âmbito da noção de carreira, recorrendo, para o efeito, à integração dos conceitos de estádio de vida (*life stage*) e de papel de vida (*life role*) num esquema compreensivo, sem negligenciar os seus determinantes e interacções[14]. Nesta ordem de ideias, a carreira deixa de estar

[14] No sentido de clarificar o Modelo do Arco-Íris da Carreira, fazendo sobressair a natureza segmentada mas, simultaneamente, unificada e desenvolvimental do desenvolvimento vocacional, conferir saliência aos vários segmentos e tornar claras as origens do desenvolvimento vocacional, Super (1990) elaborou outro modelo designado *Archway Model*. Este modelo surge representado numa arcada ou abóbada, descrevendo em pormenor a natureza e interacções dos factores de desenvolvimento da carreira. Os factores biológicos e geográficos constituem a pedra basilar e a porta de entrada da arcada. As características psicológicas (necessidades, valores, interesses, aptidões, competências) e os factores sociais (recursos e estrutura económica, comunidade, escola, família, grupo de pares) constituem os dois arcos da arcada (Taveira, 1997). Estes factores assumem uma influência preponderante na pessoa e naquilo em que ela actua ao desenvolver-se e ao funcionar como uma unidade social, bem como naquilo que o indivíduo prossegue nos seus contextos educativos, familiares, profissionais, cívicos ou de lazer (Taveira, 1997, p. 91).

circunscrita às tarefas de preparação e de desempenho de papéis profissionais, passando a designar a multiplicidade e saliência de papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida, em diferentes contextos, bem como a sua interligação (Super, 1980, 1990).

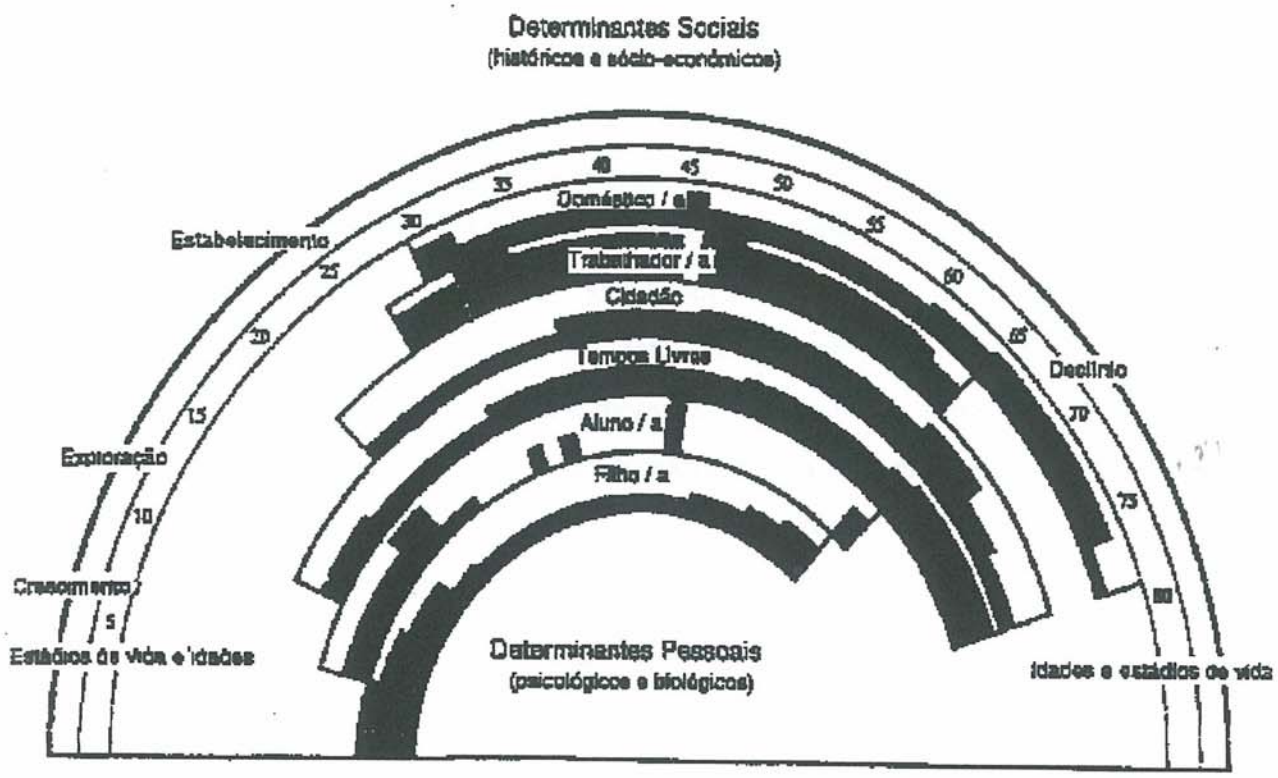


Figura 2.B – Arco-íris da carreira

Fonte: Super, D. E. (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.) (p. 212). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

A primeira dimensão representada no Arco-Íris da Carreira é a maturidade vocacional. Nas palavras de Super (1957, 1963), o percurso ao longo dos cinco estádios de desenvolvimento é reflexo de um crescimento por parte do indivíduo em termos de maturidade vocacional, considerada uma importante base para descrever e avaliar o estádio de desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Super, 1990). Assim:

> *Success in coping with the demands of the environment and of the organism in that context at any given life-career stage depends on the readiness of the individual to cope with those*

> *demands (that is, on his or her career maturity. Career maturity (...) includes the degree of success in coping with the demands of earlier stages and substages of career development, and especially with the most recent.*
>
> (Super, 1990, p. 207)

Nesta definição de maturidade vocacional fica bem patente o carácter longitudinal desta dimensão, a qual corresponde, então, ao espaço temporal da carreira ao curso de vida (*life span*), ao maxi-ciclo composto pela sequência normal, mas não invariante, dos cinco estádios de desenvolvimento vocacional. Segundo Super (1980, 1990), à medida que os indivíduos efectuam 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 (*ibidem*). Super (1990) ilustra este processo através do exemplo de um jovem que entra no seu primeiro emprego. Neste novo contexto ou espaço de vida, seria de esperar um período de Crescimento no seu novo papel (neste caso, de trabalhador), de Exploração da natureza e expectativas desse papel, de Estabelecimento e Manutenção no papel (caso seja bem sucedido) e de Declínio se uma mudança vocacional estivesse a ser perspectivada por parte deste jovem.

A saliência dos papéis constitui a segunda dimensão representada no Arco-Íris da Carreira. É uma dimensão latitudinal, correspondendo ao espaço de vida (*life space*), ou seja, à constelação de posições e papéis desempenhados pelo indivíduo. Super (1980) defende que o indivíduo desempenha diferentes papéis ao longo do seu ciclo de vida, sendo que os vários papéis se combinam e interagem, definindo desta forma o estilo de vida. Super (1990) acrescenta que o desempenho de um novo papel reduz a participação nos restantes papéis, o que poderá afectar o comprometimento do sujeito com as actividades inerentes a um dado papel. Assim, ao longo da sua existência, o indivíduo desempenha diferentes papéis (filho, aluno, papéis ligados ao lazer, cidadão, trabalhador, doméstico) em diferentes contextos. À medida que se vai movendo no seu espaço vital e fazendo transições entre estádios qualitativamente distintos na sua natureza e exigências, assiste-se à entrada na cena vital do indivíduo de diferentes papéis e ao aumento ou diminuição da importância dos mesmos. De acordo com Super, este aumento ou diminuição da importância dos papéis em cada estádio depende: 1) das tarefas desenvolvimentais com que o indivíduo é confrontado; 2) do sucesso e

satisfação obtidos no desempenho de papéis anteriores; e, 3) da interacção com outros desempenhados simultaneamente (Super, 1980, pp. 287-288).

Na primeira infância, o papel de filho é, na maioria dos casos, o único desempenhado pela criança até à sua entrada para a escola (Super, 1990). A partir daí, começa a incorporar novos papéis, nomeadamente o de aluno/a e papéis relacionados com a ocupação dos tempos livres. Segundo Super (1963), o papel de filho/a terá repercussões ao nível do processo de desenvolvimento vocacional, sobretudo quando evocamos a centralidade dos modelos parentais. De facto, investigação levada a cabo neste domínio revela influências diferenciais por parte dos progenitores nas preferências vocacionais dos filhos. Assim, os progenitores do sexo masculino apresentam-se como modelos preferenciais de carreira para os filhos pertencentes ao mesmo género (Jackson & Meara, 1981, op. cit. Pinto & Soares, 2001), bem como para as filhas orientadas, predominantemente, para actividades profissionais (Burlin, 1976, op. cit. Pinto & Soares, 2001).

Num outro estudo levado a cabo por Seligman e colaboradores, desta feita com crianças de dez anos, verificou-se que as crianças com uma ligação afectiva mais forte com o pai surgiam como mais interessadas no jogo e nas actividades orientadas para a acção, enquanto as crianças com uma ligação mais forte à figura materna eram mais orientadas para as pessoas e para as interacções (Seligman, Weinstock & Heflin, 1991).

O papel da figura materna ao nível da modelagem e processos de identificação também tem sido analisado empiricamente. Todavia, os resultados da investigação que tem sido levada a cabo não reconhece uma influência tão abrangente ao nível do género de pertença dos filhos, tal como parece acontecer com a figura parental masculina. Numa revisão dos estudos neste âmbito levada a cabo por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984, op. cit. Pinto & Soares, 2001), a figura da mãe surge, sobretudo, associada à influência que parece deter no papel de dona de casa e de trabalhadora nas aspirações vocacionais das filhas. Num estudo levado a cabo por Chance (1961, op. cit. Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998), um modelo materno competente foi assinalado como uma variável central nos níveis de realização académica das meninas estudadas. O autor constatou que excessiva intrusão e controle maternos se encontravam negativamente correlacionados com os níveis de realização académica atingidos pelas alunas, uma circunstância associada ao percurso vocacional individual. O autor conclui

que comportamentos maternos menos intrusivos e menos centrados nos cuidados poderiam reflectir uma preocupação da mãe com a sua própria competência. Assim, ao apresentaram às filhas um modelo mais competente e, consequentemente, um modelo de papel feminino menos estereotipado, poderiam estar a contribuir para um maior investimento académico das suas filhas (Chance, 1961, op. cit. Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998), bem como para escolhas vocacionais menos congruentes com modelos profissionais estereotipados.

A relevância dos papéis desempenhados nos primeiros anos de vida foi também comprovado no âmbito do *Career Pattern Study*. Assim, Super e Nevill (1984) concluíram que o desempenho de papéis pré-profissionais como o de aluno e o de trabalhador em tempo parcial relaciona-se com a satisfação e o sucesso no papel de trabalhador. Outros estudos realizados salientam também esta ligação entre papéis e actividades desempenhadas precocemente e a vivência vocacional posterior. Cooper e Robinson (1989) procederam à análise de descrições retrospectivas de jogos, actividades, preferências e aspirações que caracterizaram a infância de 214 homens e 51 mulheres envolvidos em cursos ligados às ciências, matemática e engenharia, com o objectivo de analisar a sua ligação a escolhas vocacionais na idade adulta. Os resultados desta investigação corroboraram dados anteriormente encontrados no sentido de que o envolvimento em actividades "masculinas" e andrógenas estaria associado ao sucesso ulterior em áreas como a matemática ou as ciências físicas. Adicionalmente, a natureza das actividades e dos papéis desempenhados pelas mulheres do estudo enquanto crianças surgiu associado à participação destas em cursos e profissões de carácter não-tradicional. Neste caso, os autores concluem acerca da importância de providenciar condições às crianças do sexo feminino, desde os primeiros anos de vida, para o contacto com actividades e modelos não-tradicionais do ponto de vista profissional, fomentando desta forma o interesse nos campos técnicos e científicos acima referidos por parte das mulheres.

Na versão mais recente do modelo do Arco-Íris da Carreira, Super, Savickas e Super (1996) referem-se à articulação dos diversos estádios, com o seu maxi-ciclo e as suas reciclagens ou mini-ciclos, como a *grande narrativa* da maturação psicossocial e adaptação cultural do ser humano (p. 135). Num sentido semelhante iam já as ideias de Super quando, na caracterização da transição para a vida adulta, substitui o conceito de

maturidade vocacional pelo de *adaptabilidade* (Super, Thompson & Lindeman, 1988), conceito que congrega as atitudes e competências dos indivíduos para lidar eficazmente com as mudanças sociais e económicas da sociedade moderna. No seguimento destas ideias, Super, Savickas e Super (1996) salientam que o desenvolvimento vocacional ocorre à medida que os indivíduos ultrapassam os desafios impostos pela maturação psicossocial e pela adaptação cultural. Estes desafios poderão surgir sob a forma de tarefas desenvolvimentais previsíveis, mais ou menos associadas à idade cronológica, ou sob a forma de tarefas adaptativas imprevisíveis, sem relação com a idade e sem respeito por nenhuma progressão linear (*ibidem*).

Ao debruçar-se sobre a teoria de Super, Savickas (1997) propõe, então, que o construto de adaptabilidade substitua o de maturidade vocacional para explicar o desenvolvimento vocacional na infância, adolescência e idade adulta. Com base em posições assumidas já anteriormente (cf. Super, Savickas & Super, 1996), Savickas (1997) concebe a adaptabilidade como *the readiness to cope with the predictable tasks of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions* (p. 254). De acordo com o autor, este conceito vislumbra-se mais útil na compreensão e explicação do comportamento vocacional, já que este passa a ser conceptualizado como um processo contínuo de adaptação às mudanças constantes do meio e não como o confronto com um conjunto de tarefas previsíveis e escalonadas numa progressão linear (Savickas, 1997).

1.2.2. O papel integrador do auto-conceito

De acordo com Super, Savickas e Super (1996), os indivíduos vivem na intersecção das duas dimensões anteriormente referidas, espaço de vida e papel de vida. Como elemento integrador de todas as experiências do indivíduo surge o *self*, o terceiro grande segmento da teoria de Super (1980, 1984, 1990). A teoria utiliza o auto-conceito para dar conta das visões subjectivas que os indivíduos têm relativamente às suas carreiras, bem como para completar as visões objectivas dos sujeitos relativamente aos seus valores, interesses e competências vocacionais (Super, Savickas & Super, 1996).

Na sua conceptualização, tal como Taveira (1997) refere, Super foi fortemente influenciado pela teoria da personalidade, nomeadamente a teoria do auto-conceito de

Rogers (1942, 1951, op. cit. Super, 1990) e a teoria dos construtos pessoais de Snygg e Combs (1949, op. cit. Super, 1990), bem como pela teoria da aprendizagem social de Bandura (1977). Assim, na sua teoria dos construtos pessoais, Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1984, 1990) salienta que o elemento central do processo de tomada de decisão é o indivíduo. É com base nas suas percepções, avaliações e construções pessoais sobre as mudanças sócio-económicas e a estrutura social em que está inserido que as decisões são por ele tomadas. A assunção de um *self* activo no processo de desenvolvimento vocacional leva o autor a clarificar a sua estrutura, apresentando, para tal propósito, um modelo dimensional do *self* no qual é feita a distinção entre dimensões do *self* (conceitos acerca dos traços de personalidade, como a inteligência ou o dogmatismo) e metadimensões do *self* (características das dimensões do *self* como a auto-estima, a clareza, a estabilidade, a abstracção, o refinamento, a certeza e o realismo). Congruente com estas ideias está a concepção de Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1984, 1990) do processo de desenvolvimento vocacional como consistindo, essencialmente, no processo de desenvolvimento e implementação do auto-conceito. Assim, e no rasto de autores como Bordin (1943) que conceptualizava os interesses dos indivíduos como manifestações dos seus auto-conceitos, Super concebe o desenvolvimento vocacional como 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).

Debruçando-se sobre as variáveis implicadas na formação do auto-conceito, Super (1990) defende que:

> *Self-concept is a product of the interaction of inherited aptitudes, physical makeup, opportunity to observe and play various roles, and evaluations of the extent to which the results of role playing meet with the approval of superiors and fellows (interactive learning).*
>
> (Super, 1990, p. 207)

Neste sentido, as experiências da criança parecem exercer influência em 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 auto-conceito vocacional parece desenvolver-se de um modo semelhante, num 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 sua busca de identidade. Simultaneamente, ocorre um processo de identificação que, por um lado, facilita a diferenciação e, por outro lado, é facilitado por esta. É vulgar que a identificação se inicie com a figura parental pertencente ao mesmo género que a criança, começando esta a adquirir as normas culturais consideradas adequadas ao seu género. Super (1990) salienta a importância dos adultos enquanto modelos no desenvolvimento vocacional na infância, acrescentando que através da admiração, identificação e emulação, a informação profissional pode começar a ser personalizada, mesmo que o modelo possa não ser realisticamente apropriado para a criança.

A par deste processo de identificação, Super (1963) também confere particular saliência ao desempenho de papéis no sentido da facilitação do desenvolvimento do auto-conceito vocacional. Estes papéis tornar-se-ão progressivamente mais subtis e sofisticados, passando a ser desempenhados quer em grupos formais, quer em grupos informais (Hadley & Levy, 1962, op. cit. Osipow, 1990).

A investigação levada a cabo nos últimos anos mostra evidência relativamente à importância dos anos da infância no desenvolvimento do auto-conceito, auto-confiança e na aprendizagem de novas competências, variáveis com fortes implicações no processo de transformação da criança num trabalhador produtivo e auto-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 destes trabalhos empíricos. Numa investigação levada a cabo com crianças entre os nove e os dez anos, Seligman *et. al.* (1991) verificaram que, nesta idade, a maioria das crianças detém já um auto-conceito relativamente claro e diferenciado, resultados que vieram confirmar dados de investigações anteriores (ex. Minuchin 1977, op. cit. Seligman, 1994). 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. Também Freiberg (1991, op. cit. Seligman, 1994)

verificou que, pelos oito, nove anos, 60% das raparigas e 67% dos rapazes se mostram auto-confiantes, assertivos e demonstram, genericamente, sentimentos positivos acerca de si próprios, sem as dúvidas e angústias tantas vezes presentes na adolescência.

Antes da entrada para a escola, os modelos parentais formam o mais importante veículo na formação do auto-conceito, sendo o elemento parental pertencente ao mesmo género que a criança a deter uma maior carga identificatória (Seligman, 1994). Com a entrada para a escola, a identificação parental continua a exercer uma forte influência, apesar do leque de potenciais elementos de identificação se alargar. Numa investigação levada a cabo por Chiu (1987), os níveis de auto-estima de crianças em idade escolar surgiam positivamente correlacionados com avaliações da popularidade levadas a cabo pelos professores e pares. Este autor concluiu que a auto-estima das crianças parecia ter ligações importantes com o sucesso social das mesmas. Isto é congruente com o postulado por vários autores relativamente ao desenvolvimento da auto-consciência e da clareza ao nível da auto-imagem, uma vez que estas parecem formar-se pela modelagem que fazem relativamente àqueles que admiram (Super, 1963), mas também pela comparação da criança com os seus pares (ex: Drummond & Ryan, 1995; Seligman, 1994).

Relativamente ao auto-conceito vocacional, Miller (1989), numa investigação levada a cabo junto de crianças de nove anos, constatou que cerca de 80% das crianças era capaz de enunciar actividades que desempenhavam bem e que 75% conseguia indicar o nível de *performance* 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.

Num estudo realizado anteriormente junto de uma amostra de vinte e oito mil crianças norte-americanas também com nove anos, Miller (1977) constatou que, embora conscientes de algumas limitações, as crianças desta idade pareciam apresentar uma consciência mais apurada das suas forças e competências.

A relação entre os níveis de auto-estima e as escolhas vocacionais durante os anos da infância foi analisada num estudo levado a cabo por Fitzgerald e Betz (1983) com crianças frequentando desde o terceiro ao sexto ano de escolaridade. Os resultados reportados revelaram que as raparigas com elevada auto-estima faziam escolhas vocacionais de natureza menos tradicional do que aquelas que apresentavam uma baixa

auto-estima, circunstância que não se apresentou verdadeira para os elementos masculinos da amostra. As autoras verificaram também que a associação entre auto-estima e atitudes não-tradicionais seria estabelecida desde o primeiro ano de frequência do ensino formal. Um outro estudo neste mesmo âmbito foi desenvolvido por Hughes, Martinek e Fitzgerald (1985). Estes autores detiveram-se, então, no papel moderador da auto-estima no que se refere à escolha de profissões não-tradicionais, tendo avaliado, para o efeito, 66 estudantes (35 raparigas e 31 rapazes). Os resultados desta investigação demonstraram, relativamente às raparigas, uma relação positiva entre níveis elevados de auto-estima e escolhas vocacionais menos tradicionais. Por seu turno, os elevados níveis de auto-estima dos rapazes surgiram relacionados com atitudes estereotipadas no que diz respeito aos papéis sexuais. Os autores desta investigação argumentam que, apesar deste estudo não permitir fazer previsões relativamente à forma como a rigidez ou liberdade associadas à escolha de profissões não-tradicionais marcarão escolhas vocacionais futuras, ele chama a atenção para o facto de as atitudes potencialmente influenciadoras de escolhas futuras (tradicionais ou não) encontrarem os seus antecedentes nos primeiros anos de vida.

De um modo geral, é possível afirmar que vários investigadores concluíram, a partir dos estudos levados a cabo e em congruência com o postulado teoricamente por Super (1963), acerca da progressiva diferenciação que marca o desenvolvimento do auto-conceito, bem como da importância dos processos de identificação nesse desenvolvimento.

1.2.3. O Modelo Interactivo: A importância da curiosidade e da exploração na infância

Na tentativa de organizar estas ideias em torno de um todo coerente, Super desenvolveu o esboço de um modelo de desenvolvimento vocacional na infância, com a designação de Modelo Interactivo (Super, 1981, 1990, 1995). Na base destes esforços, estaria a necessidade de desenvolvimento e aprofundamento da teoria de Super relativamente à conceptualização da exploração em estádios mais precoces de vida (Taveira, 1997) e de análise de um conjunto de determinantes considerados fulcrais na compreensão do desenvolvimento vocacional (Super, 1990).

Na óptica de Super (1990), este modelo vem, assim, dar resposta a um certo vazio conceptual em torno do desenvolvimento vocacional precoce, o qual decorre do desfasamento entre teóricos que se dedicam ao desenvolvimento na infância e teóricos do desenvolvimento vocacional. Desta forma, ao passo que o âmbito de interesses dos primeiros não compreende as questões vocacionais, os segundos (essencialmente os adeptos do movimento da Educação para a Carreira), por falta de teorias e modelos compreensivos sobre este período de vida, importam os modelos da adolescência (*ibidem*). Como consequência desta "importação", assiste-se à disseminação de informação vocacional numa idade em que este conhecimento não tem significado pessoal (*ibidem*).

O Modelo Interactivo (Super, 1981, 1990, 1995), apresentado na figura 2.C, é fortemente ancorado na teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) embora, neste caso, o termo *aprendizagem social* seja substituído pelo conceito de *aprendizagem experiencial* ou *interactiva*, a qual pressupõe, para além da aprendizagem social ou interpessoal, a aprendizagem que decorre da interacção com situações, ideias e objectos complexos (Super, 1990).

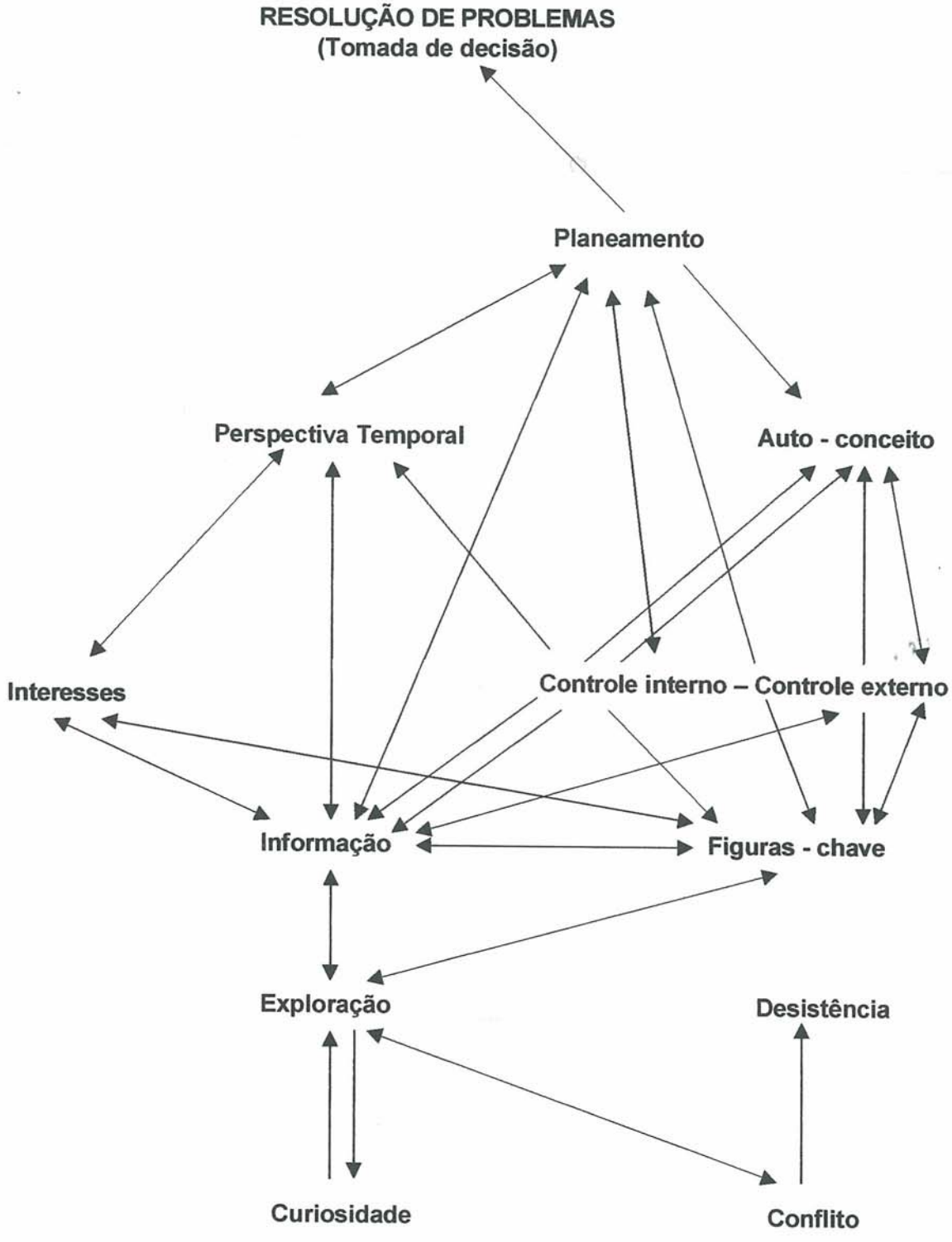


Figura 1.C – Modelo Interactivo do desenvolvimento vocacional na infância

Fonte: Super, D. E. (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.) (p. 232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Para além de Bandura (1977), também Berlyne (1960) e Jordaan (1963) fazem parte da galeria de autores que influenciaram esta conceptualização, concretamente no

que diz respeito à *curiosidade* e *exploração*. Sendo a curiosidade um dos instintos básicos da infância (Berlyne, 1960; Super, 1981, 1990, 1995), ela é satisfeita, na maioria das vezes, com recurso à exploração. Segundo Super (1981, 1990, 1995), quando este comportamento exploratório é recompensado (interna ou externamente), permite a aquisição de informação e despoleta nova exploração. Todavia, se não existir um reforço contingente à exploração, a criança pode experienciar conflito e iniciar um processo de evitamento ou desistência face à exploração.

A satisfação obtida a partir da exploração conduz à identificação de figuras-chave que, pela sua importância ou interesse, se tornam modelos para a criança, em termos de papel. A utilização da informação obtida a partir da actividade exploratória, bem como o efeito derivado da observação e imitação de modelos significativos encontram-se na origem do desenvolvimento dos interesses pessoais, relacionados com aquelas actividades em que a criança foi bem sucedida. Paralelamente, estas experiências de sucesso promovem sentimentos de autonomia e de controle sobre o presente e mesmo sobre o futuro. Esta noção de um certo controle sobre as actividades em que a criança se envolve, promove, por um lado, o desenvolvimento da auto-estima e, por outro lado, encontra-se na base do desenvolvimento da perspectiva temporal de futuro, uma vez que a criança adquire a ideia de que é possível planear acções futuras e ter sucesso neste empreendimento. Segundo Super (1981, 1990, 1995), aqui se encontram as bases das competências de planeamento e de identificação e resolução de problemas ou, se quisermos, de tomada de decisão.

Super (1990) salienta que, através dos mecanismos descritos neste modelo, a informação educacional e profissional adquirem significado. Mais do que algo interessante ou aborrecido (consoante o apelo suscitado na criança), a informação torna-se um meio de atingir objectivos pessoais e controlar o futuro (Super, 1990).

Mais recentemente, Law e McGowan (1999) propuseram também um modelo explicativo da forma como a informação vocacional é adquirida, cuja análise revela vários pontos de toque com a noção de *aprendizagem experiencial* ou *interactiva* de Super (1990). Segundo Law e McGowan (1999), a aprendizagem vocacional é semelhante a outro tipo de aprendizagens, ou seja, é progressiva, aprendendo-se primeiro aquilo que é mais básico e próximo e, apenas mais tarde, aquilo que é mais profundo, específico e de âmbito mais alargado. Law e McGowan (1999) referem a

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

Na primeira destas fases, a focalização, as crianças começam por observar as pessoas no seu trabalho, descobrindo o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos laborais, ou seja, começam a adquirir alguma consciência e a construir sentido sobre a natureza do mundo do trabalho.

Na fase da significação, as crianças começam a organizar a informação sobre o mundo do trabalho em padrões, a identificar semelhanças e diferenças, a desenvolver e a contar histórias, a recorrer a imagens e a brincadeiras para comunicar e expressar o que vão descobrindo. Neste caso, pode afirmar-se que as crianças começam a organizar e a ordenar a informação sobre o mundo do trabalho.

Em termos de aprendizagem vocacional segue-se a fase da focalização, na qual cada criança descobre algo no mundo do trabalho que é significativa para si e diferente daquilo que os outros expressam, começando, então, a evidenciar os aspectos do mundo do trabalho que mais lhe interessa.

Finalmente, na quarta fase, a compreensão, as crianças fazem uma apreciação acerca dos efeitos das suas acções e das acções dos outros e começam a compreender de que forma as acções passadas têm efeitos no presente a as acções presentes têm efeitos no futuro, ou seja, começam a compreender como é que as coisas se ligam entre si e se afectam reciprocamente.

Assim, tal como Super, também Law e McGowan (1999) salientam a importância da interactividade entre indivíduo e meio no desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida. De acordo com Super (1990), a informação adquirida através deste processo interactivo e que possa ser veiculada nestes anos com propósitos de desenvolvimento vocacional, deverá centrar-se no seu potencial para despertar interesse no futuro e, incidental ou acidentalmente, proporcionar informação que possa ser recuperada alguns anos mais tarde. Assim, assume primordial importância a estimulação e o cultivo da curiosidade sob formas que conduzam ao desenvolvimento de interesses, à descoberta de modelos ou figuras-chave e a sentimentos de controle interno, congruentes com a idade e estádio de desenvolvimento, combinados com a aceitação e uso construtivo de formas de controle externo, auto-estima, perspectiva temporal e planeamento. De acordo com Super (1990), a Educação para a Carreira

deverá ter em conta estas áreas centrais, rejeitando o tradicional treino de competências. A este nível, a relevância e centralidade dos pressupostos adiantados por Super no Modelo Interactivo (1981, 1990, 1995) é assumida pelos próprios organismos formais norte-americanos, os quais, na apresentação das linhas de orientação do projecto nacional de desenvolvimento vocacional, salientaram a exploração orientada para si próprio/a, a exploração orientada para o meio escolar e profissional, assim como o planeamento vocacional enquanto indicadores básicos do desenvolvimento vocacional na infância (*National Occupational Information Coordinating Committee*, NOICC, 1992). A operacionalização destes indicadores foi levada a cabo através da apresentação de competências consideradas centrais na compreensão do desenvolvimento vocacional na infância e na organização de intervenções promotoras de tal desenvolvimento (*ibidem*). Assim, a exploração orientada para si próprio/a foi caracterizada enquanto:

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

Por seu turno, a exploração orientada para o meio escolar e profissional foi concebida 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; e
6) Consciência de como o trabalho se relaciona com as necessidades e funções da sociedade.

Finalmente, o planeamento vocacional foi operacionalizado nas seguintes competências:

1) Compreensão de como as pessoas tomam as suas decisões;
2) Consciência da relação de 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).

De acordo com Super (1990), através dos mecanismos propostos no seu Modelo, e reflectidos nos indicadores e competências definidos pelo NOICC (1992), a informação vocacional adquire significado torna-se útil nos anos da infância e adolescência. Super (1990) salienta que as intervenções no âmbito da Educação para a Carreira não devem constituir fins em si mesmas mas sim meios para desenvolver as atitudes e competências necessárias ao estabelecimento de uma prontidão vocacional.

1.3. A Teoria de Gottfredson

Na apresentação da sua teoria, Gottfredson (1981) procurou a integração de dados da teoria e da investigação que lhe permitissem traçar o desenvolvimento das aspirações vocacionais desde os anos pré-escolares até à universidade. Por detrás deste empreendimento estaria, segundo a autora, a necessidade de compreender as origens de diferenças individuais e grupais no desenvolvimento vocacional, tentando, desta forma, chegar à resolução daquilo que considera um aparente *puzzle*: porque que é que os indivíduos de ambos os sexos e de diferentes raças e estratos sociais diferem, mesmo durante a infância, no tipo e qualidade de profissões que ambicionam para si? (Gottfredson, 1996).

A teoria de circunscrição e compromisso proposta pela autora em 1981 tenta dar um contributo para a resolução deste *puzzle*. Para tal, a autora (1981) procurou a integração de diferentes abordagens teóricas da escolha vocacional, nomeadamente aquelas cujo foco são os processos (ex. Super, Starishevsky, Matlin & Jordan, op. cit. Gottfredson, 1981) e aquelas cujo foco se situa ao nível dos conteúdos (ex. Holland, 1973, op. cit. Gottfredson, 1981). Apresenta-se em seguida o resultado desta integração de saberes proposta pela autora, na tentativa de identificar os elementos da teoria mais esclarecedores relativamente ao desenvolvimento vocacional na infância.

1.3.1. O papel central do auto-conceito

À semelhança de Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1984, 1990), também Gottfredson (1981, 1985, 1996) salienta o papel central do auto-conceito[15] no desenvolvimento vocacional, salientando que os indivíduos procuram profissões que sejam compatíveis com a imagem que têm de si próprios. De acordo com a autora, os elementos constituintes do auto-conceito que se revelam mais importantes do ponto de vista vocacional são o género, a classe social, a inteligência, e ainda os interesses, competências e valores vocacionais (1981). Mais recentemente, Gottfredson (1996) adianta que o desenvolvimento vocacional serve, primordialmente, a implementação do *self* social, ocupando o *self* psicológico um lugar secundário neste processo. Assim, serão os aspectos sociais e públicos do *self* (género, classe social, inteligência) e menos os elementos privados e de natureza mais pessoal (valores, traços de personalidade) a ocuparem um lugar de destaque na escolha vocacional (*ibidem*). Apesar de não negligenciar o papel de variáveis intrínsecas, Gottfredson (1996) salienta que estas se encontram ao serviço de processos de implementação e protecção da identidade social que o indivíduo deseja possuir. Em termos teóricos, isto significa uma centração nos factores que, segundo Gottfredson (1996) *affect the desire or ability of individuals to establish different social identities through work* (p. 181).

Numa linha desenvolvimental, Gottfredson (1981, 1996) salienta 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 o auto-conceito e a visão que o indivíduo detém do mundo se tornam mais complexos e diferenciados. Esta perspectiva é partilhada por Harter (1983, 1985, 1989), uma das autoras que, com maior destaque, se tem debruçado sobre o desenvolvimento do auto-conceito na infância e na adolescência. De facto, e detendo-se no desenvolvimento do auto-conceito nas crianças, Harter (1985, 1989) defende que, à medida que estas avançam na idade, vão diversificando e aumentando os modelos de comparação e os índices considerados na sua auto-apreciação, circunstância que conduz a uma maior complexificação e refinamento da

[15] Gottfredson (1981) caracteriza o auto-conceito como *one's view of oneself, one's view of who one is and who one is not.*(...) *Self-concept is actually the totally of different ways of seeing oneself, some more important and central to one's sense of self than others; they might include one's view of one's abilities, interests, personality, or place in society* (pp. 546-547). A autora refere ainda que, embora nem sempre estas auto-percepções sejam fidedignas, o indivíduo age sobre elas e protege-as (1996).

auto-imagem. O modelo de desenvolvimento do *self* proposto por Harter (1983, 1985), por exemplo, ilustra as mudanças do *self*, quer ao nível da sua estrutura, quer ao nível dos seus conteúdos. Assim, numa perspectiva estrutural-cognitiva de inspiração piagetiana, a autora propõe uma sequência desenvolvimental em quatro estádios (cada um dividido em dois níveis diferenciados), assumindo, nesta proposta, a estreita ligação do desenvolvimento do *self* com o desenvolvimento ao nível cognitivo. Desta forma, os quatro estádios de formação do *self* encontram correspondência nos estádios de desenvolvimento estrutural-cognitivo – pré-operatório, operatório concreto, operatório formal e pós-formal. Assim, desde as caracterizações simples, dicotómicas e globais caracterizadoras do Estádio I, assiste-se a uma progressiva integração e diferenciação da estrutura e conteúdos do *self*, as quais culminam na formação de abstracções de ordem superior no Estádio IV (Harter, 1983, 1985).

Na sua conceptualização relativamente à evolução do auto-conceito e das preferências vocacionais, Gottfredson adopta também uma perspectiva desenvolvimental e cognitivista (1981, 1996), apresentando quatro estádios de desenvolvimento que caracterizam quatro orientações desenvolvimentais distintas: 1) orientação para o tamanho e poder; 2) orientação para os papéis sexuais; 3) orientação para a valorização social; e, 4) orientação para o *self* interno e único.

Quadro 2.2 - Estádios de desenvolvimento do auto-conceito e das preferências vocacionais (Gottfredson, 1981)

Característica	1. Orientação para o tamanho e poder	2. Orientação para os papéis sexuais	3. Orientação para a valorização social	4. Orientação para o *self* interno e único
Idade (em anos)	3-5	6-8	9-13	14 em diante
Ano escolar	Creche e jardim de infância	1-3	4-8	9 em diante
Processos de pensamento	Intuitivo	Concreto	Menos concreto	Abstracto
Capacidade para classificar objectos, pessoas e profissões	Não atingiu ainda a noção de conservação	Classificações simples	Classificações incluindo dois factores	Classificações complexas
Novos elementos nas percepções acerca do *self* e dos outros	Pequeno vs. Grande	Género	Classe social e inteligência	Interesses, valores e competências pessoais
Novos elementos nas percepções e preferências vocacionais	Profissões enquanto papéis dos adultos	Estereotipia sexual	Nível de prestígio	Campo de trabalho

Fonte: Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(6), 545-579 (p. 555).

O quadro 2.2 apresenta a sequência de estádios proposta pela autora, as idades e níveis escolares a que, geralmente, corresponde cada um deles, bem como a forma como estes estádios se relacionam com o desenvolvimento da capacidade cognitiva, a evolução do auto-conceito e da orientação para o trabalho. A informação aqui patenteada surge das incursões de Gottfredson numa variedade de estudos, nomeadamente aqueles que se debruçam sobre a identidade do género, consciência da

capacidade pessoal e do grupo social de pertença, bem como estudos sobre as aspirações, interesses e valores vocacionais (Gottfredson, 1981). Segundo a autora, estes estudos indiciam claramente diferenças em termos de conteúdos no que diz respeito às auto-imagens e às preferências vocacionais, as quais surgiam condicionadas pelo desenvolvimento cognitivo e pelo ambiente social.

1.3.2. O processo de circunscrição de preferências

Na sua teorização, Gottfredson (1981, 1996) aponta cinco princípios gerais, estritamente relacionados com os estádios propostos e com o processo de circunscrição de preferências, princípios que se apresentam em seguida:

A progressão concreto/abstracto - A forma como a criança se percebe e percebe a realidade externa é, na idade pré-escolar, intuitiva (Piaget, 1967, 1973, 1975). À medida que a criança vai crescendo, esta forma de pensamento é substituída pelo pensamento concreto, baseado em pistas externamente visíveis e comportamentos observáveis. Apenas mais tarde se assiste à incorporação de elementos abstractos e internos nas descrições do *self*, dos outros e das profissões. Em termos vocacionais, esta progressão é notória quer ao nível do auto-conceito vocacional, quer ao nível da visão acerca do mundo das profissões. Em relação ao primeiro, a evolução esperada inclui inicialmente a identidade do género (estádio 2), seguida da integração no auto-conceito de elementos ligados ao grupo social de pertença e às capacidades (estádio 3) e, finalmente, à integração de sentimentos, interesses e valores (estádio 4). Relativamente à segunda, a característica inicialmente mais saliente nas profissões seria o género sexual (estádio 2), seguida do prestígio (estádio 3) e, por último, do campo de trabalho (estádio 4). Gottfredson (1981) conclui, a este nível, que o desenvolvimento vocacional deveria ser perspectivado *as growth in the capacity to apprehend and organize relevant information about self and jobs* (p. 556), rechaçando a visão de desenvolvimento vocacional enquanto mera acumulação de informação.

O desenvolvimento interactivo do auto-conceito e das preferências vocacionais - Segundo Gottfredson (1981) a consciência de si próprio desenvolve-se em estreita relação com a consciência relativamente aos papéis e actividades vocacionais. A autora

salienta que o processo de circunscrição de aspirações vocacionais é uma função da compatibilidade percebida entre as possibilidades externas e as auto-imagens, presentes ou projectadas no futuro. Assim, o auto-conceito funcionaria como um critério central nas avaliações feitas pelo sujeito relativamente à compatibilidade *self*-profissão. Nesta ordem de ideias, quanto mais complexo e diferenciado se tornasse o auto-conceito, mais diferenciada e específica se tornaria a visão do sujeito relativamente ao seu espaço social, designação dada por Gottfredson (1981) ao conjunto de profissões que o sujeito percebe como alternativas aceitáveis, do ponto de vista vocacional. Por seu turno, também o auto-conceito tende a incorporar, desde muito cedo, imagens profissionais[16]. Assim, os estereótipos associados aos papéis dos adultos (ex. papéis sexuais ou papéis ocupacionais) poderão servir para que a criança pequena crie ou consolide um sentido de *self*, assim como a prossecução de uma determinada profissão por parte de um adulto poderá ter subjacente o desejo de se tornar detentor de características geralmente associadas a essa profissão (Gottfredson, 1981). Isto relaciona-se estreitamente com o facto de um dos primordiais 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, 1996);

As sequências sobrepostas de diferenciação-incorporação - Intimamente relacionada com a noção de progressão desenvolvimental postulada pelo primeiro princípio geral encontra-se a ideia de sequencialização ou adição sucessiva de novos critérios que determinam as preferências dos indivíduos: género sexual, nível de prestígio e campo de trabalho, por ordem de aparecimento (Gottfredson, 1981). Segundo a autora (1996), a ordem ou sequência de apreensão e integração destes elementos é ditada pela complexidade dos mesmos. Apesar de cada um destes critérios estar associado a um estádio específico, Gottfredson (1981, 1996) salienta que o aparecimento de cada um dos estádios é precedido por um período em que o critério associado ao estádio começa a tomar forma na consciência da criança. A autora exemplifica: *youngsters are aware of gender differences in Stage 1, but it is only in*

[16] Gottfredson (1981) define imagem profissional como a generalização feita pelo indivíduo acerca de determinada profissão (ex. personalidade da pessoa que tem essa profissão, tipo de trabalho que é levado a cabo, estilo de vida associado à profissão, recompensas e condições de trabalho e adequabilidade desta ocupação em relação a diferentes tipos de pessoas).

Stage 2 that they have developed the notion of a stable gender identity that applies simultaneously to both children and adults (1981, p.556);

A circunscrição (eliminação) irreversível e progressiva de alternativas - À medida que os critérios acima referidos são incorporados no auto-conceito e nos mapas cognitivos das profissões[17], estes tornam-se mais diferenciados, conduzindo a um leque de preferências vocacionais mais complexo mas, simultaneamente, mais limitado (Gottfredson, 1981, 1996). Assim, se no estádio 1 assistimos a uma centração por parte da criança nos papéis dos adultos, no estádio 2 ela baseará as suas escolhas na adequabilidade da profissão face ao seu género. No estádio 3, as percepções de prestígio limitarão as escolhas da criança, levando-a a rejeitar profissões que considera menos prestigiantes, ao passo que no estádio 4 os interesses e capacidades passam a deter um papel central na delimitação de escolhas (Gottfredson, 1981). A presença de cada um destes critérios implica, desde logo, a rejeição de profissões que não se mostrem adequadas ao mesmo; dado tratar-se de um processo cumulativo, os critérios que anteriormente presidiram ao processo de escolha do sujeito continuam a exercer a sua influência, circunscrevendo cada vez mais o leque de alternativas do sujeito (*ibidem*). A autora considera este um processo irreversível, uma vez que as possibilidades que o sujeito elimina não serão reconsideradas posteriormente (Gottfredson, 1981, 1996). A única excepção a esta regra poderá surgir 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).

A capacidade para demonstrar as bases das preferências mas não para as verbalizar espontaneamente - Apesar das preferências vocacionais se regerem segundo critérios claramente demarcados, nem sempre os sujeitos estão capazes de os referir explicitamente (Gottfredson, 1991, 1996). Segundo a autora, são critérios *taken for granted and lost to sight* (1996, p. 190). Como exemplo, Gottfredson (1981) sugere que crianças que se encontram no estádio 2 poderão nomear preferências vocacionais em

[17] Definidos por Gottfredson (1981) como generalizações acerca de profissões, as quais traçam ligações entre imagens desligadas entre si, formando um todo mais coerente.

que há uma declarada adesão ao critério que rege as escolhas neste estádio; todavia, estas crianças poderão ter dificuldade em verbalizar as razões que as levam a fazer determinadas escolhas ou mesmo negar a existência de tal critério (neste caso, que existam grupos socialmente demarcados). A autora adianta, enquanto provável explicação deste fenómeno, o facto de estes critérios, apesar do contínuo e profundo efeito nas suas crenças e comportamentos, serem "esquecidos", tal a sua natureza óbvia ou o facto de a sua menção poder ser percepcionada como desadequada (Gottfredson, 1981).

Os quatro estádios definidos por Gottfredson (1981) permitem uma compreensão clara destes princípios gerais. Segundo Gottfredson (1996) cada um deles requer e reflecte um nível cada vez maior de desenvolvimento mental global e de integração pessoal. 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 (*ibidem*). Procede-se, seguidamente, à apresentação das especificidades de cada um destes estádios:

Estádio 1: Orientação para o tamanho e poder - De acordo com Nelson (1978, op. cit. Gottfredson, 1981) regista-se, neste estádio, uma mudança qualitativa ao nível do pensamento da criança. Assim, entre os três e os quatro anos, a criança é essencialmente *orientada para a excitação*, sendo os seus processos de pensamento marcados por um carácter mágico (em que nem sempre existe uma diferenciação entre pessoas e objectos) e egocêntrico, com uma ausência de distinção entre dimensões temporais. Estas características condicionam a escolha dos objectos com os quais a criança desenvolve a sua acção, bem como as suas preferências vocacionais. Assim, ao passo que a escolha dos primeiros está inextricavelmente ligada a critérios como a velocidade, movimento, atractividade ou poder, a expressão de escolhas vocacionais encontra-se imbuída de elementos de fantasia (ex. querer ser princesa).

Por volta dos quatro/cinco anos de idade, os processos de pensamento da criança passam a ser marcados pelo seu carácter intuitivo e pela sua dicotomia, começando o mundo a ser perspectivado à luz de distinções claras (grande-pequeno, bom-mau). A aquisição da *constância do objecto* permite agora à criança perceber que, por exemplo,

quando alguém muda a sua aparência externa, essa mudança não tem subjacente uma alteração de género.

Nesta altura, a criança começa a orientar-se para o adulto enquanto *controlador de recursos* (Nelson, 1978, op. cit. Gottfredson, 1981), sendo o poder conferido ao adulto definido pelo seu tamanho físico (Gottfredson, 1981). Ela inicia processos de imitação deste nas suas actividades, sobretudo da figura parental pertencente ao mesmo género que a criança (*ibidem*), uma vez que, à luz do seu pensamento dicotómico, esta imitação é algo *bom* (Nelson, 1978, op. cit. Gottfredson, 1981). Assim, as preferências vocacionais abandonam o seu carácter mágico, fazendo com que a criança deixe de reportar que gostaria, quando crescesse, de ser um animal (ex. coelho), personagem fantástico (ex. princesa) ou um objecto inanimado (ex. rocha) (Gottfredson, 1996). Em sua substituição, a criança passa a centrar-se em papéis e actividades dos adultos, nos quais começa a ser capaz de se projectar no futuro (Gottfredson, 1981). Assim, a criança aprende, neste estádio, que os adultos detém o poder, o qual é parcialmente definido pelo facto de terem uma profissão (Vandiver & Bowman, 1996). A imitação que a criança faz do adulto tem na sua base a ideia de que se poderão tornar tão poderosos quanto aqueles se fingirem envolver-se numa profissão (*ibidem*).

Nesta altura, as preferências vocacionais são estereotipadas ao nível do género, embora Nelson (1978, op. cit. Gottfredson, 1981) argumente que isto se deva ao desejo que a criança tem de controlar recursos e capacidades do adulto (do mesmo sexo) e não uma pura orientação para o género, a desenvolver-se mais tarde. Gottfredson (1996) subscreve esta opinião, salientando que, neste estádio, a criança não desenvolveu uma concepção clara e coerente de género, nem é possuidora do conceito abstracto de masculino *versus* feminino. Todavia, a autora acrescenta que estão a ser lançadas as bases para tais aquisições, uma vez que a criança começa a apreender as diferenças observáveis ao nível do género (quer na sua aparência, quer no seu comportamento), mostra preferência pelo jogo com pares do mesmo sexo, orienta-se para adultos do mesmo género e verbaliza preferências por actividades do mundo dos adultos que se mostram consistentes com o seu género, incluindo os empregos. Segundo Gottfredson (1996) a grande aquisição da criança neste estádio é *to have recognized that there is an adult world and that working at a job is part of it* (p. 192).

Investigações levadas a cabo mais recentemente parecem reforçar os pressupostos desta autora. Assim, num estudo levado a cabo por Seligman, Weinstock e Ownings (1988) junto de crianças de cinco anos, características percebidas por estas na figura parental masculina como poder, importância, atractividade e proximidade emocional foram relacionadas com o desenvolvimento de objectivos articulados para o futuro, nestas crianças. Uma das explicações adiantadas para esta evidência foi o facto das crianças desta idade se orientarem predominantemente para o poder e a mestria (Gottfredson, 1981). Assim, a figura do pai, pelo seu tamanho e pelo feito de conciliar a vida laboral com a familiar, serviria como modelo para estas crianças, permitindo-lhes a identificação com estes dois papéis de vida e o ensaio em imaginação delas próprias nestes papéis.

Estádio 2: Orientação para os papéis sexuais - No segundo estádio, as crianças começam a tornar-se conscientes dos papéis sexuais e, consequentemente, do conjunto de comportamentos que caracteriza cada um dos géneros. Aquilo que é adequado ou desadequado para cada género é perspectivado, agido e exigido de uma forma rígida pela criança, adquirindo por vezes contornos de imperativo moral (Kohlberg, 1966). Desta forma, também as preferências vocacionais expressas neste estádio reflectem a preocupação com uma actuação consonante com aquilo que é adequado a cada género (Gottredson, 1981, 1996). Tibbetts (1975, op. cit. Gottfredson, 1981) refere que há concordância entre rapazes e raparigas relativamente a que tipos de profissões cada grupo deve ter, sendo que as profissões mais populares entre o sexo feminino são as menos populares para o sexo oposto e vice-versa. De salientar ainda que, neste estádio, as crianças tendem a afastar-se de possibilidades vocacionais ambíguas do ponto de vista do género, no sentido de acentuar estereótipos e consolidar o seu sentido de identidade ao nível do género (Kohlberg, 1966, op. cit. Gottfredson, 1981). Segundo Gottfredson (1996), encontra-se nesta altura erigida a *barreira de tolerância relativamente ao género* (p. 192).

Vários estudos empíricos realizados durante a década de 80 subscreveram a ideia de que as preferências das crianças, nesta altura, obedecem a uma centração estrita aquilo que se considera adequado a cada género. Hageman e Gladding (1983) estudaram 84 crianças de ambos os sexos frequentando o terceiro ano de escolaridade e

90 crianças de ambos os sexos frequentando o sexto ano de escolaridade com o objectivo de tentar discernir a sua abertura face à aceitação de homens ou mulheres numa variedade de ocupações, bem como o seu posicionamento face a profissões não-tradicionais. Os autores verificaram que as escolhas dos rapazes de ambos os ciclos de ensino eram mais estereotipadas em relação ao género do que as escolhas das raparigas. Estas, por seu turno, apresentavam diferenças em termos etários, uma vez que as raparigas mais novas (enquadradas na faixa etária que Gottfredson atribuiu a este estádio) apresentavam visões mais estereotipadas do mundo profissional e menor abertura para consideraram para si próprias profissões não-tradicionais com relação ao género. Também Miller e Stanford (1987) ao estudar diferenças entre sexos relativamente ao conhecimento e preferências vocacionais de 387 crianças afro-americanas a frequentar a escola primária e a residir numa zona rural verificaram que, embora os rapazes da amostra demonstrassem possuir maior conhecimento da realidade profissional do que as raparigas, os dois géneros não diferiam na capacidade para se projectarem no futuro, nem na tendência para a escolha de profissões estereotipadas ao nível do género, a qual caracterizava as respostas da maioria dos elementos da amostra.

Estádio 3: Orientação para a valorização social - Segundo Gottfredson (1981), este estádio de desenvolvimento continua marcado pela orientação externa da criança no que concerne a expectativas e definições do *self*. Nesta fase, o processo de circunscrição de preferências vocacionais integra novos elementos, uma vez que a criança começa a reconhecer diferenças de prestígio entre profissões, bem como diferenças ao nível da classe social e das capacidades, começando estes a constituir bases importantes das aspirações profissionais. Gottfredson (1981) salienta que a integração no *self* destes critérios revela-se um processo contínuo e diferenciador, iniciando-se por volta dos nove anos de idade.

Debruçando-se especificamente sobre a classe social, a autora salienta que o contacto diário com símbolos representativos de uma determinada classe social (ex. habilitações literárias, profissão, salário, etc.) levam a uma consciência cada vez mais apurada da estratificação social existente, começando a criança por integrar pistas concretas e observáveis. De acordo com Stendler (op. cit. Gottfredson, 1981), os objectos trazidos para a escola, as roupas ou alguns dos comportamentos exibidos (ex.

comportamentos violentos) constituem as pistas sociais concretas que a criança reconhece em primeiro lugar. Mais tarde, estas observações vão-se estender a crianças mais velhas, começando a tornar-se salientes símbolos como a residência ou as actividades recreativas em que se envolvem. Gottfredson (1981, 1996) defende que estas percepções vão evoluindo no sentido do reconhecimento e integração de símbolos cada vez mais abstractos e subtis como as profissões ou habilitações literárias dos pais. A autora acrescenta que por volta dos catorze/quinze anos praticamente todos os adolescentes partilham dos estereótipos dos adultos, sendo bastante específicos e sofisticados nas suas apreciações e julgamentos, bem como sendo capazes de reconhecer as ligações entre educação, profissões, riqueza e classe (Gottfredson, 1981, 1996).

Tal como referido anteriormente, o desenvolvimento ao nível da consciência da classe social, bem como o desenvolvimento da consciência de diferenças de prestígio entre profissões reflectem-se nas aspirações ocupacionais apresentadas pelas crianças neste estádio. Embora no início do estádio 3, sejam indiferenciadamente nomeadas profissões de alto e baixo nível, à medida que a criança progride neste estádio, vai abandonando preferências consideradas de baixo nível[18], instalando-se aquilo que a autora designa de *barreira de tolerância relativamente à classe social* (Gottfredson, 1996, p. 192)

Neste estádio, para além da importância de variáveis como a classe social e o nível de prestígio, outro aspecto começa a ser equacionado pela criança no processo de circunscrição de preferências vocacionais: a sua capacidade. Segundo Gottfredson (1981), o desenvolvimento da consciência de capacidade pessoal está inextricavelmente relacionada com os resultados escolares, uma vez constituírem indicadores fiáveis (sobretudo, para os indivíduos que funcionam num nível mais concreto de pensamento) dessa capacidade pessoal.

A incorporação destes elementos no *self* leva a que, neste estádio, a criança seja capaz de distinguir e listar *aspirations that they consider tolerable, aspirations that they consider realistic (e.g., expectations), and aspirations that they consider idealistic (e.g.,*

[18] Gottfredson (1981) faz notar que, apesar do consenso em torno da apreciação social das profissões, as crianças apresentam diferenças ao nível das aspirações, as quais serão reflexo de diferenças reais ao nível das preferências. Isto terá na sua base o facto de a criança tomar como base o seu grupo social de referência, norteando desta forma as suas preferências e os seus padrões de sucesso ou fracasso.

fantasy or idealistic preferences) (Gottfredson, 1981, p. 564). O estabelecimento destes níveis em termos de possibilidade de concretização das aspirações poderá ser explicado, segundo a autora, pelo princípio de *reasonable effort for reasonable rewards* (p. 565). Assim, a evidência de que profissões de elevado prestígio têm comumente subjacentes elevados níveis de capacidade e esforço, pode levar a que se tornem aspirações ideais para aqueles indivíduos que não queiram ou possam prossegui-las (Gottfredson, 1981, 1996).

Segundo Gottfredson (1981), no final deste terceiro estádio, o processo de circunscrição integrará não apenas as questões de género, centrais no estádio anterior, mas também as questões ligadas ao nível social das profissões, integradas ao longo deste estádio.

Estádio 4: Orientação para o *self* interno e único - Com a entrada na adolescência 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. Mais especificamente, Gottfredson (1981) salienta que o desenvolvimento de uma identidade pessoal e a maior especificação de escolhas vocacionais enquanto elementos centrais neste período, compreendem:

> *a) the recognition of more internally based and abstract concepts of self (e.g., of personality) and the drive for internal direction;*
> *b) the evolution of preferences in relation to the newly developing concepts of self;*
> *c) the synthesis or integration of preferences according to a life plan* (p. 566)

A capacidade para lidar com conceitos cada vez mais abstractos (Piaget, 1967, 1973, 1975) permite uma crescente consciencialização da singularidade do *self* e dos valores, crenças e preferências reveladoras dessa idiossincrasia, os quais passam a ser mais facilmente explicitados pelo sujeito. Este processo paraleliza um processo de autonomização pessoal e de auto-direcção.

O desenvolvimento da identidade pessoal encontra paralelo no desenvolvimento vocacional. Assim, o estado de certa confusão que marca o desenvolvimento pessoal do indivíduo surge reflectido na incerteza relativamente à escolha de um campo profissional e de uma determinada profissão dentro desse campo. Contudo, o maior e

mais diferenciado conhecimento acerca do *self* leva ao estabelecimento de preferências gerais (ou seja, de uma zona de alternativas aceitáveis), em que surgem demarcados critérios como o género e o prestígio associados às profissões.

Por seu turno, o desenvolvimento vocacional poderá ajudar a criar um sentido de identidade pessoal, uma vez que existe a tendência para a escolha de profissões que sejam compatíveis com o tipo de personalidade que se aspira projectar.

De um modo geral, podemos dizer que o desenvolvimento vocacional reflecte, neste período, uma maior complexidade e integração. Os valores começam 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, de uma forma mais lata, para uma sofisticação do raciocínio vocacional, ausente nos estádios anteriores (Gottfredson, 1981, 1996). Segundo a autora, é nesta fase que se dá inicio ao processo de compromisso com uma opção vocacional (Gottfredson, 1996).

Tal como salientado anteriormente, Gottfredson (1981, 1996) conceptualiza a progressão ao longo destes estádios como uma progressão no processo de circunscrição de preferências vocacionais. A autora define, então, este processo como a eliminação progressiva de alternativas consideradas inaceitáveis por parte do indivíduo, de modo a, desta forma, criar um espaço social ou uma zona de alternativas aceitáveis. Nesta ordem de ideias, a escolha de uma determinada profissão ou ocupação constitui o resultado final de um longo processo, no qual o indivíduo foi afunilando, desde os primeiros anos da infância até à adolescência, o seu leque de opções até uma escolha final.

1.3.3. O processo de compromisso vocacional

Nesta teoria, o processo de compromisso com uma decisão vocacional também assume grande destaque conceptual. Este processo é definido por Gottfredson (1981, 1996) como aquele em que o indivíduo abandona alternativas, antes perspectivadas como as mais salientes em termos de preferência. Assim, ao longo da progressão desenvolvimental protagonizada pelo indivíduo, este depara-se frequentemente com a impossibilidade de implementar as suas primeiras escolhas vocacionais. A necessidade de se acomodar à realidade externa leva-o, então, a reconsiderar opções anteriormente colocadas de lado, mas agora percepcionadas como mais acessíveis. Gottfredson (1996) define dois tipos de compromisso:

1) o compromisso antecipatório, o qual ocorre quando os indivíduos começam a integrar as suas esperanças relativamente a determinada opção (avaliação de compatibilidade) com a sua percepção da realidade (avaliação de acessibilidade), integração que leva, muitas vezes, a um afastamento das preferências ideais, no sentido de possibilidades reais;
2) o compromisso experiencial, que acorre quando os indivíduos se defrontam com barreiras concretas na implementação das suas preferências.

Para uma melhor compreensão deste processo, Gottfredson (1981) propõe três princípios pelos quais ele se rege:

1) Alguns aspectos do auto-conceito são mais centrais que outros, tornando-se prioritários no processo de compromisso. Tratam-se aqui de aspectos que os indivíduos querem enfatizar ou isentar de ambiguidades na apresentação pública que fazem do seu *self*. O auto-conceito ligado ao género será o aspecto mais protegido do auto-conceito global, seguido da manutenção do auto-conceito social (ligado à noção de prestígio social) e do sentido de capacidade pessoal. Assim, a identidade pessoal, tal como reflectida pela personalidade e pela constelação de interesses e capacidades pessoais, torna-se o elemento mais flexível e passível de ser abandonado em primeiro lugar no processo de compromisso[19];
2) A exploração de opções em termos de profissão termina aquando da implementação de uma escolha satisfatória, e não necessariamente da escolha considerada potencialmente óptima;
3) As pessoas acomodam-se psicologicamente aos seus compromissos.

A teoria apresentada por Gottfredson deu origem a várias investigações que conduziram a avaliações inconclusivas acerca da sua validade (Osipow & Fitzgerald, 1996), dado tanto confirmarem como infirmarem os pressupostos da autora relativamente aos processos de circunscrição e compromisso. Relativamente à

[19] Na apresentação mais recente da sua teoria, Gottfredson (1996) confere uma natureza mais flexível ao processo de compromisso. Assim, apesar de manter algumas das suas premissas básicas, a autora considera a possibilidade de existirem muitas combinações de compromisso, sendo que apenas nalguns casos será possível discernir quais as prioridades individuais em termos de compromisso com uma opção vocacional.

circunscrição de preferências vocacionais, os resultados de estudos efectuados com base na teoria da autora ditaram um certo afastamento dos períodos etários por Gottfredson (1981). Assim, a circunscrição orientada pelo género sexual poderia ocorrer mais cedo (Henderson, Hesketh & Tuffin, 1988) ou mais tarde (Leung & Harmon, 1990) do que o sugerido pela autora. Os resultados dos estudos acerca da circunscrição orientada pelo prestígio social têm sido mistos, confirmando o período delimitado pela autora (Henderson, Hesketh & Tuffin, 1988) ou alargando-o até à adolescência (Leung & Harmon, 1990).

No que diz respeito ao processo de compromisso, as investigações levadas a cabo (Hesketh, Durant & Pryor, 1990; Hesketh, Elmslie & Kaldor, 1990; Holt, 1989; Leung & Plake, 1990; Taylor & Pryor, 1985) também sugerem desfasamentos relativamente à sequência proposta pela autora, verificando-se que nem sempre os interesses vocacionais são sacrificados em primeiro lugar, o prestígio em segundo lugar e o género associado à profissão em último lugar. Por exemplo, o estudo conduzido por Hesketh, Elmslie e Kaldor (1990) junto de 73 adultos insatisfeitos com a sua carreira e 90 estudantes do Ensino Secundário revelou que os interesses vocacionais se consubstanciavam como a variável mais importante no processo de compromisso. Os autores adiantam, enquanto explicação plausível para estes resultados, o facto de os interesses terem uma natureza compósita, incorporando outros elementos como o género ou o prestígio social.

Paralelamente, os resultados destes estudos sugerem um conjunto de variáveis que exercem um efeito moderador no processo de compromisso, no qual pontuam a idade, sexo, atitudes perante o género, estatuto sócio-económico e área de interesse (Holt, 1989; Leung & Plake, 1990).

1.3.4. Uma proposta de reformulação: A importância das experiências de socialização na formação de esquemas vocacionais

Na sequência dos resultados apresentados, e em resposta ao carácter estático e pouco sensível a diferenças individuais que, segundo Vandiver e Bowman (1996)

caracterizam a teoria de Gottfredson, as autoras sugerem uma reconceptualização do modelo, na qual os esquemas[20] ocupam um lugar central.

Embora não questionando o processo e sequência que, segundo Gottfredson (1981), rege a circunscrição e compromisso de preferências vocacionais, Vandiver e Bowman (1996) fazem notar que os esquemas incorporados pelo indivíduo ao longo da sua vida influenciam de forma determinante aqueles processos.

Relativamente ao processo de circunscrição, as autoras põem em causa a importância conferida por Gottfredson (1981) às diferentes orientações, particularmente o realce conferido ao género sobre o prestígio e interesse, bem como do prestígio sobre o último. Na óptica destas autoras, *this schematic model of circumscription suggests that a person's experiences and interpretations determine the degree of importance each orientation as in shaping a vocational self-concept* (p. 161). Assim, a forma como cada dimensão (género, prestígio social e interesse) afectará as escolhas vocacionais dos indivíduos será variável, dependendo de experiências desenvolvimentais únicas, as quais determinarão o peso que cada uma terá no processo de circunscrição.

De acordo com Vandiver e Bowman (1996) as experiências de infância e as interpretações dessas experiências determinarão o nível de importância de cada orientação no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Assim, embora, por exemplo, a orientação relativamente ao género se desenvolva mais cedo que a orientação ligada ao prestígio social ou ao interesse pelas profissões, nada faz prever que seja esta orientação a preponderante ou última a ser posta de parte no processo de escolha. Segundo Vandiver e Bowman (1996), os esquemas cognitivos do sujeito e as alterações a que estes esquemas estão sujeitos ao longo do desenvolvimento tomam um lugar central no processo de circunscrição. Assim, informação relacionada com determinada experiência ou acontecimento é integrada cognitiva e emocionalmente pelo indivíduo, interpretada, "pesada" em termos de nível de importância e depositada num esquema pessoal. Novas experiências vividas pelo sujeito poderão adicionar novos dados, cuja interpretação é passível de suscitar mudanças significativas nesse esquema

[20] Os esquemas, enquanto estruturas cognitivas que ajudam na percepção, organização, processamento e utilização da informação (Fiske & Taylor, 1991, op. cit. Vandiver & Bowman, 1996) providenciam um quadro de referência que permite identificar e atender a estímulos que se revelam importantes em detrimento de outros (Vandiver & Bowman, 1996). Desta forma, os indivíduos utilizam uma variedade de esquemas bem definidos que lhes permitem processar informação e dar sentido ao mundo que os rodeia (*ibidem*).

(Vandiver & Bowman, 1996). Assim, o esquema vocacional de um indivíduo será sujeito a alterações, dado o seu carácter dinâmico, tornando-se o decisor primário nos processos de circunscrição e compromisso. No sentido de ilustrar a sua teoria, Vandiver e Bowman (1996) referem que

> *a female child may first learn and experience a narrow view of sex role for females. Yet her career aspirations, abilities and interests may be broader than what has traditionally be defined as appropriate for females. This additional information, and how she interprets it, may significantly change the weight given to her sex-type orientation.*
>
> (Vandiver & Bowman, 1996, p. 162)

Nesta reconceptualização, as autoras chamam ainda a atenção para a importância das experiências de socialização na formação dos esquemas vocacionais. A maior saliência de uma das orientações dependerá, em larga medida, de variáveis culturais e familiares a que a criança está exposta. Nesta ordem de ideias, a importância relativa do género, prestígio ou interesse no espaço social em que a criança se move terá influência na circunscrição que esta vai fazendo de preferências vocacionais. A profissão da figura que a criança tem como modelo, por exemplo, funciona muitas vezes como factor circunscritor. Se esta profissão for orientada pelo género, o indivíduo poderá tornar esta orientação a preponderante no seu esquema vocacional, podendo o mesmo acontecer para o prestígio social, o qual poderá tomar o lugar central em detrimento do género, se tal for a orientação privilegiada no espaço social em que o indivíduo está inserido (Vandiver & Bowman, 1996).

Apesar de faltar a esta reconceptualização teórica baseada nos esquemas pessoais a confirmação empírica (Vandiver & Bowman, 1996), as autoras defendem que ela poderá acontar para a explicação de diferenças individuais nos processos de circunscrição e compromisso, sobretudo quando estes ditam afastamentos das sequências apontadas inicialmente por Gottfredson (1981, 1996).

2. Teoria da Aprendizagem Social/Sócio-Cognitiva

A teoria da aprendizagem social encontra bases conceptuais na tradição comportamentalista, conferindo especial relevo à influência das experiências de aprendizagem instrumentais, associativas e vicariantes no comportamento e aprendizagem dos indivíduos (Bandura, 1977).

A aplicação da teoria da aprendizagem social à problemática da tomada de decisão vocacional foi feita por Krumboltz e colaboradores (Krumboltz, 1979, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990). Esta aplicação encontra-se, assim, fortemente ancorada no trabalho desenvolvido por Bandura (1977) e na ênfase deste autor no papel dos processos vicariantes, simbólicos e auto-regulatórios na determinação dos comportamentos.

A revisão da literatura permitiu ainda o contacto com um quadro de referência contemporâneo, derivado da reformulação teórica proposta por Bandura (1986): o paradigma sócio-cognitivo (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994).

Apresentam-se seguidamente as ideias centrais postuladas por estas teorias, com destaque para aquelas que se afiguram mais representativas na compreensão do significado dos primeiros anos de vida no percurso vocacional do indivíduo.

2.1. O Contributo de Krumboltz

Os antecedentes do trabalho protagonizado por Krumboltz encontram-se em investigações levadas a cabo durante os anos 60 e inícios dos anos 70, as quais se centraram nos efeitos do reforço de uma variedade de comportamentos de procura de informação e tomada de decisão em alunos do Ensino Secundário (Krumboltz & Sheppard, 1969; Ryan & Krumboltz, 1964).

A partir dos resultados destes estudos, Krumboltz desenha um esquema teórico, no qual assume, tal como Bandura (1977), que as personalidades e comportamentos dos indivíduos resultam, em larga medida, das experiências com que se deparam ao longo do seu ciclo vital, e menos do legado genético ou de processos intrapsíquicos (Mitchell & Krumboltz, 1990). Krumboltz salienta, então, que o percurso vocacional dos

indivíduos é moldado pelas suas experiências de aprendizagem (Krumboltz, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990), cuja complexa natureza traça percursos vocacionais únicos. Assim, indivíduos com diferentes características genéticas são expostos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem, resultantes das conjunturas social, cultural e económica que marcam o tempo e o espaço em que o sujeito se movimenta (Krumboltz, 1996). Mais especificamente, quatro tipos de factores são apontados como potenciais influenciadores da tomada de decisão vocacional (Mitchell & Krumboltz, 1990):

1) O legado genético e as aptidões específicas

Características geneticamente determinadas como a raça, sexo, aparência física, inteligência, aptidões artísticas ou motoras ou mesmo *handicaps* físicos poderão funcionar como balizadoras das experiências de aprendizagem que são proporcionadas pelo meio, bem como o tipo de aproveitamento que o indivíduo faz dessas experiências.

2) Condições e acontecimentos ambientais

Englobam-se aqui factos de natureza económica, política, cultural e social, ou factores naturais, geralmente fora do controlo do indivíduo[21].

3) Experiências de aprendizagem

As experiências de aprendizagem passadas condicionam o desenvolvimento de interesses[22] e competências, bem como a escolha vocacional. Estas experiências poderão ser de dois tipos: instrumentais ou associativas.

4) Competências de abordagem das tarefas

As interacções entre os elementos referidos anteriormente resultaria na aquisição de competências de abordagem das tarefas que incluem padrões de excelência, valores,

---

[21] Incluem-se neste ponto aspectos como: o sistema de oportunidades de emprego e de formação (número e natureza), função de factores culturais e históricos; as políticas e requisitos do sistema de selecção profissional; os benefícios sociais e materiais associados às profissões que influenciam o estatuto das profissões num dado momento e que podem ser determinados pelas políticas governamentais e pelos valores de uma dada cultura; a legislação sobre o trabalho que pode afectar igualmente o número de empregos e o tipo de benefícios dos mesmos; as catástrofes naturais que podem ter um impacto negativo no contexto social e, simultaneamente, um impacto positivo na economia; o acesso individual aos recursos naturais; os desenvolvimentos tecnológicos; as mudanças nas organizações sociais; as experiências e os recursos do contexto familiar; o sistema educativo; as políticas de organização e de administração das escolas; as influências da comunidade e da vizinhança (Taveira, 1997, p. 109).

[22] Apesar de alguns estudos com gémeos terem indicado 30 a 50% de variância atribuída à componente genética dos interesses (Lykken, Bouchard, McGrue & Tellegen, 1993), Krumboltz (1996) defende-os como traços aprendidos, argumentando que, ao invés de se falar de determinismo genético seria mais correcto fazer-se referência a uma predisposição genética para determinadas actividades, que poderia ou não ser explorada ao longo do curso vital.

hábitos de trabalho, processos perceptivos e cognitivos (ex. ensaio simbólico, atenção e retenção), sistemas mentais e respostas emocionais. Mais especificamente, implicam, num processo de tomada de decisão, ser capaz de (Krumboltz & Baker, 1973):

- reconhecer uma situação de tomada de decisão;
- ser realista relativamente à decisão a tomar ou às tarefas a executar;
- estar consciente de competências, interesses e valores pessoais, bem como da postura pessoal relativamente a circunstâncias externas;
- criar várias alternativas de resolução do problema;
- reunir informação acerca das possíveis alternativas;
- identificar as fontes de informação mais válidas e relevantes;
- planear e levar a cabo acções.

Sendo resultado da interacção de vários elementos (embora a natureza destas interacções não seja completamente clara), as competências de abordagem das tarefas influenciam os resultados decorrentes da abordagem de determinadas tarefas e/ou problemas. Estes resultados, por seu turno, também poderão condicionar a natureza destas competências de abordagem das tarefas, promovendo a sua modificação.

2.1.1. O papel central das experiências de aprendizagem

Pela importância de que as experiências de aprendizagem se revestem na teoria de Krumboltz, elas serão alvo de uma análise mais aprofundada neste espaço.

Tal como referido anteriormente, os indivíduos desenvolvem as suas preferências num processo de interactividade com o ambiente, o qual desencadeia longas e complexas séries de experiências (Krumboltz, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990). Estas experiências de aprendizagem podem agrupar-se em dois tipos: instrumentais e associativas.

As experiências de aprendizagem instrumental são compostas por três elementos fundamentais: os antecedentes, os comportamentos e as consequências (Mitchell & Krumboltz, 1990; Sharf, 1992). Os antecedentes referem-se a uma variedade de condições, desde a hereditariedade e as capacidades e competências específicas até às condições, acontecimentos, tarefas e problemas que caracterizam o ambiente. As respostas comportamentais a estímulos externos, sejam abertas ou cobertas, são

seguidas de consequências, as quais incluem os resultados directamente observados da acção, as respostas cognitivas e emocionais do indivíduo quando este é o receptáculo das consequências do seu próprio comportamento e o impacto noutros significativos (Mitchell & Krumboltz, 1990). Estas consequências detêm um papel central na teoria da aprendizagem social, uma vez que, segundo Bandura (1977), os indivíduos tendem a orientar-se pelos efeitos das suas acções, repetindo experiências em que foram reforçados positivamente e evitando os comportamentos punidos. Partindo deste princípio básico e aplicando-o ao campo vocacional, Krumboltz e colaboradores (Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990) salientam que, na formação das preferências vocacionais, dois mecanismos são de realçar: a repetição de comportamentos ou actividades em que o indivíduo é reforçado positivamente e o evitamento de comportamentos ou actividades em que a punição ou a ausência de recompensa são os cenários contingentes ao comportamento. A preferência instala-se, assim, aquando da repetição de actividades com um efeito reforçador no indivíduo, de tal forma que este acaba por desenvolver uma motivação intrínseca relativamente a essa actividade, mantendo-a mesmo na ausência do reforço externo (Krumboltz & Nichols, 1990).

As experiências de aprendizagem associativa ocorrem quando os indivíduos emparelham um estímulo emocional, de natureza positiva ou negativa, com um estímulo até aí neutro. Como resultado desta operação associativa, a neutralidade do estímulo é substituída pelas características positivas ou negativas do estímulo com que foi emparelhado, passando a deter tais características (Mitchell & Krumboltz, 1990). Ao longo das suas vidas, os indivíduos são expostos a infinitas possibilidades de associação entre determinadas actividades ou profissões e estímulos positivos ou negativos (Krumboltz & Nichols, 1990). Como consequência, o indivíduo poderá passar a envolver-se mais em determinadas actividades ou, pelo contrário, a evitá-las.

Krumboltz e Nichols (1990) salientam que estas associações nem sempre são consistentes e que muitas apresentam um grau de complexidade que vai muito para além da dicotomia bom/mau. Assim, poderão surgir combinações complexas de valores como o prestígio, as recompensas financeiras, a orientação de género, a variedade, a segurança económica e o altruísmo (*ibidem*). Paralelamente, estas associações poderão ter evoluções distintas pois, ao passo que umas são passíveis de permanecer intactas ao

longo de todo o ciclo vital, outras sofrerão alterações perante experiências de aprendizagem posteriores, sejam elas planeadas ou não (Mitchell & Krumboltz, 1990).

2.1.2. A emergência de generalizações acerca do *self* e do meio

A teoria de Krumboltz salienta a prontidão dos indivíduos para observarem e interpretarem as contingências do meio (Mitchell & Krumboltz, 1990), construindo a partir daqui crenças acerca deles próprios e desse meio que os rodeia (Krumboltz & Nichols, 1990).

Generalizações acerca do *self* - Krumboltz e Nichols (1990) comparam as generalizações acerca do *self* (*self-observation generalizations)* ao auto-conceito, tal como definido por Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1984, 1990) e Gottfredson (1981). À semelhança destes autores, também Krumboltz (1979) refere a sua centralidade no trajecto vocacional do sujeito, concebendo-as como *a summary belief constructed by each individual based on a large number of prior learning experiences* (Krumboltz & Nichols, 1990, p. 163). Assim, a partir de observações e avaliações dos seus próprios desempenhos com referência a padrões pessoais ou a atitudes ou capacidades de outros, o sujeito faz generalizações acerca da natureza das suas atitudes e capacidades (Mitchell & Krumboltz, 1990). Krumboltz salienta que, à medida que o indivíduo se defronte com sucessivas experiências de aprendizagem, vai refinando as generalizações acerca de si próprio, podendo mesmo alterar algumas delas. Nalguns casos, as experiências de aprendizagem resultam em generalizações distorcidas (Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990), o que poderá ter efeitos nefastos, dada a influência destas generalizações nos resultados decorrentes de novas experiências de aprendizagem (Mitchell & Krumboltz, 1990).

Mitchell e Krumboltz (1990) salientam que as generalizações acerca do *self* podem ser agrupadas em três categorias, consoante a componente pessoal a que se referem: capacidade, interesses ou valores.

As generalizações acerca da capacidade resultam de estimativas feitas pelo sujeito relativamente à posse de competências necessárias à realização eficaz de determinada tarefa.

Por seu turno, o indivíduo também desenvolve, no âmbito das suas interacções com o meio, generalizações acerca dos seus interesses, centrando-se nas actividades que

gosta (ou não) de desempenhar. No entender de Mitchell e Krumboltz (1990), o forte investimento de vários autores no desenvolvimento de inventários de interesses resulta e justifica-se pela importância destes no processo de tomada de decisão vocacional. Assim, estas generalizações feitas pelos indivíduos não só permitem o estabelecimento de um sumário relativamente conciso e fiável de experiências de aprendizagem passadas, como servem um importante papel de preditores da actividade futura – tal como nas palavras de Mitchell e Krumboltz (1990) *interests are seen as an intermediate step linking the original causal learning experiences with subsequent choices and actions* (p. 158).

As generalizações acerca do *self* ao nível dos valores referem-se a avaliações feitas pelo indivíduo das suas próprias atitudes relativamente à importância de determinados comportamentos, acontecimentos ou resultados. De acordo com Sharf (1992), estas generalizações marcam tanto a vivência pessoal como a ocupacional, sendo passíveis de alteração. Assim, Krumboltz (1996) adianta que, embora várias opiniões apontem para a estabilidade e imutabilidade dos valores, a natureza destes pode modificar-se em consequência de experiências de aprendizagem.

Generalizações acerca do mundo - De acordo com Mitchell e Krumboltz (1990), estas generalizações compreendem observações acerca do ambiente em que o sujeito está inserido, sendo utilizadas enquanto preditores relativamente ao futuro em vários contextos. Tal como as generalizações acerca do *self*, também as generalizações acerca do mundo são variáveis quanto à sua fidedignidade, dependendo esta do número de experiências nas quais se basearam, bem como da representatividade dessas experiências (Mitchell & Krumboltz, 1990).

A teoria da aprendizagem social, tal como aplicada ao âmbito vocacional, confere um papel preponderante a estas generalizações decorrentes do confronto com uma variedade de experiências de aprendizagem. O indivíduo utiliza-as como base para o estabelecimento de objectivos e para a definição de escolhas, aspecto que se revela tanto mais importante quando nos encontramos perante a concepção de um ser humano activo, que controla o ambiente em função dos seus objectivos e necessidades (Mitchell & Krumboltz, 1990).

A importância dos anos precoces na definição de um percurso vocacional parece clara, tendo em conta os pressupostos adiantados por Krumboltz. A presença da infância

constata-se pela apologia que o autor faz da ideia de que o percurso vocacional de um indivíduo encontra-se inextricavelmente relacionado com uma sequência única de experiências de aprendizagem, a qual atravessa todo o seu ciclo vital, uma vez que *learning experiences of different types can be influential at any age* (Krumboltz & Nichols, 1990, p. 170). No entanto, Krumboltz salienta que esta sequência não é de natureza desenvolvimental, tal como concebida noutros modelos (exs. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Gottfredson, 1981; Super, 1990) em que o percurso vocacional é definido por estádios e tarefas desenvolvimentais pré-determinadas. Krumboltz reconhece que existem diversas sequências possíveis para que a resolução das tarefas vocacionais seja feita com sucesso, definido este enquanto o percurso que leva à satisfação individual (Mitchell & Krumboltz, 1990).

Apesar de não definir tarefas desenvolvimentais concretas, Krumboltz salienta a importância do envolvimento, na infância, em actividades que contribuirão para a definição de um *self* vocacional. Assim, *learning math skills, reading, drawing pictures, dancing, playing games, and conversing with friends can all be seen as part of the process of acquiring the skills and personal traits that will shape a career path* (Krumboltz, 1996, p. 64)

No entender deste autor, as circunstâncias sociais, culturais, económicas, geográficas e políticas influenciam determinantemente o número e tipo de oportunidades de aprendizagem a que o indivíduo está exposto, independentemente da sua idade (Krumboltz, 1996). Na infância, mais do que nunca, a criança está dependente de outros significativos para a criação de tais oportunidades, isto é, para a organização de ambientes propícios a aprendizagens instrumentais ou associativas. Krumboltz (1996) dá exemplos ilustrativos, quer a nível da possibilidade de aprendizagem instrumental,

> *A child who is taken to a dance class, for example, and receives attention, praise, and satisfaction from performing well-coordinated dance steps will generate a more positive self-observation generalization about dancing than will a child who is not reinforced in this way. The child learns from the consequences of his or her own performance* (p. 60).

quer a nível da possibilidade de aprendizagem associativa,

> *Associative learning experiences occur from observing others. Attending dance recitals, listening to dancers describe*

> *their work, and reading about the lives of famous dancers are a few of the ways a person can generate interest, or disinterest, in the occupation of dance* (p. 60).

Nos anos mais precoces, o microssistema familiar assume particular saliência. Os pais tornam-se figuras centrais no proporcionar de momentos de aprendizagem vocacional, começando desde cedo a funcionar como modelos e estendendo esta sua influência até à adolescência ou início da idade adulta (Pallone, Rickard & Hurley, 1970, op. cit. Mitchell & Krumboltz, 1990).

O conjunto de experiências a que a criança é exposta em todos os seus contextos de vida leva a uma crescente sofisticação e a uma discriminação cada vez mais fina das concepções vocacionais (Krumboltz & Nichols, 1990). Tal como Gottfredson (1981) também este autor considera que as trocas sucessivas entre indivíduo e ambiente levam à definição de um conjunto de aspirações vocacionais aceitáveis, cuja conversão em realidades tangíveis dependerá das condições sócio-económicas e culturais aquando da realização da escolha (Krumboltz & Nichols, 1990).

2.1.3. A influência de factores contextuais no desenvolvimento vocacional: Contributos empíricos

A investigação levada a cabo nos últimos anos relativamente à influência dos ambientes que rodeiam o sujeito na definição das suas expectativas e aspirações vocacionais tem vindo a subscrever as ideias adiantadas por Krumboltz relativamente aos factores potencialmente influenciadores da tomada de decisão vocacional, nomeadamente as condições e acontecimentos ambientais e as experiências de aprendizagem. Mais especificamente, várias investigações têm-se dedicado à análise dos factores de oportunidade, tentando estabelecer ligações entre variáveis como o estatuto sócio-económico dos pais, o meio étnico de origem ou outras variáveis sócio-culturais e os resultados de carreira dos indivíduos, ou seja, o nível educacional e profissional por eles aspirados e/ou alcançados.

Relativamente ao estatuto sócio-económico familiar, Holland (1981), verificou num estudo com 300 alunos do 6º ano de escolaridade que o ESE contribuía, em maior grau que o auto-conceito, sexo, etnia, local de residência ou idade, para predizer a maturidade das atitudes de carreira.

Num estudo levado a cabo nos Estados Unidos com alunos do 4º e 8º anos relativamente às suas expectativas e aspirações[23] vocacionais, Cook e colaboradores (1996, op. cit. Afonso, 2000) encontraram diferenças ao nível dos resultados obtidos, quer no que concerne ao grau de ensino, quer no que respeita à situação sócio-económica da família de origem. Assim, estes investigadores verificaram que os alunos do 4º ano apresentavam uma maior discrepância entre aspirações e expectativas do que os alunos que frequentavam o 8º ano. Paralelamente, constataram que os alunos provenientes de famílias com um rendimento económico mais baixo apresentavam uma discrepância mais acentuada entre expectativas e aspirações vocacionais do que os alunos oriundos de famílias com uma situação sócio-económica mais favorável. Estes resultados levaram Cook e colaboradores (1996, op. cit. Afonso, 2000) a concluir que a idade e o ESE parecem, neste caso, exercer influência no processo de exploração vocacional dos indivíduos. Assim, estes parecem ir assumindo compromissos à medida que avaliam de uma forma mais intencional e aprofundada os seus interesses e capacidades (exploração orientada para o *self*) confrontando-os com as exigências colocadas externamente, no sentido da prossecução da sua opção vocacional (exploração orientada para o meio). Os resultados deste estudo sugerem ainda que as expectativas dos indivíduos pertencentes a uma condição sócio-económica mais favorecida se aproximam mais das suas aspirações, podendo essa condição acontar para a qualidade e quantidade de exploração levada a cabo pelos indivíduos. Mais recentemente, um ESE dos pais elevado surgiu positivamente relacionado com uma elevada orientação para a carreira nas mulheres estudadas por Pulkkinen e colaboradores, sendo que, inversamente, um ESE baixo relacionou-se com uma baixa orientação para a carreira nas mulheres alvo da análise (Pulkkinen, Ohranyn & Tolvanen, 1999). De um modo geral, a análise dos estudos empíricos envolvendo esta variável descrevem uma relação positiva entre o nível de escolaridade dos pais, o seu estatuto profissional e rendimento familiar, por um lado, e o desempenho/rendimento

[23] Na literatura vocacional, as aspirações referem-se àquilo que o indivíduo deseja obter para si em termos de escolha vocacional, enquanto as expectativas surgem como sinónimo daquilo que ele, de facto, espera obter (Chombart de Lawe, 1971). Assim, ao passo que as primeiras se situam num nível ideal em termos de escolha vocacional, as segundas representam aquilo que o indivíduo considera mais realista e acessível para si do ponto de vista do seu percurso vocacional (Davey & Stoppard, 1993; McNuttly & Borgen, 1988, op. cit. Armstrong & Crombie, 2000).

escolar dos filhos, bem como o seu nível de aspirações e de realização profissional (Schulenberg, Vondracek e Crouter, 1984, op. cit. Pinto & Soares, 2001).

Também num estudo conduzido por Forner e Vasquez (1995) verificaram-se correlações positivas entre a motivação dos filhos para o sucesso escolar e o nível sócio-económico familiar. Neste estudo, a motivação para o sucesso em contexto escolar é concebida como a combinação de três dimensões, correlacionadas entre si: a necessidade de sucesso, o controle interno e a perspectiva temporal, variáveis também elas eminentemente relacionadas com os percursos vocacionais dos indivíduos. Estes autores concluíram que cada uma destas dimensões surge relacionada com o ESE familiar, quer os sujeitos da análise fossem crianças, adolescentes ou adultos. Forner e Vasquez (1995) adiantam, como possível explicação para os níveis motivacionais mais elevados de sujeitos provenientes de ambientes em que o ESE é mais favorável, a facilitação conferida ao processo de ensino-aprendizagem e a maior estimulação proveniente destes contextos, bem como a existência de modelos familiares que, pela maior valorização social de que são alvo, tornam-se mais apelativos para os filhos destas famílias.

Em Portugal, o estudo levado a cabo por Freire (1990) junto de 540 crianças do distrito de Portalegre, entre os seis e os dez anos, revelou diferenças relativamente às expectativas profissionais entre alunos oriundos de níveis sócio-económicos distintos. Estas diferenças foram notórias, não apenas no número de preferências profissionais apresentadas, bem como na natureza das mesmas. Assim, os alunos de um nível sócio-económico mais elevado manifestavam a sua preferência por profissões enquadradas na família profissional "Ciências e Letras" (englobando profissões não manuais, intelectuais e criativas), ao passo que os alunos de um estrato sócio-económico mais baixo apresentaram preferências em torno da família profissional "Operários e Serviços de Formação não Superior" (constituída por profissões manuais, operárias e com carácter repetitivo). Freire (1990) salienta 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 que poderiam ser veiculadas pela escola, leva as crianças à interiorização daquelas profissões enquanto expectativas profissionais de futuro e, em última análise, à reprodução social do meio em que estão inseridas (Freire, 1990).

O estudo das influências do meio étnico de origem nos resultados de carreira tem-se confrontado com dificuldades de diversa natureza, embora se tenha assistido à divulgação de diversos trabalhos neste domínio, particularmente nos Estados Unidos (Pinto & Soares, 2001). A investigação levada a cabo por Dillard e Campbell (1981) é um destes exemplos, focando a influência dos comportamentos ligados à vivência vocacional de pais porto riquenhos, afro-americanos e anglo-saxónicos no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. De acordo com estes autores, os valores partilhados e transmitidos dentro dos vários grupos étnicos de origem encontram-se associados a diferentes aspirações vocacionais dos jovens (*ibidem*).

Outros investigadores têm apresentados as diferenças culturais como detendo uma ascendência acentuada sobre a valorização dada a determinadas actividades, a orientação motivacional e os estilos comportamentais adoptados (exs: Maehr & Nicholls, 1980; Stevenson, Chen & Uttal, 1990). Estas diferenças poderão afectar os processos de socialização, contribuindo para variações ao nível de (a) tipo de actividades valorizadas (ex. atléticas vs. musicais); (b) tipo de objectivos valorizados (ex. objectivos centrados no bem comum vs. objectivos individualistas); e (c) meios aceitáveis no sentido da prossecução dos objectivos (ex. competição vs. cooperação) (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998), variáveis extensamente associadas, na teoria e investigação, com o desenvolvimento vocacional dos indivíduos.

Também o estudo de Rich (1979) demonstrou que, uma vez que as crianças possuem um conhecimento das profissões existentes na comunidade em que estão inseridas, a pertença a uma comunidade rural poderá coarctar o leque de opções a influenciar as suas aspirações, uma vez tratar-se, em grande parte dos casos, de zonas em que existem poucas profissões e em que estas se caracterizam por um baixo estatuto. A autora defende, assim, que as circunstâncias inerentes a um ambiente rural colocam os alunos em desvantagem, comparativamente aos seus congéneres que, vivendo num meio urbano, poderão beneficiar de maior número de potenciais modelos e de um leque mais abrangente de experiências de aprendizagem.

As diferenças em termos de oportunidades foram também encontradas por autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento vocacional de crianças de cor. Miller (1977), num estudo com vinte e oito mil crianças norte-americanas de nove anos de idade verificou que as crianças afro-americanas estudadas eram menos capazes de

perceber as suas decisões vocacionais sob o seu controle e tinham menos conhecimento das profissões do que os sujeitos de raça branca. Também Vondracek e Kirchner (1974) ao estudarem crianças afro-americanas com idade inferior a onze anos, residindo numa zona urbana, verificaram que estas eram menos capazes de se projectar no futuro enquanto profissionais, possuindo visões mais limitadas acerca dos tipos de trabalho desempenhados pelos adultos do que as crianças de raça branca. Por seu turno, Frost e Diamond (1978) levaram a cabo uma investigação com crianças de raça hispânica, afro-americana e branca, frequentando o 4º, 5º e 6º ano. Constataram que as raparigas hispânicas e de raça branca escolhiam profissões menos tradicionais e de estatuto mais elevado do que as raparigas afro-americanas, sendo mais abertas e menos estereotipadas nas suas visões vocacionais do que estas últimas.

Também relativamente ao género, as experiências de aprendizagem proporcionadas diferencialmente às crianças de ambos os sexos parecem exercer influência no seu percurso vocacional, sobretudo ao nível das escolhas vocacionais. Estas experiências parecem percorrer transversalmente vários contextos de vida em que a criança se move, com especial realce para o contexto familiar e escolar. Na análise das intenções dos pais no que se refere ao processo de ajuda aos filhos ao nível do seu desenvolvimento vocacional, bem como das acções empreendidas no sentido da prossecução dessas intenções, Young, Friesen e Pearson (1988), encontraram diferenças relativamente à variável género. No seu estudo, pais e mães eram convidados a descreverem a forma como a ajuda era dada aos filhos, tendo sido possível verificar que, embora muitas vezes de forma inconsciente, os pais pareciam favorecer os filhos no providenciar de informação, no desafio às suas ideias e na demonstração de interesse face às actividades das crianças ou adolescentes. Acrescente-se que estas acções eram colocadas em prática num contexto interpessoal em que os pais demonstravam maior assertividade e compreensão com os filhos do que com as filhas, tendo sido possível também constatar que os filhos demonstravam comportamentos de maior proximidade e uma maior satisfação comparativamente às filhas (Young *et. al.*, 1988). Os autores concluem que, conscientes ou inconscientes deste tratamento diferencial, o diálogo aberto entre pais e filhos acerca dos interesses, planos, valores e expectativas relativamente ao futuro dos últimos poderia constituir uma aproximação construtiva a esta questão, tornando-a mais visível e abrindo caminho a eventuais mudanças.

Em contexto escolar, por sua vez, Freiberg (1991, op. cit. Seligman, 1994) revela a existência de mensagens subtis por parte dos professores relativamente a diferentes expectativas conferidas a rapazes e a raparigas. No seu estudo, os professores tendiam a dar mais atenção aos elementos do sexo masculino, a colocar-lhes maior número de questões e a conferir-lhes mais *feedback*, comportamentos que comunicariam, mesmo que implicitamente, mensagens diferenciais relativamente às oportunidades de alunos e alunas.

Betz e Fitzgerald (1987) vão mais longe na sua apreciação dos diversos enviesamentos ao nível do género que é possível encontrar nos contextos educacionais, tendo, para o efeito, recorrido a uma revisão de estudos relacionados com esta temática. Num destes estudos, Nilsen (1971, op. cit. Betz & Fitzgerald, 1987), após a análise de imagens patentes em diversos livros escolares, surge com o termo "síndrome do avental" para caracterizar a tendência verificada para a apresentação das mulheres fazendo uso de um avental. Também Scott (1981, op. cit. Betz & Fitzgerald, 1987) salienta que, nos manuais escolares, as imagens de rapazes e raparigas apresentam estes em atitudes distintas: os primeiros surgem frequentemente como solucionadores de problemas, enquanto as segundas exibem recorrentemente atitudes passivas. Segundo as autoras, os próprios modelos existentes nas escolas podem fomentar a estereotipia relativamente aos papéis, uma vez que aqueles que ensinam tendem a pertencer ao sexo feminino, enquanto aqueles que dirigem pertencem, tendencialmente, ao sexo masculino.

Apesar das disparidades que, tal como documentado nestes trabalhos empíricos, poderão caracterizar os contextos de vida em que a criança se move e, consequentemente, as oportunidades que lhe são oferecidas, a infância deverá ser marcada, à semelhança de outras fases da vida, pela criação de um leque o mais vasto possível de experiências de aprendizagem a proporcionar à criança, no sentido de um desenvolvimento vocacional pleno (Mitchell & Krumboltz, 1990). Nesta ordem de ideias, Krumboltz (1996) salienta a necessidade de se porem em prática planos de intervenção de carácter desenvolvimental ou preventivo, no sentido de facilitar aprendizagens que se antecipam úteis. Mais concretamente, Krumboltz (1996) centra-se na importante tarefa de educar os indivíduos relativamente às possibilidades ocupacionais, considerando a Educação para a Carreira uma ideia poderosa, na qual as

experiências de aprendizagem deverão ocupar um lugar central. Neste caso, Krumboltz (1996) defende que as intervenções deveriam ir de encontro às necessidades dos indivíduos, constituindo o psicólogo vocacional (*counselor*) um educador responsável, tal como o professor, pelo alinhavar de experiências de aprendizagem no sentido da prossecução de objectivos de natureza cognitiva, emocional ou comportamental.

Estas afirmações do autor remetem para investigações que, no domínio da Educação para a Carreira, têm comprovado a pertinência deste tipo de intervenções, salientando o seu impacto positivo na nível de variáveis de natureza vocacional e educacional.

Edington (1976) levou a cabo um projecto junto de crianças frequentando o jardim de infância, orientado para a apresentação sistemática de estímulos que desenvolvessem nas crianças atitudes positivas face à carreira. Neste sentido, Edington (1976) organizou um centro de interesses, no qual as crianças poderiam encontrar manequins envergando indumentárias relacionadas com determinadas profissões e artefactos conectados com as mesmas. Por outro lado, também foram criadas condições para que as crianças ouvissem entrevistas feitas a vários profissionais relativamente à sua actividade. Através desta abordagem, o autor esperava aumentar a consciência das crianças relativamente ao mundo do trabalho e ao seu papel na vida das pessoas. Embora os resultados decorrentes do contacto das crianças com esta informação relativa ao mundo das profissões tenham sido satisfatórios, o autor adianta que os seus efeitos não se apresentaram tão poderosos quanto visitas a locais de trabalho ou o contacto com modelos reais que se deslocavam ao jardim de infância (*ibidem*).

Ainda no âmbito das atitudes face à carreira, um grupo de estudos foi desenhado no sentido de avaliar os efeitos nas preferências vocacionais de crianças em idade pré-escolar do contacto com materiais curriculares que faziam apelo a papéis não-tradicionais (Weeks & Porter, 1983; Weeks, Thornburg & Little, 1977). Os resultados destes estudos foram animadores, indiciando constituir esta uma faixa etária em que se poderá tornar propício dar início a processos de modificação de estereótipos profissionais associados ao género, sobretudo nos elementos do sexo feminino.

A influência positiva dos programas de Educação para a Carreira tem também sido reportada no âmbito de outras variáveis com impacto nos percursos vocacionais dos indivíduos. Evans e Burck (1992) levaram a cabo um estudo em que esta influência

era analisada ao nível do rendimento académico dos alunos que haviam frequentado estas programas. Os autores procederam, para o efeito, a uma meta-análise de 67 estudos (comportando sujeitos do 1º ano do Ensino Básico até ao último ano do Ensino Secundário) centrados no impacto de programas de Educação para a Carreira no rendimento dos alunos. Os resultados apontaram para um pequeno efeito positivo das intervenções neste âmbito no rendimento dos alunos, comparativamente a alunos sujeitos a condições alternativas ou de controle. De acordo com a análise efectuada, pareciam ser os alunos do Ensino Básico com rendimento académico médio aqueles que mais benefícios pareciam auferir em termos do seu rendimento. Este efeito positivo tornava-se particularmente notório face a determinadas condições: 1) se a distribuição por grupos fosse feita de forma aleatória; 2) se a intervenção vocacional fosse associada a intervenções no âmbito da matemática e da arte; 3) se a intervenção tivesse uma duração média entre as 151 e 200 horas, ao longo todo o ano lectivo; e, 4) se os alunos frequentassem este tipo de programas durante dois anos lectivos consecutivos (Evans & Burck, 1992). Este estudo permite, pela sua extensão e abrangência, retirar algumas ilacções relativamente à forma como programas deste tipo deverão ser postos em prática. Aponte-se, designadamente, a necessidade de se considerarem aspectos importantes como a duração temporal do programa, no sentido de garantir condições mais favoráveis para o atingir de efeitos duradouros ao nível das crenças, atitudes ou comportamentos que se pretendem ver reforçados no indivíduo.

Também recorrendo a uma meta-análise, Baker e Popowicz (1983) debruçaram-se sobre estudos no âmbito de programas preventivos que recorreram a estratégias de Educação para a Carreira. Comparando dados de pós-teste de grupos experimentais e de controle, os autores concluíram que um hipotético indivíduo, apresentando determinado resultado quando colocado no grupo de controle, poderia melhorar 0.50 em termos de desvio-padrão ao nível de medidas de resultado se sujeito aos *tratamentos* que caracterizavam os 18 estudos meta-analisados. Apesar das questões que se poderão colocar em torno deste estudo, sobretudo no que concerne à uniformidade dos efeitos dos *tratamentos* assumida pelos autores, os resultados são indicadores de efeitos positivos moderados nos programas preventivos orientados por objectivos de educação vocacional, justificando, desta forma, a sua presença e necessidade de permanência nas estruturas de educação formal.

Os resultados destes estudos servem, então, como comprovativos empíricos da necessidade de organização de intervenções no âmbito da Educação para a Carreira, no âmbito das quais crianças e adolescentes pudessem beneficiar de experiências que acontassem positivamente para o seu desenvolvimento vocacional.

2.2. O Paradigma Sócio-Cognitivo

À semelhança de Krumboltz, também a teoria sócio-cognitiva (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) tomou como base pressupostos adiantados por Bandura, sobretudo aqueles resultantes da reformulação teórica proposta pelo autor (Bandura, 1986). Nesta, Bandura (1986) defende que os comportamentos individuais são uma função da interacção dinâmica entre o sistema de crenças do indivíduo e as condições ambientais. Mais especificamente, é proposto que as crenças acerca da auto-eficácia, ou seja, as crenças dos indivíduos acerca da sua capacidade para levar a cabo acções no sentido de objectivos específicos, determinam se uma acção será empreendida, a quantidade de esforço que o indivíduo está disposto a dispender, o grau de persistência face a obstáculos e o nível de desempenho atingido. Outras variáveis consideradas centrais nos comportamentos individuais são as percepções relativamente a resultados prováveis (expectativas de resultados) e o estabelecimento de objectivos (*ibidem*). O autor propõe o conceito de reciprocidade triádica, assumindo que o indivíduo, o ambiente e os factores comportamentais interactuam de uma forma dinâmica e bidireccional (Bandura, 1986).

A aplicação destes pressupostos ao campo vocacional assumida pelo paradigma sócio-cognitivo (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) tenta explicar como os interesses vocacionais se desenvolvem, como as escolhas vocacionais são feitas e postas em prática e como os resultados associados ao desempenho são atingidos com base no construto de agência pessoal (*ibidem*), centrando-se, para tal, em variáveis de natureza sócio-cognitiva, como a seguir se descreve.

2.2.1. O papel da auto-eficácia, expectativas e objectivos pessoais na formação de interesses vocacionais

Os teóricos associados à perspectiva sócio-cognitiva focalizam-se na auto-eficácia, nas expectativas de resultados, no estabelecimento de objectivos e na forma como estes elementos se interrelacionam com outros aspectos individuais (como o género), contextuais (como os sistemas de apoio) e com factores experienciais e de aprendizagem . Mais concretamente, esta teoria assume que a exposição do indivíduo a experiências no âmbito vocacional e académico é uma função de factores pessoais e ambientais (como o estatuto sócio-económico, o património genético ou variáveis de personalidade). O desenvolvimento de variáveis centrais de natureza sócio-cognitiva como as crenças de auto-eficácia ou as expectativas de resultados encontra-se dependente da experiência do indivíduo, sendo que estes factores se desenvolvem de acordo com os mecanismos descritos por Bandura (1986). Por seu turno, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultados 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. 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 (ex. exploração de informação vocacional, comportamentos de procura de emprego). Em consonância com os pressupostos adiantados por Bandura (1986), também a aplicação da teoria sócio-cognitiva ao âmbito vocacional assume que os resultados decorrentes destes comportamentos proporcionarão *feedback* válido e útil no desenvolvimento de crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados. Assim, o desenvolvimento de interesses e as escolhas vocacionais são, nesta teoria, função de uma exposição do indivíduo ao longo de todo o ciclo vital a experiências, de avaliações cognitivas relativamente a essas experiências e da presença ou ausência de constrangimentos ambientais (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Durante a última década, a aplicação da teoria sócio-cognitiva ao domínio vocacional gerou um impacto significativo ao nível da investigação neste domínio (Swanson & Gore, Jr., 2000). Na base deste interesse por parte de vários autores estaria um conjunto de circunstâncias, nomeadamente a importância atribuída a construtos

sócio-cognitivos, o reconhecimento do importante papel de variáveis de natureza pessoal e contextual nas trajectórias vocacionais dos indivíduos, a saliência conferida ao papel da agência pessoal na formação de cognições e objectivos, bem como o carácter preciso e empiricamente fundamentado das proposições e hipóteses adiantadas pelos teóricos deste paradigma (Swanson & Gore, Jr., 2000).

Contudo, Swanson e Gore, Jr. (2000) salientam, num capítulo relativo a avanços teóricos e empíricos na Psicologia Vocacional recentemente publicado no *Handbook of Counseling Psychology* (Brown & Lent, 2000), que restam algumas proposições que não terão ainda recebido a atenção que lhes deveria ser consignada, destacando-se, de entre estas, a exploração do papel de influências contextuais precoces no desenvolvimento de crenças de auto-eficácia, expectativas de resultados, interesses e comportamentos orientados para objectivos. De acordo com estes autores, a investigação no âmbito das influências precoces de variáveis de natureza pessoal e contextual poderia conduzir os investigadores ao contacto com uma população pouco estudada até ao momento, as crianças, e ao debruçar sobre corpos de literatura que se dedicam, entre outras temáticas potencialmente relevantes, ao desenvolvimento das auto-percepções e do desempenho de crianças pequenas (nomeadamente a Psicologia Desenvolvimental e Educacional). Na óptica de Swanson e Gore, Jr. (2000), esta investigação poderia contribuir de forma significativa para a compreensão do desenvolvimento precoce de crenças de auto-eficácia ao nível académico, da origem de expectativas de resultados ao nível académico e vocacional, bem como dos efeitos positivos e negativos de factores pessoais e ambientais nas experiências de aprendizagem precoces das crianças.

Apesar desta lacuna empírica apontada por Swanson e Gore, Jr. (2000), a análise de investigações baseadas em pressupostos sócio-cognitivos conduziu à identificação de alguns estudos que poderão revelar-se úteis na compreensão do impacto das experiências de infância no percurso académico e vocacional dos indivíduos.

Anteriormente à reformulação de Bandura (1986) e à apresentação dos pressupostos sócio-cognitivos aplicados ao domínio vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994), Barak (1981) surge com a proposta de um modelo de desenvolvimento dos interesses, na qual três factores cognitivos - a capacidade percebida, a expectativa de sucesso e a satisfação antecipada – surgiam

como determinantes dos interesses dos indivíduos. Alguma investigação realizada no âmbito deste modelo permitiu certificar a importância de variáveis de natureza cognitiva em idades precoces. Assim, num estudo de manipulação experimental levado a cabo por Barak, Shiloh e Hauschner (1992) junto de crianças frequentando o jardim de infância, estas expressaram preferências mais acentuadas por actividades seguidas de reestruturação cognitiva e menos acentuadas por actividades seguidas de reforço comportamental ou não associadas a qualquer tipo de contingência.

A assumpção de que os interesses surgiriam positivamente associados às crenças de auto-eficácia e às expectativas de resultados foi confirmada por Fouad e Smith (1996) num estudo com crianças a frequentar o 2° ciclo. Utilizando uma *path analysis* para explorar as relações entre medidas de auto-eficácia na matemática e ciências, expectativas de resultados, interesses e intenções, os autores encontraram relações positivas entre as crenças de auto-eficácia apresentadas pelas crianças, os seus interesses e intenções.

Recentemente, uma investigação levada a cabo por Ferry, Fouad e Smith (2000), com base no modelo sócio-cognitivo de Lent, Brown e Hackett (1994), permitiu constatar algumas das possibilidades adiantadas teoricamente por este modelo. Assim, os autores procuraram analisar os efeitos do contexto familiar e de variáveis idiossincráticas nas experiências de aprendizagem, percepção de auto-eficácia, expectativas de resultados, interesses e objectivos nos 791 estudantes universitários que compunham a amostra. Os resultados encontrados validaram empiricamente o modelo de Lent e colaboradores (1994). Entre outras evidências, os autores encontraram efeitos significativos do encorajamento parental, considerada uma variável de *background* familiar, nas experiências de aprendizagem académica (sobretudo no âmbito da matemática e das ciências naturais) e nas expectativas de resultados. Paralelamente, constatou-se o efeito directo das experiências de aprendizagem nas percepções de auto-eficácia e nas expectativas de resultados, variáveis que, por seu turno, se relacionaram directamente com os interesses e objectivos apresentados pelos sujeitos estudados. Estes resultados sugerem tratar-se de um modelo com fortes possibilidades de validação empírica, podendo consubstanciar-se enquanto terreno propício à análise da influência das experiências de infância no percurso vocacional dos indivíduos.

3. Síntese

A revisão levada a cabo dos contributos das teorias desenvolvimentais explicitadas ao longo deste capítulo permitiu concluir que foram os autores desta corrente os responsáveis pela abordagem mais intencional e aprofundada das questões ligadas ao desenvolvimento vocacional na infância. De acordo com os autores analisados, a infância surge como o primeiro período ou estádio de uma sequência que abrange todo o ciclo vital. Em termos de desenvolvimento vocacional, este período tem vindo a ser descrito como um período de Fantasia (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951) ou de Crescimento (Super, 1953, 1957, 1963, 1990; Super, Savickas & Super, 1996). No caso da primeira conceptualização, a tarefa que se afigura mais importante nesta fase é a mudança de uma orientação estritamente lúdica para uma orientação laboral que começa a marcar as interacções da criança com o mundo (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951). Na segunda conceptualização, o Crescimento a que Super se refere relaciona-se com um aumento ao nível do controlo e auto-confiança pessoais, bem como com a aprendizagem de atitudes e hábitos produtivos de trabalho (Super, Savickas & Super, 1996).

De um modo geral, as teorias desenvolvimentais analisadas conferem um lugar central ao auto-conceito. Na teoria de Super (1953, 1980, 1984, 1990), por exemplo, o desenvolvimento vocacional é concebido como consistindo, essencialmente, no processo de desenvolvimento e implementação do auto-conceito. Neste caso, a expressão de preferências vocacionais representaria um reflexo da forma como o indivíduo se auto-percepcionaria. Também Gottfredson (1981, 1996) salienta o papel central do auto-conceito na sua teoria da circunscrição e compromisso com preferências vocacionais, referindo que os indivíduos procuram profissões que sejam compatíveis com a imagem que têm de si próprios. Para cada um destes autores, a infância afigura-se um período importante ao nível da formação do auto-conceito vocacional, bem como de visões mais claras e diferenciadas acerca do mundo profissional. Para tal, são particularmente salientes as experiências vividas pela criança nesta fase, sobretudo aquelas que têm lugar em ambiente familiar (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Super, 1963, 1990). É com figuras presentes neste ambiente, sobretudo as figuras parentais, que as crianças iniciam processos de identificação e de imitação de atitudes e

papéis, processos que funcionam como facilitadores do desenvolvimento vocacional em idades precoces (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Super, 1963, 1990). Assim, a exploração que a criança faz nesta altura leva-a à integração de informação que se poderá revelar importante, mas não determinante, em fases de vida posteriores.

No âmbito da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977), Krumboltz salienta a centralidade das experiências de aprendizagem no comportamento e desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Krumboltz, 1979, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990). Tal como no Modelo Interactivo proposto por Super (1990) para a explicação do desenvolvimento vocacional na infância, também Krumboltz salienta que o desenvolvimento de preferências surge da interactividade entre o indivíduo e o meio que o rodeia. Assim, as experiências instrumentais e associativas que decorrerão desta troca, durante a infância, levarão à emergência de generalizações acerca do *self* (conotadas com a definição de auto-conceito de Super) e acerca do meio, com base nas quais são traçados objectivos e realizadas escolhas pelo indivíduo. Estas circunstâncias levam, pois, a um olhar atento sobre a infância enquanto arena desenvolvimental importante na formação de conceitos acerca do *self* e do meio que poderão estar na origem de escolhas vocacionais posteriores.

A teoria sócio-cognitiva aplicada ao campo vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent & Hackett, 1994) também defende a importância de factores pessoais e ambientais na formação de variáveis que a investigação revela deterem um importante papel ao nível das trajectórias vocacionais dos indivíduos, a saber, as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados, os interesses vocacionais e o estabelecimento de objectivos. Alguma investigação tem demonstrado que os anos da infância poderão assumir um papel relevante na formação destas variáveis (cf. Barak, Shiloh & Hauschner, 1992; Ferry, Fouad & Smith, 2000; Fouad & Smith, 1996), sugerindo-se um debruçar mais atento sobre fases mais precoces do ciclo vital, no sentido de uma compreensão mais aprofundada relativamente à formação das variáveis que constituem o núcleo central desta teoria.

PARTE II

Estudo Empírico do Desenvolvimento Vocacional na Infância

Capítulo III

Estudo Exploratório do Desenvolvimento Vocacional com Crianças em Idade Pré-Escolar

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia geral e os resultados decorrentes do estudo empírico levado a cabo no âmbito deste trabalho. Relativamente ao primeiro aspecto, serão explicitados os objectivos e as hipóteses da investigação, sendo ainda caracterizado o grupo de participantes no estudo. Segue-se a apresentação das variáveis em análise, nomeadamente a variável central deste estudo, o desenvolvimento vocacional, operacionalizado em aspectos como o auto-conceito, conhecimento do mundo profissional, escolhas profissionais, preferências por actividades, planeamento vocacional e orientação sexual face a espaços e actividades. Procede-se, ainda, à caracterização dos instrumentos utilizados para avaliar as referidas dimensões e, finalmente, refere-se o procedimento utilizado na recolha de dados.

No que concerne aos resultados, apresenta-se, num primeiro momento, dados provenientes da avaliação levada a cabo da exploração orientada para o *self* e da exploração orientada para o mundo profissional. No primeiro caso, apresentam-se resultados relativos à avaliação da percepção da qualidade das relações e percepção de competência pessoal levada a cabo com recurso à EAPCASC (Barbosa, 2000), sendo que, no segundo caso, se procede à apresentação de resultados decorrentes da avaliação efectuada com a GEC (Araújo & Taveira, 2000).

Num segundo momento, procede-se à discussão destes resultados, tendo em linha de conta aspectos teóricos e empíricos apresentados no primeiro e segundo capítulos desta dissertação. Esta discussão terá em linha de conta as hipóteses formuladas anteriormente relativas à exploração orientada para o *self* e à exploração orientada para o mundo profissional.

1. Metodologia Geral

1.1. Objectivos e Hipóteses da Investigação

O estudo aqui apresentado pretende contribuir para um conhecimento mais aprofundado do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida no contexto português. Este objectivo mais abrangente radica na consulta de referenciais teóricos e empíricos apresentados nos primeiros dois capítulos deste trabalho, o que permitiu, por

um lado, certificar a importância de que se revestem os anos precoces na formação do *self* vocacional e, por outro, constatar a necessidade de um estudo mais sistemático, no nosso país, das formas que pode tomar o desenvolvimento vocacional na infância. Assim, pretende-se com este trabalho contribuir para:

1) Aprofundar as questões ligadas ao desenvolvimento vocacional precoce, numa perspectiva psicológica;
2) Caracterizar o desenvolvimento vocacional de crianças entre os três e os seis anos, em contexto pré-escolar;
3) Analisar as possíveis diferenças individuais nos perfis de desenvolvimento vocacional de crianças entre os três e os seis anos, em função da idade e do sexo.

Apesar do carácter exploratório deste estudo, convém salientar que a revisão da literatura vocacional, apresentada no primeiro e segundo capítulos desta tese, permitiu o levantamento de um conjunto de expectativas de resultados. Assim, espera-se que as crianças estudadas:

1) Apresentem visões positivas, mas fantasiosas e pouco diferenciadas, quer relativamente ao *self*, quer relativamente ao mundo profissional;
2) Integrem, à medida que vão avançando na idade, elementos cada vez mais realistas na visão que possuem acerca de si próprias e na visão que possuem acerca do mundo profissional (expressa no seu conhecimento do mundo profissional, nas suas escolhas e preferências e na sua noção de planeamento vocacional);
3) Revelem um maior conhecimento da realidade profissional mais próxima e familiar do que daquela mais distante e desconhecida;
4) Possuem maior quantidade de informação relativamente à realidade profissional à medida que avançam na idade;
5) Apresentem visões estereotipadas relativamente ao mundo profissional (maior conhecimento da realidade profissional relativa à profissão/ocupação do elemento parental pertence ao mesmo género da criança, bem como escolhas e preferências estereotipadas face ao género).

Como se pode verificar, as hipóteses levantadas têm em conta assumpções adiantadas pela literatura relativamente à caracterização do desenvolvimento vocacional em idades precoces, quer relativamente ao *self* (duas primeiras hipóteses), quer relativamente à realidade profissional (todas as hipóteses explicitadas).

A verificação das hipóteses relativas ao conhecimento do *self* será feita através da identificação da existência (ou não) de diferenças estatisticamente significativas entre grupos de sujeitos definidos a partir das variáveis independentes idade e sexo. Por seu turno, a verificação de hipóteses relativas ao conhecimento do mundo profissional será levada a cabo através da análise de dados de natureza descritiva (frequências e médias).

1.2. Participantes

O grupo de participantes deste estudo é constituído por 98 crianças (54,1% do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (M= 4,66; DP= 0,94), a frequentar estabelecimentos de educação pré-escolar no concelho de Braga[24], sob tutela pública e privada.

O processo de constituição do grupo de participantes iniciou-se com um pedido formal de autorização à Direcção Regional de Ensino do Norte (Centro de Área Educativa de Braga) no sentido de se tornar possível aceder a informação relativa à rede de estabelecimentos de ensino pré-escolar do distrito de Braga. Da listagem facultada por este organismo fazia parte, para além do nome do jardim e da freguesia em que se localizava, o número de alunos que o frequentavam. Esta informação permitiu identificar um conjunto de instituições representativas em termos de número de alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Deste conjunto foi seleccionado aleatoriamente o jardim de infância de Monte das Cruzes, freguesia de Cabreiros, frequentado por 92 crianças.

A identificação de contextos de educação pré-escolar da rede privada onde pudessem ser recolhidos dados para o presente estudo foi feita através de contactos

[24] A escolha deste concelho prende-se com o facto de constituir uma área de forte influência da Universidade do Minho, instituição onde se tem vindo a desenvolver um conjunto de estudos sobre o desenvolvimento vocacional, sob coordenação da Doutora Maria do Céu Taveira, no qual a investigação em causa se inscreve.

informais e através da consulta de uma lista telefónica local. Tendo em conta o critério utilizado na selecção do jardim de infância da rede pública (representatividade ao nível do género e da idade) foi seleccionado aleatoriamente, dentre o conjunto de jardins que obedeciam ao referido critério, o jardim de infância do Centro Cultural e Social de Stº Adrião, freguesia de S. José de S. Lázaro, frequentado por 75 crianças.

A caracterização sócio-económica[25] do grupo de participantes foi feita tomando-se o estatuto profissional dos pais, definido com base na Classificação Nacional de Profissões (CNP, 1991), e no nível de escolaridade. No Quadro 3.1 apresenta-se a distribuição do estatuto profissional dos pais tendo em conta o nível de escolaridade.

[25] As informações relativas à caracterização socio-demográfica do grupo de participantes foi feita através da consulta dos processos das crianças, existentes nos estabelecimentos de ensino.

Quadro 3.1 - Distribuição do estatuto profissional dos pais das crianças estudadas por nível de escolaridade[(a)]

Estatuto Profissional	Nível de escolaridade (%)					Total (%)
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior	
Quadros superiores administrativos	---	---	---	---	---	---
Especialistas das profissões intelectuais ou científicas	---	---	---	---	12 (12,2)	12 (12,2)
Técnicos e profissionais de nível intermédio	---	1 (1)	6 (6,1)	7 (7,1)	1 (1)	15 (15,3)
Pessoal administrativo e similares	---	1 (1)	2 (2)	1 (1)	---	4 (4,1)
Pessoal dos serviços e vendedores	---	3 (3,1)	1 (1)	3 (3,1)	---	7 (7,1)
Agricultura e pescas	---	---	---	---	---	---
Operários e artífices	8 (8,2)	21 (21,4)	2 (2)	---	---	31 (31,6)
Operadores de instalações e máquinas	4 (4,1)	9 (9,2)	2 (2)	---	---	15 (15,3)
Trabalhadores não qualificados	2 (2)	1 (1)	1 (1)	---	---	4 (4,1)
População inactiva[26]	---	3 (3,1)	---	---	---	3 (3,1)
Total (%)	14 (14,3)	39 (39,8)	14 (14,3)	11 (11,2)	13 (13,3)	91 (92,9)

[(a)]Devido a duas circunstâncias (emigração ou falecimento) não foi possível obter informação relativamente a sete pais (7,1%), uma vez que a informação constante dos processos das crianças era referente aos actuais Encarregados de Educação (normalmente, tios da criança).

Verificámos que, relativamente ao estatuto profissional dos pais, a categoria mais representativa é a dos *Operários e artífices* (31,6%), seguida da categoria *Operadores de instalações e máquinas* (15,3%), da categoria *Técnicos e profissionais de nível intermédio* (15,3%) e da categoria *Especialistas das profissões intelectuais ou*

[26] Inclui-se nesta categoria a população doméstica, estudantil e desempregada.

científicas (12,2%). Registe-se também uma ausência de profissionais no âmbito da categoria *Quando superiores administrativos* e da categoria *Agricultura e pescas*.

Em termos de escolaridade, a média de anos de estudo dos pais situa-se nos 8,5 anos (DP=4,22), sendo que a maior percentagem de pais não concluiu a escolaridade obrigatória. A análise cruzada destes dois indicadores permite constatar que, à excepção de treze profissionais (13,3%), numa larga maioria dedicando-se a profissões intelectuais ou científicas, os restantes pais apresentam um estatuto profissional de nível baixo.

Saliente-se ainda, em termos de caracterização do grupo de crianças analisadas que, no que respeita ao estatuto marital dos pais, a maioria tem um vínculo marital (94,9%), sendo uma pequena parcela representada por pais separados (5,1%). As crianças que fazem parte deste grupo vivem, maioritariamente, com a família nuclear (com os pais e os irmãos – 43,9%; só com os pais – 25,5%) e, em menor representação, com os pais, irmãos e outros elementos da família mais alargada, nomeadamente avós ou tios (15,3%).

Ainda em termos de caracterização familiar, refira-se que a maioria das crianças tem irmãos (com um irmão – 46,9%; com dois irmãos – 13,3%), registando-se 35,7% de filhos únicos. Por último, registaram-se algumas situações de emigração, protagonizada pelo pai (em 6,1% dos casos) ou por ambos os pais (em 3,1% dos casos).

1.3. Variáveis e Instrumentos

Este estudo toma como variável dependente o desenvolvimento vocacional dos participantes. A avaliação desta variável comportou a selecção de indicadores considerados centrais no desenvolvimento vocacional em fases precoces, quer relativamente a aspectos inerentes ao *self*, quer relativamente a aspectos resultantes da exploração do mundo de trabalho/profissional que rodeia a criança.

Em termos de avaliação de indicadores de exploração do *self*, tomou-se o auto-conceito como elemento caracterizador central, dada a sua relevância nas teorias apresentadas por alguns autores (exs. Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1963, 1990). Para avaliação deste construto, foi utilizada uma prova psicométrica, a Escala de Auto-

Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC), em imagens, versão para crianças em idade pré-escolar (Barbosa, 2000) (cf. Anexo 1). Esta escala constitui a versão traduzida e adaptada para o contexto português da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children,* versão *Preschool/Kindergarten* (Harter & Pike, 1984), visando a avaliação da auto-percepção da criança relativamente à sua competência e aceitação social[27].

A escolha desta escala prendeu-se com o facto de ter constituído aquela que, após revisão dos instrumentos destinados a avaliar o auto-conceito de crianças em idade pré-escolar, demonstrou qualidades psicométricas mais satisfatórias na adaptação à população portuguesa. Nesta escolha, tornou-se também um critério relevante a perspectivação desenvolvimental do auto-conceito defendida pelos autores da escala (Harter, 1983, 1989; Harter & Pike, 1984).

A aferição do instrumento para a população portuguesa foi levada a cabo por Barbosa (2000), tendo o estudo-piloto realizado pela autora resultado numa versão final da escala composta por 32 items, distribuídos uniformemente por quatro subescalas, duas relativas à auto-percepção de competência (Competência Cognitiva/Académica e Competência Física/Motora) e duas relativas à auto-percepção de aceitação social (Aceitação pelos Pares e Aceitação Materna). Apresentam-se em seguida, no Quadro 3.2 os items que fazem parte da versão final da referida escala:

[27] Segundo Almeida e Freire (1997), o termo *situação de avaliação* inclui técnicas mais informais de avaliação (exs. listas de verificação de comportamentos, grelhas de observação sistemática, grelhas de entrevista), ao passo que o termo *prova* abrange técnicas mais formais de avaliação como os testes, inventários ou escalas.

Quadro 3.2 – Items da EAPCASC (Barbosa, 2000)[a]

Competência Cognitivo/Académica	Competência Física/Motora
1. Sabe fazer *puzzles* (F3)	3. Anda de balouço (F3)
5. Educadora elogia (F4)	7. Trepa (F3)
9. Conhece cores (F4)	11. Aperta sapatos (F4)
13. Sabe contar (F4)	15. Consegue saltar (F3)
17. Conhece primeira letra (F4)	19. Corre (F3)
21. Conhece letras (F4)	23. Salta ao pé coxinho (F3)
25. Trabalhos jardim-de-infância (F4)	27. Joga à bola (F3)
29. Sabe escrever nome (F4)	31. É forte (F3)
Aceitação pelos Pares	**Aceitação Materna**
2. Tem amigos (F2)	4. Mãe bem-disposta (F4)
6. Convidado dormir (F1)	8. Mãe leva passear (F1)
10. Amigos para jogar (F2)	12. Mãe faz comidas
14. Amigos para brincar (F2)	16. Mãe lê histórias (F1)
18. Chamado para brincar (F2)	20. Mãe brinca (F1)
22. Convidado para lanchar (F1)	24. Mãe conversa (F1)
26. Amigos emprestam (F2)	28. Mãe deixa lanchar (F1)
30. Outros sentam junto (F2)	32. Mãe deixa dormir (F1)

[a] Relativamente a cada item, é apresentado, entre parêntesis, o factor em que foi integrado após a análise da estrutural factorial da escala levada a cabo por Barbosa (2000). A retirada do item 12 desta análise deveu-se, no estudo de Barbosa (2000), à reacção observada nas crianças da amostra ao referido item.

A versão final da EAPCASC é composta pelos 24 items que compunham a escala original, bem como por oito novos items, dois para cada subescala, acrescentados por forma a permitir uma maior adequação à população portuguesa. Alguns destes items são provenientes da forma *first and second grades* da mesma escala de Harter e Pike (1983) (items nº 26, 27, 28, 30 e 32), sendo que os restantes items foram expressamente elaborados para o estudo-piloto (items nº 25, 29 e 31) realizado por Barbosa (2000). Segundo esta autora, a introdução destes oito novos items justifica-se pelo facto de terem constituído aqueles que no estudo-piloto se revelaram mais discriminativos e fidedignos.

A apreciação das qualidades psicométricas da versão final portuguesa da EAPCASC revelou níveis satisfatórios em termos de sensibilidade, uma vez que a quase totalidade dos items apresentaram uma variação entre o mínimo e máximo valores possíveis (1-4), e que os valores das médias, desvios-padrões e medidas de curtose e

assimetria da quase totalidade dos items foram indicativos de uma distribuição normal dos resultados (Barbosa, 2000).

A análise da estrutura factorial da escala levou à identificação de quatro factores, a saber:

1) Percepção da qualidade da relação com a mãe (F1);
2) Percepção da qualidade da relação com os pares (F2);
3) Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas (F3);
4) Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas (F4).

O facto destes dois últimos factores não fazerem parte da estrutura original da escala levou à consideração da modificação da estrutura desta, tendo em conta os factores identificados (Barbosa, 2000). A análise da fidelidade e da validade convergente discriminante, apresentadas seguidamente, teve em conta esta modificação.

Em termos de fidelidade do instrumento, o cálculo do índice de consistência interna, revelou um *alpha* de Crombach de 0,87, o que evidencia um nível bastante satisfatório de consistência interna. Para cada uma das subescalas, os valores do *alpha* de Crombach foram também satisfatórios e indicadores de certa homogeneidade dos items (0,80 para a subescala da percepção da qualidade da relação com a mãe; 0,82 para a subescala da percepção da qualidade da relação com os pares; 0,70 para a subescala da percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas; e 0,64 para a subescala de percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas).

A validade convergente discriminante da escala, obtida através do coeficiente de correlação de Pearson, revelou-se muito satisfatória. Isto permitiu confirmar a hipótese levantada inicialmente de que o contruto avaliado pela EAPCASC, a auto-percepção de competência pessoal e aceitação social, não constitui um construto uno, mas dois construtos diferenciados: auto-percepção de competência pessoal e auto-percepção de aceitação social (Barbosa, 2000).

Ainda no que respeita às variáveis do presente estudo, a exploração do mundo profissional foi definida a partir 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 de trabalho), bem como de outros elementos presentes nos contextos de vida da criança;
2) as escolhas profissionais expressas pela criança, integrando questões relacionadas com a(s) escolha(s) vocacional(ais) actual(ais) da criança. Para além de uma questão directa relativamente àquilo que gostaria de fazer quando adulta em termos profissionais, mais duas questões são colocadas relativas à justificação apresentada pela criança para tal escolha, bem como a possíveis processos de identificação subjacentes à escolha;
3) o planeamento vocacional, que inclui uma questão relacionada com a capacidade da criança de se projectar no futuro num papel laboral, bem como a consciência que tem relativamente a percursos educativos/formativos inerentes ao *tornar-se profissional*;
4) as preferências por actividades, que engloba questões relativas a actividades em que há um envolvimento directo e activo por parte da criança, quer seja na sala de jardim de infância, quer seja num contexto extra-lectivo, neste caso, nos tempos livres;
5) a orientação sexual face aos espaços e às actividades, a qual se relaciona com a necessidade de avaliação da existência de estereotipias relativamente ao género, uma vez que estas surgem apontadas na literatura como caracterizadoras do perfil vocacional das crianças nesta faixa etária (ex. Gottfredson, 1981, 1996).

Esta exploração do ambiente foi avaliada em termos de resultados, incluindo o grau e tipo de conhecimento da criança sobre o mundo do trabalho e profissional; o tipo e número de escolhas profissionais expressas pela criança; e, a orientação para diferentes tipos de actividades.

Estes aspectos foram avaliados através de uma entrevista realizada às crianças, com recurso a um instrumento construído para o efeito - a Grelha de Entrevista à Criança (GEC, Araújo & Taveira, 2000) (cf. Anexo 2). A construção da GEC orientou-

se pelos indicadores e competências descritas na literatura relativamente às aquisições de crianças em idade pré-escolar nesta área desenvolvimental (exs. Bailey & Stadt, 1973; Drummond & Ryan, 1995; Herr & Cramer, 1996; NOICC, 1992; Paisley & Hubbard, 1994; Taveira, 1999b; The South Carolina State Department of Education, 1992), bem como de outros referenciais teóricos apresentados na Primeira Parte deste trabalho.

Na construção da GEC optou-se por uma forma semi-estruturada de entrevista, uma vez que parece aquela que melhor serve os propósitos de entrevista a crianças pequenas, dadas as dificuldades destas na resposta a questões altamente estruturadas (Achembach, 1991). Assim, a adequabilidade deste formato relaciona-se com a maior flexibilidade permitida ao entrevistador na recolha de dados junto da criança, conferindo a esta maior liberdade na resposta e reduzindo potenciais percepções de ameaça.

As questões levantadas à criança são de natureza aberta ou fechada, apelando, de um modo geral, a dois modos de resposta, nomeação ou descrição. Em qualquer destes modos, houve o cuidado de tornar as questões desenvolvimentalmente adequadas à criança, sobretudo do ponto de vista linguístico, tentando-se respeitar, não apenas as especificidades desta faixa etária, mas também as variações ao nível da competência linguística em crianças com a mesma idade (Aldridge & Wood, 1998; Holmes, 1998).

Saliente-se ainda que, nesta grelha, a apresentação das questões efectuadas às crianças é antecedida por um registo de identificação, preenchido pela psicóloga responsável pela recolha dos restantes dados, de onde deveriam constar dados de caracterização sócio-demográfica da criança (nome, idade, data de nascimento, número de irmãos) e dos seus pais (situação marital, profissão, emprego e nível de escolaridade).

1.4. Procedimento

Após a identificação de um jardim de infância da rede pública e de um jardim de infância sob tutela privada, as respectivas Directoras Pedagógicas foram contactadas, num primeiro momento por telefone e, num segundo momento, pessoalmente. Nesta altura, foram explicitados aspectos centrais do estudo empírico a ser levado a cabo,

nomeadamente a sua natureza, objectivos e forma de ser levado a cabo. Após a autorização por parte destas responsáveis para a realização do estudo nas respectivas instituições, foi agendada uma reunião com o grupo de educadoras que desenvolviam os seu trabalho em cada uma delas. Esta reunião permitiu às educadoras um contacto inicial com o projecto de investigação, bem como com os instrumentos de avaliação.

O processo de avaliação propriamente dito foi antecedido de um pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 3) de onde constava o âmbito do estudo, os procedimentos de recolha de dados que seriam utilizados junto das crianças, bem como a garantia de confidencialidade relativamente aos resultados da investigação.

A recolha de dados junto da criança, quer através de entrevista, quer através da administração da EAPCASC foi realizada por uma psicóloga. Pelo facto desta avaliação implicar a presença de um elemento estranho à rotina das salas, a avaliadora foi apresentada às crianças num momento inicial da sua rotina diária, o Acolhimento. Nesta altura, foram veiculadas algumas intenções de trabalho junto das crianças, a modalidade que seria utilizada na recolha de dados (situação de avaliação individual, fora da sala de jardim de infância), abrindo-se também caminho para o esclarecimento de dúvidas junto das crianças.

A avaliação de cada criança decorreu em salas de reunião utilizadas pelas educadoras, considerado um espaço mais calmo e onde a criança estaria menos propensa a distracções. A saída da criança da sala foi sempre feita com o seu consentimento e sempre procurando causar o menor grau de perturbação à rotina da sala e ao trabalho em que a criança estava envolvida. Em todas as crianças, optou-se pela realização da entrevista em primeiro lugar e, num segundo momento, pela administração da EAPCASC. Estipulou-se um intervalo entre os dois momentos de avaliação, entrevista e escala, por se ter considerado demasiado exigente e cansativo para crianças desta idade a utilização consecutiva dos dois instrumentos. Relativamente à entrevista, especiais cuidados foram tomados no estabelecimento do *rapport* (Holmes, 1998), tentando-se baixar os níveis de ansiedade da criança (desde o momento de saída da sala) e criando uma atmosfera propícia ao seu envolvimento na tarefa.

A recolha de informação sócio-demográfica foi efectuada através da consulta autorizada dos processos das crianças, existentes nas instituições.

2. Resultados

2.1. Apresentação dos Resultados

Neste ponto do capítulo procede-se à apresentação dos resultados do estudo empírico realizado no âmbito deste trabalho. Esta apresentação compreenderá duas dimensões principais: por um lado, a exploração orientada para o *self* e, por outro lado, a exploração orientada para o mundo profissional. No primeiro caso, apresentam-se resultados relativos à avaliação da percepção da qualidade das relações e percepção de competência pessoal levada a cabo com recurso à EAPCASC (Barbosa, 2000), nomeadamente os resultados da análise descritiva, bem como dos testes de diferenças de médias. No segundo caso, apresentam-se resultados decorrentes da avaliação efectuada com a GEC (Araújo & Taveira, 2000). Os dados apresentados referem-se a análises estatísticas descritivas, efectuadas com base nas variáveis independentes deste estudo, idade e sexo dos participantes.

2.1.1. Exploração orientada para o *self*

A avaliação das crianças ao nível do auto-conceito foi efectuada com recurso à EAPCASC, versão portuguesa (Barbosa, 2000). Apresenta-se no Quadro 3.3 a distribuição dos itens, tendo em conta as quatro subescalas definidas por Barbosa (2000) na adaptação da escala para o contexto português.

Quadro 3.3 - Análise da distribuição dos itens que compõe a EAPCASC, versão portuguesa (n=98)[(a)]

Subescalas	Itens	Média	DP
Percepção da qualidade da relação com a mãe	6. Convidado dormir	1,98	1,14
	8. Mãe leva passear	3,21	,74
	16. Mãe lê histórias	2,49	1,16
	20. Mãe brinca	2,61	1,12
	22. Convidado para lanchar	2,31	1,22
	24. Mãe conversa	3,12	,92
	28. Mãe deixa lanchar	2,38	1,26
	32. Mãe deixa dormir	2,04	1,23
Percepção da qualidade da relação com os pares	2. Tem amigos	3,55	,75
	10. Amigos para jogar	3,34	,84
	14. Amigos para brincar	3,51	,78
	18. Chamado para brincar	3,34	,76
	26. Amigos emprestam	2,91	1,14
	30. Outros sentam junto	3,57	,64
Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas	1. Sabe fazer *puzzles*	3,37	,90
	3. Anda de baloiço	3,77	,51
	7. Trepa	3,34	,93
	15. Consegue saltar	3,58	,70
	19. Corre	3,63	,65
	23. Salta ao pé coxinho	3,07	1,17
	27. Joga à bola	3,62	,63
	31. É forte	3,40	,92
Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas	4. Mãe bem-disposta	3,22	,62
	5. *Educadora* elogia	3,32	,68
	9. Conhece cores	3,73	,62
	11. Aperta sapatos	2,60	1,40
	13. Sabe contar	3,27	,88
	17. Conhece 1ª letra	3,46	1,00
	21. Conhece letras	2,90	,94
	25. Trabalhos jardim de infância	3,54	,63
	29. Sabe escrever nome	3,15	1,17

(a) Para todos os itens, o valor mínimo das respostas é 1 e o valor máximo é 4.

A leitura do Quadro 3.3 permite verificar que, excepto no caso do item 6, "*Convidado para dormir*" (x=1,98), os restantes items apresentam uma média superior ao ponto médio teórico (2).

Os valores de média e desvio-padrão para cada uma das subescalas da EAPCASC (Barbosa, 2000), bem como para o total da escala, são apresentados nos quadros 3.4 e 3.5, tendo em conta as variáveis independentes idade e sexo, respectivamente.

Quadro 3.4 – Valores de média e desvio-padrão na EAPCASC (subescalas e escala total), por idade

Subescalas	3		4		5		6	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Percepção da qualidade da relação com a mãe	3,05	,57	2,51	,65	2,52	,73	2,17	,66
Percepção da qualidade da relação com os pares	3,49	,59	3,34	,58	3,20	,70	3,22	,67
Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas	3,37	,49	3,34	,57	3,62	,38	3,43	,46
Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas	3,09	,49	3,03	,53	3,44	,37	3,25	,38
TOTAL EAPCASC	3,24	,42	3,06	,40	3,23	,39	3,03	,40

Através do quadro 3.4 é possível certificar que as médias obtidas, na totalidade da escala, tendo em conta a variável idade foram aproximadas: 3,24 pontos nas crianças de três anos, 3,06 pontos nas crianças de quatro anos, 3,23 pontos nas crianças de cinco anos e, finalmente, 3,03 pontos nas crianças de seis anos. Relativamente a cada uma das subescalas, é possível afirmar que aquela que apresenta valores menos próximos é a subescala *Percepção da qualidade da relação com a mãe*, com valores mais elevados nas crianças mais novas e valores mais baixos nas crianças mais velhas.

Quadro 3.5 – Valores de média e desvio-padrão na EAPCASC (subescalas e escala total), por sexo

Subescalas	Masculino		Feminino	
	M	DP	M	DP
Percepção da qualidade da relação com a mãe	2,48	,67	2,57	,76
Percepção da qualidade da relação com os pares	3,32	,65	3,24	,65
Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas	3,51	,40	3,44	,55
Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas	3,19	,45	3,31	,48
TOTAL EAPCASC	3,13	,37	3,16	,45

Pela leitura do quadro 3.5 é possível verificar que as médias tendo em conta a variável sexo revelaram, no total da escala, pontuações próximas nas crianças de ambos os sexos: 3,13 pontos para as crianças do sexo masculino e 3,16 pontos para as crianças do sexo feminino. Nas quatro subescalas, também é de referir a existência de médias aproximadas para os dois sexos.

No sentido de verificar as hipóteses colocadas, procedeu-se à comparação das médias obtidas pelos grupos de crianças definidos em função das variáveis idade[28] e

[28] Para os propósitos das análises de comparação de médias, as crianças que compõe o grupo de participantes foram divididas, relativamente à idade, em dois sub-grupos: o primeiro compreendendo as crianças mais novas, com três e quatro anos, e o segundo integrando as crianças mais velhas, com cinco e seis anos.

sexo, quer tendo em conta a pontuação total na escala, quer tendo em conta subescalas específicas. Esta comparação de médias foi efectuada através da aplicação do teste t para amostras independentes e da aplicação de uma análise de variância multivariada.

A comparação de médias através do teste t para amostra independentes tendo em conta a pontuação total na EAPCASC não revelou diferenças estatisticamente significativas, quer relativamente à variável idade (t=-,54; n.s.), quer relativamente à variável sexo (t=,41; n.s.).

Por seu turno, a comparação de médias através de uma análise de variância multivariada tendo em conta a pontuação total na escala também não revelou diferenças estatisticamente significativas quando tomadas as variáveis independentes idade (F=,12; n.s.) e sexo (F=1,57; n.s.).

A análise de diferença de médias foi também levada a cabo relativamente a componentes específicas do auto-conceito, tal como definidas pela adaptação portuguesa da EAPCASC (Barbosa, 2000), ou seja, ao nível da percepção da qualidade das relações estabelecidas com a mãe e pares, e ao nível da auto-percepção de competência em actividades naturalmente aprendidas e intencionalmente ensinadas.

Apresentam-se no Quadro 3.6 os resultados da comparação de médias através da utilização do teste t para amostras independentes e de uma análise de variância multivariada (valor de F), tendo em conta a variável idade.

Quadro 3.6 – Comparação de médias tendo em conta a variável idade

Subescalas	Idade	M	DP	t	F
Percepção da qualidade da relação com a mãe	**Mais novas (3/4 anos)**	21,5	5,3	1,97*	,03
	Mais velhas (5/6anos)	19,2	5,7		
Percepção da qualidade da relação com os pares	**Mais novas (3/4 anos)**	20,7	3	1,14	2,69**
	Mais velhas (5/6anos)	19,9	3,6		
Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas	**Mais novas (3/4 anos)**	26,8	4,3	-2,11	4,84**
	Mais velhas (5/6anos)	28,4	3,3		
Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas	**Mais novas (3/4 anos)**	27,3	4,4	-3,86	2,16**
	Mais velhas (5/6anos)	30,4	3,4		

* $p<.05$ ** $p<.01$

A leitura do Quadro 3.6 permite verificar que, no que respeita à comparação de médias através do teste t para amostras independentes, existe uma diferença estatisticamente significativa apenas na subescala *Percepção da qualidade da relação com a mãe* (t=1,97; $p<.05$), sendo a média obtida pelas crianças mais novas (M=21,5; DP=5,3) superior à média encontrada no grupo de crianças mais velhas (M=19,2; DP=5,7). Por seu turno, a aplicação de uma análise de variância multivariada para comparação de médias nas subescalas da EAPCASC revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas na percepção da qualidade da relação com pares (F=2,69; $p<.01$), sendo a média obtida nas crianças mais novas (M=20,7; DP=3) superior à média obtida pelas crianças mais velhas (M=19,9; DP=3,6), bem como na percepção de competência em actividades naturalmente aprendidas (F=4,84; $p<.01$), sendo a média das crianças mais velhas (M=28,4; DP=3,3) superior à média das crianças mais novas (M=26,8; DP=4,3). Também se regista uma diferença estatisticamente significativa na percepção de competência em actividades intencionalmente ensinadas (F=2,16; $p<.01$),

com uma média mais elevada no grupo das crianças mais velhas (M=30,4; DP=3,4) por comparação às crianças mais novas (M=27,3; DP=4,4).

Estes dados permitem verificar que as crianças mais novas revelam ter percepções mais positivas relativamente às relações estabelecidas com a mãe e pares comparativamente às crianças mais velhas, enquanto estas revelam auto-percepções mais positivas em relação à sua competência na realização de actividades naturalmente aprendidas ou intencionalmente ensinadas.

O Quadro 3.7 apresenta, relativamente à variável sexo, os resultados da comparação de médias através da utilização do teste t para amostras independentes e de uma análise de variância multivariada.

Quadro 3.7 – Comparação de médias tendo em conta a variável sexo

Subescalas	Sexo	M	DP	t	F
Percepção da qualidade da relação com a mãe	**Masculino**	19,8	5,4	,66	,60
	Feminino	20,6	6,1		
Percepção da qualidade da relação com os pares	**Masculino**	20,3	3,5	-,4	,09
	Feminino	20,1	3,3		
Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas	**Masculino**	28	3,2	-,69	2,93**
	Feminino	27,5	4,4		
Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas	**Masculino**	28,7	4	1,26	,00
	Feminino	29,7	4,3		

** $p<.01$

No que se refere à variável sexo, foi possível verificar, através da aplicação do teste t para amostras independentes, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, em cada uma das subescalas que compõe a

EAPCASC: *Percepção da qualidade da relação com a mãe* (t=,66; n.s.), *Percepção da qualidade da relação com os pares* (t=-,4; n.s.), *Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas* (t=-,69; n.s.), *Percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas* (t=1,26; n.s.).

A aplicação de uma análise de variância multivariada para comparação das médias obtidas pelos dois grupos de crianças definidos em função do sexo, revela diferenças estatisticamente significativas apenas na subescala de *Percepção de competência na realização de actividades naturalmente aprendidas* (F=2,93, p<.01), sendo a média obtida pelos rapazes (M=28,0; DP=3,2) superior à obtida pelas raparigas (M=27,5; DP=4,4).

Deste modo, os rapazes revelam percepções mais positivas relativamente à sua competência na realização de actividades naturalmente aprendidas comparativamente às raparigas, sendo que, neste estudo, não são de assinalar diferenças de médias estatisticamente significativas em nenhuma das subescalas da EAPCASC a favor dos sujeitos do sexo feminino.

2.1.2. Exploração orientada para o mundo profissional

Este segundo conjunto de variáveis relaciona-se com o conhecimento que as crianças têm do mundo do trabalho, com as suas preferências e escolhas profissionais, com o tipo e forma de planeamento vocacional que utilizam, e com representações que detém relativamente ao papel associado ao género. Mais especificamente, procede-se à apresentação de resultados decorrentes da exploração que a criança fez do meio profissional que a rodeia, avaliados através da GEC.

No sentido de organizar os dados brutos recolhidos através deste instrumento recorreu-se à *análise de conteúdo* (Bardin, 1994; Krippendorff, 1980; Vala, 1986). Esta análise organizou-se em três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, 3) o tratamento dos resultados obtidos (Bardin, 1994). A primeira destas fase destinou-se à criação de um *corpus*[29] que foi, na segunda fase, explorado e sujeito a operações de codificação[30]. O processo de codificação compreendeu a tomada de várias decisões,

[29] Conjunto de dados que serão submetidos a procedimentos analíticos (Bardin, 1994; Vala, 1986).
[30] Recorrendo à definição traçada por Holsti (1969, op. cit. Bardin, 1994), a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo (p. 104).

nomeadamente em relação 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 concerne às unidades de texto, foram tomadas decisões relativamente à unidade de registo (isto é, aos segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base) e à unidade de contexto utilizada (isto é, à unidade, de maior dimensão que a unidade de registo, que permite compreender o significado preciso desta). Em ambos os casos optou-se, segundo a tipologia proposta por Krippendorff (1980), por unidades sintácticas - a palavra, no caso da unidade de registo e, a frase, no caso da unidade de contexto. A decisão de utilizar o tipo de unidades sintácticas mais pequenas prendeu-se, essencialmente, com as características do material, ou seja, com o facto de se tratar do discurso de crianças pequenas, com uma capacidade de expressão verbal limitada.

Ao nível das regras de enumeração, foi adoptada uma de entre as várias propostas por Bardin (1994): a *presença (ou ausência)* de determinados elementos no texto alvo de análise.

Em vários *items*, foi também necessário tomar decisões relativamente à categorização da informação recolhida. A construção de um sistema de categorias[31] foi, neste caso, feito *a posteriori* (Vala, 1986), ou seja, depois do trabalho exploratório sobre 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 fidelidade ao processo de categorização recorreu-se ao acordo entre dois observadores, os quais procuraram chegar a plataformas de consenso em situações de desacordo no decurso do processo de categorização.

A terceira fase do processo foi o tratamento dos resultados obtidos. Para o efeito, utilizou-se um programa estatístico informático, o SPSS para *Windows*, versão 10.0 (SPSS, 1999).

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 da criança, no sentido da clarificação do processo de análise) e os resultados

[31] Vala (1986) refere que *uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do contexto* (p. 110-111).

das análises estatísticas efectuadas, tendo em conta a distribuição das respostas a cada *item* por idade e, sempre que se justifique para efeitos da verificação das hipóteses explicitadas anteriormente, por sexo.

2.1.2.1. Conhecimento do mundo profissional

No que concerne ao conhecimento que a criança tem do mundo profissional, optou-se, quer na organização da entrevista, quer na apresentação de resultados, por partir do que é mais familiar e próximo da criança para aquilo que é mais distante e desconhecido. Assim, em primeiro lugar, serão apresentados resultados relativos ao conhecimento que a criança detém acerca da profissão/ocupação dos pais, nomeadamente a designação da profissão, a natureza da actividade profissional e o local de trabalho. Em seguida, serão apresentados resultados relativamente ao conhecimento que a criança tem de outras profissões além da dos pais, quer sejam outros familiares próximos, quer sejam profissionais de contextos frequentados pela criança, quer sejam ainda profissionais da comunidade mais alargada e menos próxima da criança.

Conhecimento das profissões/ocupações dos pais

Designação da profissão/ocupação dos pais - As respostas das crianças à questão "*Qual é o trabalho/profissão*[32] *do teu pai/mãe?*" foram a um processo de categorização, da qual resultaram três categorias, a saber:

1) A criança conhece a designação da profissão dos pais;
2) A criança refere uma ou duas actividades principais, relacionadas com a profissão dos pais (exs. "Trabalha no computador"; "Pinta os carros"; "Faz casas para o patrão dele");
3) A criança refere o local de trabalho dos pais (exs. "Trabalha nas obras"; "Trabalha na videoteca"; "Trabalha no Grula").

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição das respostas, por idade:

[32] Optámos pela utilização sistemática do termo *trabalho* dado termos verificado a dificuldade das crianças em compreenderem o termo *profissão*.

Quadro 3.8 - Distribuição do conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais por idade, em cada categoria de resposta

Designação da profissão/ocupação do pai					
Idade	**Não responde (%)**	**Designa nome da profissão (%)**	**Designa 1-2 actividades principais (%)**	**Designa local de trabalho (%)**	**Total**
3	10 (76,9)	---	2 (15,4)	1 (7,7)	13 (13,3)
4	19 (73,1)	1 (3,8)	2 (7,7)	4 (15,4)	26 (26,5)
5	19 (47,5)	12 (30)	5 (12,5)	4 (10)	40 (40,8)
6	7 (36,8)	4 (21,1)	5 (26,3)	3 (15,8)	19 (19,4)
Total (%)	55 (56,1)	17 (16,7)	14 (14,3)	12 (12,2)	98
Designação da profissão/ocupação da mãe					
Idade	**Não responde (%)**	**Designa nome da profissão (%)**	**Designa 1-2 actividades principais (%)**	**Designa local de trabalho (%)**	**Total**
3	12 (92,3)	---	---	1 (7,7)	13 (13,3)
4	22 (84,6)	2 (7,7)	1 (3,8)	1 (3,8)	26 (26,5)
5	26 (65)	4 (10)	7 (17,5)	3 (7,5)	40 (40,8)
6	7 (36,8)	10 (52,6)	---	2 (10,5)	19 (19,4)
Total (%)	67 (68,4)	16 (16,3)	8 (8,2)	7 (7,1)	98

Como se pode verificar pela leitura do Quadro 3.8, a maioria das crianças estudadas não responde a esta questão, verificando-se uma percentagem mais elevada de ausência de resposta aos 3-4 anos do que aos 5-6 anos. De registar também uma distribuição relativamente equitativa das restantes crianças pelas categorias de resposta definidas.

Especificamente em relação à designação da profissão/ocupação da mãe, verifica-se que as crianças que responderam a esta questão distribuem-se de forma uniforme pelas categorias *Designa 1-2 actividades principais* e *Designa local de trabalho*, registando-se uma percentagem um pouco mais elevada para a categoria *Designa nome da profissão*, sendo as crianças de seis anos aquelas que contribuem mais fortemente para este resultado.

Relativamente à variável sexo, foi possível constatar que, quer para o pai, quer para a mãe, a maioria dos participantes de ambos os sexos não responderam à questão sobre a designação da profissão/ocupação dos pais. Convém, no entanto, salientar que a percentagem de crianças que não responde à questão foi mais elevada para a designação

da profissão/ocupação da mãe (68,7%) do que para a designação da profissão/ocupação do pai (56,1%). Para tal diferença contribuíram, sobretudo, as respostas dos participantes do sexo feminino, uma vez que 66,7% não responderam quando questionadas relativamente à designação da profissão/ocupação da mãe, diminuindo esta percentagem para 51,1% quando a designação era relativa à profissão/ocupação do pai. No caso dos participantes do sexo masculino, esta diferença não se revelou tão acentuada, sendo que 60,4% não emitiram uma resposta para a designação da profissão/ocupação do pai e 69,8% não emitiram uma resposta para a designação da profissão/ocupação da mãe.

A distribuição das restantes respostas pelas categorias emergentes mostra-se relativamente equitativa, quer para o pai, quer para a mãe. Assinale-se apenas que, de um modo geral, os sujeitos de ambos os sexos recorrem mais frequentemente às categorias *Designa 1-2 actividades principais* e *Designa local de trabalho* para a profissão/ocupação do pai do que para a profissão/ocupação da mãe. No que se refere à categoria *Designa nome da profissão*, as respostas dos participantes de ambos os sexos distribuem-se equitativamente pela profissão/ocupação do pai e da mãe.

Natureza da actividade profissional dos pais - No *item* sobre a natureza da actividade profissional dos pais, a informação recolhida junto da criança foi alvo de um tratamento quantitativo e qualitativo. Assim, reporta-se, em primeiro lugar, o número de actividades mencionadas pela criança, bem como o número de actividades congruentes com a realidade profissional dos pais. Em segundo lugar, analisam-se os conteúdos presentes nas respostas da criança.

O Quadro 3.9 apresenta os dados de natureza quantitativa, tendo em conta a idade das crianças estudadas.

Quadro 3.9 - Distribuição do conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais por idade

Natureza da actividade profissional do pai									
	Não responde	Número actividades mencionadas			Número actividades Congruentes				
Idade	(%)	1	2-3	4 ou +	0	1	2-3	4 ou +	Total (%)
3	3 (23,1)	6 (46,2)	3 (23,1)	---	1 (7,7)	6 (46,2)	2 (15,4)	---	13 (13,3)
4	4 (15,4)	10(38,5)	10(38,5)	---	2 (7,7)	10(38,5)	8 (30,8)	---	26 (26,5)
5	5 (12,5)	7 (17,5)	22 (55)	5 (12,5)	3 (7,5)	9 (22,5)	19(47,5)	3 (7,5)	40 (40,8)
6	2 (10,5)	5 (26,3)	7 (36,9)	5 (26,4)	1 (5,3)	5 (26,3)	7 (36,9)	4 (21,1)	19 (19,4)
Total (%)	14 (14,3)	28(28,6)	42(42,9)	10(10,2)	7 (7,1)	30(30,6)	36(36,7)	7 (7,1)	94 [a]
Natureza da actividade profissional da mãe									
	Não responde	Número actividades mencionadas			Número actividades Congruentes				
Idade	(%)	1	2-3	4 ou +	0	1	2-3	4 ou +	Total (%)
3	---	8 (61,5)	3 (23,1)	---	---	10(76,9)	1 (7,7)	---	13 (13,3)
4	6 (23,1)	11(42,3)	5 (19,2)	2 (7,6)	2 (7,7)	9 (34,6)	5 (19,2)	2 (7,6)	26 (26,5)
5	---	24 (60)	15(37,5)	1 (2,5)	4 (10)	23(57,5)	13(32,5)	---	40 (40,8)
6	---	6 (31,6)	8 (42,1)	5 (26,3)	1 (5,3)	6 (31,6)	7 (36,9)	5 (26,3)	19 (19,4)
Total (%)	6 (6,1)	49 (50)	31(31,6)	8 (8,2)	7 (7,1)	48 (49)	26(26,5)	7 (7,1)	94[b]

[a] Quatro das crianças (uma criança de 3 anos, duas crianças de 4 anos e uma criança de 5 anos) responderam à questão referindo um produto da actividade profissional do pai ("*Ganha dinheiro*").
[b] Quatro das crianças (duas crianças de 3 anos e duas crianças de 4 anos) responderam à questão referindo um produto da actividade profissional da mãe ("*Ganha dinheiro*").

Como se pode constatar pela leitura do Quadro 3.9, apenas 14,3 % das crianças não responderam à questão "*O que é que o teu pai faz nesse trabalho/profissão?*". Das restantes, 4,1% responderam com um produto da actividade profissional do pai ("*Ganha dinheiro*"). Verifica-se, assim, que a maioria das crianças é capaz de descrever entre uma e três actividades profissionais do pai. Refira-se que são as crianças com cinco e seis anos que, neste estudo, referem quatro ou mais actividades profissionais do pai. De salientar ainda que as actividades mencionadas pelas crianças estudadas são congruentes com as actividades desempenhadas, de facto, pelo pai na sua profissão/ocupação.

Relativamente à actividade profissional da mãe, refira-se que 6,1% das crianças não responderam à questão "*O que é que a tua mãe faz nesse trabalho/profissão?*", sendo que 4,1% das restantes, embora tendo respondido, não referiram nenhuma

actividade relacionada com a profissão da figura materna, mas sim um produto da sua actividade profissional, neste caso, a remuneração. Verifica-se também que a larga maioria das crianças estudadas é capaz de enumerar, pelo menos, uma actividade profissional da mãe. Saliente-se também o facto de não existirem diferenças assinaláveis entre as actividades mencionadas pela criança e aquelas que fazem, de facto, parte da realidade profissional da mãe.

Local de trabalho dos pais. Quanto ao conhecimento do local de trabalho dos pais, a análise do discurso das crianças revelou três categorias, nas quais foi possível enquadrar todas as respostas obtidas. O critério para o estabelecimento destas categorias foi o da *precisão* com que a criança referia a localização do trabalho dos pais. As categorias estabelecidas foram:

1) Refere a localização precisa e clara do local em que os pais desenvolvem a sua actividade laboral, através da utilização de um substantivo comum (exs. "Trabalha numa escolinha", "No estádio"), e/ou de uma designação comercial (exs. "Na Biobraga", "Na Grundig", "No restaurante Pórtico");
2) Refere a localidade em que os pais desenvolvem o seu trabalho e/ou dá pistas geográficas precisas (exs. "Em Merelim"; "À beira dos comboios, em Maximinos", "Lá ao fundo, à beira do Carrefour");
3) Refere uma localização imprecisa (exs. "No serviço perto"; "Adiante", "Muito longe").

Apresenta-se seguidamente a distribuição de resultados por cada uma destas categorias, tendo em conta a idade dos sujeitos.

Quadro 3.10 - Distribuição do conhecimento do local de trabalho dos pais por idade em cada categoria de resposta

Local de trabalho do pai					
Idade	**Não responde (%)**	**Refere local de trabalho (%)**	**Refere localidade ou dá pistas geográficas precisas (%)**	**Refere localização imprecisa (%)**	**Total**
3	3 (23,1)	3 (23,1)	3 (23,1)	4 (30,8)	13 (13,3)
4	3 (11,5)	10 (38,5)	7 (26,9)	6 (23,1)	26 (26,5)
5	2 (5)	15 (37,5)	18 (45)	5 (12,5)	40 (40,8)
6	2 (10,5)	8 (42,1)	5 (26,3)	4 (21,1)	19 (19,4)
Total (%)	10 (10,2)	36 (36,7)	33 (33,7)	19 (19,4)	98
Local de trabalho da mãe					
Idade	**Não responde (%)**	**Refere local de trabalho (%)**	**Refere localidade ou dá pistas geográficas precisas (%)**	**Refere localização imprecisa (%)**	**Total**
3	2 (15,4)	5 (38,5)	3 (23,1)	3 (23,1)	13 (13,3)
4	4 (15,4)	11 (42,3)	4 (15,4)	7 (26,9)	26 (26,5)
5	3 (7,5)	21 (52,5)	13 (32,5)	3 (7,5)	40 (40,8)
6	1 (5,3)	15 (78,9)	3 (15,8)	---	19 (19,4)
Total (%)	10 (10,2)	52 (53)	23 (23,5)	13 (13,3)	98

Relativamente a este *item*, a informação patente no quadro acima permite verificar que cerca de 10% das crianças estudadas não responde à questão "*Onde é que ele* [pai] *trabalha?*". Do conjunto de crianças que responderam, saliente-se que a maior percentagem (36,7%) serviu-se da designação precisa do local de trabalho, seguida do grupo de crianças que referiram o nome da localidade ou pistas geográficas precisas (33,7%). Em menor número, encontra-se o grupo de crianças que referiu de forma imprecisa o local de trabalho do pai (19,4%).

A análise do Quadro 3.10 permite verificar ainda que, também quando questionadas acerca do local de trabalho da mãe, 10,2% das crianças não deram uma resposta. Relativamente às restantes, registe-se que as categorias mais utilizadas foram, por ordem decrescente de utilização, a designação do local de trabalho (53%), o nome da localidade ou pistas geográficas precisas (23,5%) e, por último, a localização imprecisa do sítio onde a mãe desenvolve a sua actividade laboral (13,3%). Saliente-se

ainda um aumento gradual, que acompanha o avanço em termos etários, da utilização daquela categoria que traduz um conhecimento mais fino do local de trabalho da mãe.

Conhecimento de profissões extra-familiares. Depois de ser questionada acerca da profissão do pai e da mãe, foi pedido à criança que referisse outras profissões que conhecesse. Esta pergunta destinou-se a identificar o leque de profissões abrangido pela criança, apelando a conhecimentos que extravasam o conhecimento da realidade profissional dos pais.

Em termos procedimentais, e após ter sido colocada à criança a questão "*Que outros trabalhos/profissões conheces?*", a entrevistadora referiu um exemplo retirado do mundo profissional, após o que a criança foi convidada a nomear livremente. A análise levada a cabo dos conteúdos das respostas dadas permitiu obter conhecimento acerca da quantidade de informação e, simultaneamente, acerca da nomenclatura utilizada pela criança para fazer referência ao mundo das profissões. Assim, foi possível verificar que as crianças não só utilizam a designação da profissão, como se servem de actividades profissionais ou locais de trabalho aquando da nomeação, tal como aconteceu no ponto anterior.

O quadro seguinte permite verificar a distribuição das respostas por idade em cada categoria de resposta, bem como a quantidade de informação veiculada pela criança.

Quadro 3.11 - Distribuição do conhecimento de profissões extra-familiares por idade em cada categoria de resposta

Idade	Não responde (%)	Responde com base na designação da profissão (%)			Responde com base na actividade laboral (%)			Responde com base no local de trabalho (%)			Total (%)
		1	2-3	4 ou +	1	2-3	4 ou +	1	2-3	4 ou +	
3	13 (100)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	13 (13,3)
4	20 (76,9)	4 (15,4)	1 (3,8)	---	1 (3,8)	---	---	---	---	---	26 (26,5)
5	22 (55)	9 (22,5)	4 (10)	1 (2,5)	7 (17,5)	2 (5)	---	2 (5)	2 (5)	---	40 (40,8)
6	5 (26,3)	3 (15,8)	5 (26,3)	4 (21,2)	4 (21,1)	4 (21,1)	2 (10,6)	3 (15,8)	1 (5,3)	---	19 (19,4)
Total (%)	60 (61,2)	16 (16,3)	10 (10,2)	5 (5,1)	12 (12,2)	6 (6,1)	2 (2)	5 (5,1)	3 (3,1)	---	98

A leitura do Quadro 3.11 permite verificar que a maioria das crianças não respondeu a esta questão. Relativamente às crianças que deram uma resposta, verifica-se uma percentagem mais elevada de respostas na categoria da designação da profissão, sendo aquela a que as crianças recorrem mais frequentemente neste exercício de nomeação, seguida da(s) actividade(s) laboral(ais) e, por último, do local de trabalho. De salientar que são sobretudo as crianças de cinco e seis anos a concorrer para estas percentagens, dado a elevada frequência de não-resposta nas crianças de três e quatro anos.

2.1.2.2. Escolhas profissionais

Este ponto tem subjacente um conjunto de questões colocadas à criança relativamente à(s) sua(s) escolha(s) vocacional(ais) actual(ais). Os resultados apresentados em seguida referem-se à forma como a criança designa a sua escolha profissional, bem como os motivos e processos de identificação subjacentes a essa escolha.

Designação da escolha profissional. A forma como a criança comunica as suas escolhas nesta fase representa um bom indicador relativamente à forma como ela faz a leitura do mundo vocacional. Este item relaciona-se com a forma como a criança comunica a profissão/ocupação que gostaria de desempenhar no futuro. Verificou-se que, perante a questão "*O que é que queres ser (ou gostarias de ser) quando fores grande?*", as crianças entrevistadas recorreram a quatro formatos para comunicar a sua preferência vocacional:

1) Referem explicitamente a designação da profissão (exs. polícia, médica, jogador de futebol, cabeleireira);
2) Referem uma ou duas actividades principais (exs. "Dançar", "Trabalhar com camiões e com tractores na terra", "Trabalhar com animais");
3) Referem o local de trabalho (exs. "Trabalhar na creche", "Trabalhar no Carrefour", "Quero ir para a oficina");
4) Referem figura real ou fictícia (exs. "Quero ser como a Susana" (auxiliar de acção educativa do jardim de infância frequentado pela criança), "Quero ser o Zorro", "Vou ser como o meu pai").

Apresenta-se no Quadro 3.12 a distribuição das respostas, por idade, para cada uma destas categorias:

Quadro 3.12 - Distribuição da designação da escolha profissional por idade em cada categoria de resposta[a]

Idade	Designa nome da profissão (%)	Designa 1-2 actividades principais (%)	Designa local trabalho (%)	Designa figura real ou fictícia (%)	Total (%)
3	4 (30,8)	7 (53,8)	1 (7,7)	3 (23,1)	13 (13,3)
4	14 (53,8)	6 (23,1)	1 (3,8)	3 (11,5)	26 (26,5)
5	31 (77,5)	5 (12,5)	1 (2,5)	4 (10)	40 (40,8)
6	15 (78,9)	3 (15,8)	1 (5,3)	1 (5,3)	19 (19,4)
Total (%)	64 (65,3)	21 (21,4)	4 (4,1)	11 (11,2)	98

[a] Duas crianças de três anos, uma criança de cinco anos e uma criança de seis anos deram mais que uma resposta, sendo incluídas, simultaneamente, em duas categorias. Duas crianças de quatro anos (2%) não responderam à questão.

A partir do Quadro 3.12 podemos afirmar que a quase totalidade das crianças estudadas foi capaz de dar uma resposta, recorrendo preferencialmente, para o efeito, à designação específica de uma profissão. As profissões mais nomeadas foram, por ordem decrescente e tendo em conta percentagens relativas, *professor(a)* (15,63%), *médico(a)* (14,1%), *cabeleireiro(a)* (14,1%), *jogador de futebol* (12,5%) e *polícia* (7,8%). Em termos percentuais, a utilização deste formato de resposta foi menos vulgar nas crianças mais novas (as crianças de três anos recorreram mais vezes à nomeação de uma ou duas actividades laborais), tornando-se mais recorrente nas crianças mais velhas. O segundo lugar em termos de distribuição percentual é ocupado pela referência a actividades laborais, posicionando-se o recurso a um local de trabalho ou a uma figura real ou fictícia em lugares de menor destaque. Relativamente a este último formato, refira-se que maior número de crianças fez referência a figuras reais (8,2%) do que a figuras fictícias (3,1%). A figura real mais referida foi o *pai* (5,1%), nomeada apenas por elementos masculinos do grupo de participantes.

Foi possível ainda constatar que rapazes e raparigas se distinguem nas escolhas profissionais que fazem. As profissões mais nomeadas pelos rapazes foram, respectivamente, *jogador de futebol* (12,5%), *polícia* (7,8%), *mecânico* (4,7%) e *maquinista* (4,7%), profissões nunca nomeadas pelas raparigas do grupo em análise. Por

seu turno, estas escolheram mais frequentemente as profissões de *professora* (14,1%), *médica* (12,5%) e *cabeleireira* (12,5%), tendo sido profissões nomeadas por três rapazes do grupo (uma nomeação para cada um - 1,56 de percentagem relativa).

Motivos subjacentes à escolha. A análise de conteúdo levada a cabo às respostas das crianças à questão "*O que gostas mais nesse trabalho/profissão?*", levaram à emergência de três categorias. Assim, verificou-se que as crianças da amostra apelam a três tipos de motivos ao justificarem a sua escolha:

1) Actividades desenvolvidas no âmbito da profissão escolhida (exs. "Gosto de jogar à bola", "Gosto de estar a ensinar os meninos", "Gosto de dar picadinhas quando estão doentes, gostava de medir e fazer operações";
2) Matérias/artefactos utilizados no âmbito da profissão (exs. "De umas máquinas que têm uma coisa à frente que se ergue para o ar", "Porque gosto de animais", "Têm uns calções e também a camisola, as meias e as chuteiras");
3) Produtos derivados da actividade profissional (exs. "Gosto de ganhar dinheiro", "Gosto de ganhar a taça").

Apresentam-se, no Quadro 3.13, a distribuição dos resultados por cada categoria de resposta tendo em conta a variável independente idade.

Quadro 3.13 - Distribuição dos motivos subjacentes à escolha por idade em cada categoria de resposta

Idade	Não responde (%)	Refere actividades (%)	Refere matérias/ Instrumentos (%)	Refere produtos (%)	Total (%)
3	6 (46,2)	6 (46,2)	1 (7,7)	---	13 (13,3)
4	7 (26,9)	15 (57,7)	3 (11,5)	1 (3,8)	26 (26,5)
5	---	36 (90)	3 (7,5)	1 (2,5)	40 (40,8)
6	---	17 (89,5)	2 (10,5)	---	19 (19,4)
Total (%)	13 (13,3)	74 (75,5)	9 (9,2)	2 (2)	98

A análise da distribuição das respostas ao *item* em causa pelas diferentes categorias permitiu certificar que cerca de 14% das crianças entrevistadas não

respondeu quando questionada relativamente aos motivos que presidiram à sua escolha, contribuindo para esta percentagem as crianças de quatro e, sobretudo, as de três anos. A categoria mais recorrentemente utilizada pelas restantes crianças enquanto motivação para a sua escolha é a da(s) actividade(s) desempenhada(s) (75,5%). Verificamos que pelos 5/6 anos, 90% das crianças são capazes de elicitar uma ou mais actividades profissionais como motivos que presidem à sua escolha, enquanto pelos 3/4 anos apenas metade das crianças inquiridas fez esta referência ao nível dos seus motivos. Comparativamente a esta, as restantes categorias (matérias/artefactos e produtos) estão representadas de uma forma bastante menos significativa em termos de percentagem (9% no primeiro caso e 2% no segundo caso).

Processos de identificação subjacentes à escolha. A decisão de incluir uma questão que pede à criança a nomeação de alguém do seu conhecimento que exercesse a profissão assinalada pela criança teve como objectivo o conhecimento de um possível processo de identificação subjacente à escolha da criança. A análise das respostas das crianças permitiram perceber a presença de algumas identificações, quer com elementos relacionalmente mais próximos, quer com elementos mais distantes, a saber: 1) mãe; 2) pai; 3) familiares próximos; 4) vizinhança/amigos dos pais; 5) professores; 6) profissionais da comunidade alargada; e, 7) heróis (TV, *vídeo*, BD).

Apresenta-se no seguinte quadro a distribuição percentual dos resultados, por idades.

Quadro 3.14 - Distribuição das respostas acerca dos processos de identificação subjacentes à escolha por idade em cada categoria de resposta[a]

Idade	Não responde (%)	Mãe (%)	Pai (%)	Familiares próximos (%)	Vizinhança/ amigos pais (%)	Professores (%)	Profissionais comunidade alargada (%)	Heróis (%)	Total (%)
3	3 (23,1)	1 (7,7)	3 (23,1)	2 (15,4)	---	1 (7,7)	2 (15,4)	---	13 (13,3)
4	5 (19,2)	3 (11,5)	8 (30,8)	3 (11,5)	2 (7,7)	3 (11,5)	6 (23,1)	---	26 (26,5)
5	3 (7,5)	2 (5)	10 (25)	4 (10)	8 (20)	3 (7,5)	18 (45)	10 (25)	40 (40,8)
6	---	1 (5,3)	3 (15,8)	1 (5,3)	1 (5,3)	1 (5,3)	10 (52,6)	3 (15,8)	19 (19,4)
Total (%)	11 (11,2)	7 (7,1)	24 (24,5)	10 (10,2)	11 (11,2)	8 (8,2)	36 (36,7)	13 (13,3)	98

[a] Algumas crianças foram integradas em mais que uma categoria de resposta.

A análise do Quadro 3.14 permite verificar que cerca de 11% das crianças entrevistadas não respondeu à questão formulada. Do grupo de crianças que evocou algum elemento identificatório, saliente-se que os profissionais da comunidade alargada e a figura paterna constituem os elementos mais frequentemente nomeados. Relativamente aos primeiros, será de salientar que o aumento em termos percentuais nesta categoria acompanha o avanço em termos etários. Registe-se ainda uma distribuição relativamente homogénea dos restantes elementos.

Uma vez que a variável género surge na literatura como exercendo influência nos processos de identificação profissional (Gottfredson, 1981; Super, 1963), apresenta-se seguidamente uma análise percentual tomando em consideração essa variável. Assim, verifica-se que as raparigas nomeiam mais, por ordem decrescente, profissionais da comunidade alargada (51,1%), os professores (17,8%) e a mãe (13,3%), nomeando menos os heróis (2,2%), os familiares próximos (6,7%) e vizinhos/amigos dos pais (6,7%), ocupando o pai um lugar intermédio (8,9%).

Por seu turno, os rapazes nomeiam mais frequentemente o pai (37,7%), profissionais da comunidade alargada (24,5%) e os heróis (23,7%), nomeando poucas vezes a mãe (1,9%) e nunca os professores (0%). Os vizinhos/amigos dos pais (13,2%) e os familiares próximos (13,2%) ocupam, neste caso, um lugar intermédio em termos de nomeação.

2.1.2.3. Planeamento vocacional

Tal como para as questões anteriores, também aqui as respostas da criança foram sujeitas a uma análise de conteúdo, tentando-se discernir categorias emergentes no discurso da criança. Neste caso, e perante a questão "*O que é que achas que é preciso fazer para se ser um(a)* (nome da(s) profissão(ões) indicada(s) pela criança), foram analisadas as formas como, segundo a perspectiva da criança, seria possível aceder à profissão da sua eleição. Este exercício resultou no estabelecimento das seguintes quatro categorias:

1) perspectivação fantasiosa e imediatista – integra aquelas respostas em que a criança refere a necessidade de se ser possuidor das roupas e/ou utensílios caracterizadores de uma determinada profissão, estar presente nos contextos profissionais ou desempenhar as tarefas inerentes a uma determinada

ocupação para, imediatamente, se tornar esse profissional. (exs. "Preciso estar na sala das médicas"; "Vestir a roupa igual à de um polícia"; "Preciso de lavar cabeças, secar cabelo, arranjar o cabelo";

2) perspectivação vocacional – referente a uma consciência mais realista relativamente ao *tornar-se* profissional, nomeadamente no que se refere à ligação entre percursos escolares/formativos e percursos profissionais (exs. "Primeiro tenho que ir para a primária, depois para o ciclo, depois para outra escola, depois para a universidade e depois para ser veterinária"; "Tenho primeiro que tirar a carta e depois tenho que pedir ao Dr. G., que é ele que manda lá"; "É preciso treinar muito");
3) perspectivação moral – a criança refere normas/regras de funcionamento, cujo cumprimento lhe garantiria o acesso à profissão desejada (exs. "Fazemos o que as professoras dizem"; "Tem que se comer couves e muita comida"; " Não fazer asneiras");
4) perspectivação comercial – a criança percebe a entrada no mundo do trabalho como decorrente ou dependente de factores económicos (exs. "Arranja-se muito dinheiro e depois já se pode arranjar um trabalho"; "Dar ao chefe muito dinheiro").

Apresentam-se seguidamente os resultados percentuais deste item, por idades.

Quadro 3.15 - Distribuição das respostas relativas ao tipo de planeamento vocacional por idade em cada categoria de resposta[(a)]

Idade	Não responde (%)	Fantasiosa e imediatista (%)	Vocacional (%)	Moral (%)	Comercial (%)	Total (%)
3	3 (23,1)	9 (69,2)	1 (7,7)	---	---	13 (13,3)
4	8 (30,8)	13 (50)	3 (11,5)	2 (7,7)	---	26 (26,5)
5	7 (17,5)	17 (42,5)	13 (32,5)	2 (5)	1 (2,5)	40 (40,8)
6	2 (10,5)	4 (21,1)	10 (52,6)	3 (15,8)	1 (5,3)	19 (19,4)
Total (%)	20 (20,4)	43 (43,9)	27 (27,6)	7 (7,1)	2 (2)	98

[(a)] Uma criança de seis anos foi integrada em duas categorias.

A leitura do Quadro 3.15, permite certificar que cerca de 20% das crianças da amostra não foram capazes de responder a esta questão. Relativamente às restantes, refira-se que a perspectivação fantasiosa e imediatista caracteriza a maior parte das respostas dadas, embora se registe uma redução deste tipo de resposta à medida que se avança na idade. A perspectivação vocacional surge em segundo lugar ao nível das categorias mais referidas. À medida que se avança na idade, regista-se um aumento gradual da presença desta categoria, sendo particularmente evidente o aumento registado entre os cinco e os seis anos.

2.1.2.4. Preferências por actividades

Ao nível das preferências das crianças, serão analisados, por um lado, os espaços e actividades pelos quais a criança demonstra maior interesse no jardim de infância e, por outro lado, as actividades preferidas pela criança nos seus tempos livres, em contextos extra-escolares.

Preferências por espaços no jardim de infância. Com o propósito de obter conhecimento relativamente às áreas preferidas pelas crianças no contexto do jardim de infância foi colocada a questão *Quais são as áreas de que gostas mais no jardim/colégio/escola?* Procedeu-se a um registo de todas as áreas enumeradas, apresentando-se seguidamente a distribuição percentual das preferências das crianças por idade.

Quadro 3.16 - Preferência por espaços do jardim de infância por idade[(a) (b)]

Idade	Blocos (%)	Casa (%)	Exp. Plast. (%)	Jogos (%)	Biblio-teca (%)	Com-puta-dor (%)	Carros (%)	Super-merca-do (%)	Re-creio (%)	Outros (%)	Total (%)
3	1 (7,7)	8 (61,5)	4 (30,8)	5 (38,5)	5 (38,5)	---	7 (53,8)	---	2 (15,4)	---	13 (13,3)
4	3 (11,5)	17 (65,4)	15 (57,7)	15 (57,7)	5 (19,2)	---	16 (61,5)	1 (3,8)	---	---	26 (26,5)
5	1 (2,5)	21 (52,5)	34 (85)	21 (52,5)	10 (25)	8 (20)	17 (42,5)	13 (32,5)	1 (2,5)	2 (5)	40 (40,8)
6	---	13 (68,4)	15 (78,9)	12 (63,2)	4 (21,1)	8 (42,1)	11 (57,9)	6 (31,6)	---	---	19 (19,4)
Total (%)	5 (5,1)	59 (60,2)	68 (69,4)	53 (54,1)	24 (24,5)	16 (16,3)	51 (52)	20 (20,4)	3 (3,1)	2 (2)	98

[(a)] Várias crianças foram integradas em mais que um tipo de resposta.

[(b)] Apesar de surgirem discriminadas na grelha de entrevista à criança outras áreas, nomeadamente a *área da areia e da água*, a *área da carpintaria*, a *área da música e do movimento*, a inexistência destas áreas nos jardins onde foi levada a cabo a recolha de dados levou á sua exclusão das análises.

Refira-se, em primeiro lugar, que todas as crianças foram capazes de responder à questão atrás enunciada. As áreas mais recorrentemente mencionadas pelas crianças em termos de preferência, em todas as idades, foram a *área da expressão plástica*, a *área da casa*, a *área dos jogos* e a *área dos carros*.

A análise da distribuição das respostas das crianças tendo em conta a variável sexo, permitiu verificar que as crianças do sexo masculino apresentam preferências mais marcadas pela *área da expressão plástica* (69,8%), pela *área dos carros* (64,2%) e pela *área dos jogos* (49,1%), enquanto que as crianças do sexo feminino apresentam preferências mais acentuadas pela *área da casa* (75,6%), pela *área da expressão plástica* (68,9%) e pela *área dos jogos* (60%). As diferenças mais notórias registam-se ao nível da *área dos carros* (referida por 64,2% dos meninos e por 37,8% das meninas) e da *área da casa* (escolhida por 75,6% das meninas e por 47,2% dos meninos). Nas restantes áreas regista-se uma distribuição relativamente equitativa das respostas.

Preferências por actividades no jardim de infância. Depois de questionadas acerca das áreas da sua preferência, as crianças foram convidadas a referir as actividades em que, no âmbito dessas áreas, mais gostavam de se envolver. Apresentam-se em seguida os resultados obtidos em termos de distribuição percentual

por idade e/ou sexo, tendo em conta as áreas que, no *item* anterior, se apresentavam como mais representativas das preferência das crianças, isto é, a *área da casa*, a *área da expressão plástica,* a *área dos jogos* e a *área dos carros*. Para cada uma destas áreas, para além das actividades explícitas no discurso das crianças, apresentam-se também os resultados relativos a uma categoria residual, onde foram integradas as respostas com conteúdo indiferenciado (ex. *Gosto de fazer muita coisa*).

Área da casa. A análise do discurso das crianças permitiu constatar que estas, quando questionadas relativamente às suas preferências na área da casa, não só apontaram actividades em que gostavam de estar envolvidas, como também personagens que gostavam de imitar no seu *role-play*. As categorias criadas obedeceram a esta tendência demonstrada pelas crianças, tendo-se estabelecido, no que concerne a este *item*, as seguintes categorias de análise:

1) desempenho de tarefas domésticas;
2) prestação de cuidados a terceiros (nomeadamente, a *bébés*);
3) imitação de personagens reais (ex. mãe, pai, etc.); e
4) imitação de personagens fictícios (ex. Zorro, princesa, etc.).

A análise da distribuição das preferências das crianças por actividades na *área da casa* permitiu certificar que as frequências relativas aos dois tipos de actividades mais referidos, *tarefas domésticas* e *prestação de cuidados* se encontram distribuídas uniformemente em termos etários (mencionadas por cerca de 30% das crianças de todas as idades). Registe-se ainda um maior número de crianças a fazer referência à imitação de personagens reais do que personagens fictícias.

As análises efectuadas tendo em conta a variável sexo permitiram constatar que as meninas do grupo em estudo apresentam resultados mais elevados no que concerne às preferências por actividades realizadas no âmbito da *área da casa*. Assim, as *tarefas domésticas* foram mencionadas por 42,2% das meninas e por 18,9% dos meninos, enquanto que *a prestação de cuidados* foi referida por 46,7% das meninas e por 15,1% dos meninos.

Os participantes do sexo feminino apresentam também uma tendência mais pronunciada pela imitação de personagens reais (20% contra 7,5% de referências nos

meninos), enquanto que os meninos apresentam valores mais elevados na imitação de personagens fictícios (11,3% contra 2,2% no caso das meninas).

Área da expressão plástica. Na área da expressão plástica, as actividades nomeadas pelas crianças foram: 1) desenho; 2) pintura; 3) recorte/colagem; 4) plasticina; e 5) decalque/carimbos.

A análise dos resultados da distribuição das preferência por actividades na *área da expressão plástica* em cada categoria de resposta tendo em conta a idade dos participantes permite verificar que a actividade preferida pela maioria das crianças nesta área é o desenho (53,1%), seguida da pintura (24,5%), das actividades com plasticina (15,3%) e do recorte/colagem (13,3%). As actividades de decalque/carimbo foram mencionadas por um número mais reduzido de crianças (4,1%). Registe-se que, excepto raras excepções, são as crianças de 3 anos que referem menos actividades nesta área e as crianças de 6 anos aquelas que referem mais actividades nesta área.

A análise da distribuição das respostas das crianças tendo em conta o seu sexo de pertença levou à constatação da existência de uma distribuição uniforme das percentagens pelos elementos de ambos os sexos.

Área dos jogos. A análise das respostas das crianças que explicitaram uma preferência pela *área dos jogos* revelou cinco categorias: 1) *legos*; 2) *puzzles*; 3) jogos de encaixe; 4) outros jogos didácticos (ex. *Jogo da Glória*). Para além destas, foi criada ainda uma categoria residual onde foram incluídas respostas com conteúdo indiferenciado (ex. *Gosto de muitos jogos*).

A análise das preferências das crianças tendo em conta a idade levou à constatação de que as suas preferências vão, no tocante aos jogos, para os *Legos* (25,5% das crianças) e para *Outros jogos didácticos* (20,4% das crianças). As restantes percentagens apresentam-se, comparativamente a estas, pouco significativas. Saliente-se que, em termos etários, as percentagens relativas à preferência pelos *Legos* parece aumentar à medida que aumenta a idade, enquanto que as percentagens relativas à preferência por *Outros jogos didácticos* apresenta a tendência inversa, decrescendo à medida que se avança na idade.

A análise da distribuição das frequências tendo em conta a variável sexo revelou uma uniformidade na distribuição dos resultados por categoria de resposta.

Área dos carros. A análise dos discurso das crianças que referiram preferência pelo envolvimento em actividades na *área dos carros* resultou no estabelecimento de uma única categoria, a preferência por veículos motorizados (ex. carros, motos, camiões, aviões), à qual se juntou uma categoria residual, incluindo respostas com conteúdo indiferenciado.

Os resultados da distribuição das preferências nesta área revela que a preferência pelo jogo envolvendo veículos motorizados é comum a todas as idades alvo da avaliação levada a cabo, registando-se em 45% a 55% de crianças de todas as idades. Assim, a distribuição de resultados é, neste *item* relativamente equitativa, não se registando oscilações entre as várias idades em análise.

Verifica-se, além disso, que as crianças do sexo masculino referem mais frequentemente a preferência por actividades envolvendo veículos motorizados, comparativamente às crianças do sexo feminino (64,2% de referências no grupo de meninos para 28,9% de referências no grupo de meninas).

Preferências por actividades de tempos livres. A análise das respostas das crianças à questão *O que gostas mais de fazer quando não estás no jardim/colégio/escola?* levou à emergência de dezassete tipos de resposta, ou seja, dezassete tipos de actividades em que a criança revelou envolver-se durante o período em que não se encontrava no contexto de jardim de infância. A estas acrescentou-se um tipo residual, no qual foram integradas respostas com uma frequência pouco significativa. Os tipos de resposta dados foram: 1) ver televisão; 2) ver filmes *vídeo*; 3) brincar com bonecas; 4) brincar com carros; 5) andar de bicicleta; 6) ler ou ouvir histórias; 7) desenhar, pintar, fazer colagem (artes plásticas); 8) envolver-se em jogos (*Playstation*, cartas, cabra-cega); 9) brincar no parque; 10) visitar familiares ou amigos; 11) ajudar nas tarefas domésticas; 12) brincar no computador; 13) passear; 14) ouvir música; 15) brincar com animais de estimação; 16) brincar com areia/terra; e 17) andar em veículos motorizados.

A análise da distribuição de frequências por cada tipo de resposta permitiu verificar que as categorias mais frequentemente referidas foram, por ordem decrescente, o *envolver-se em jogos (Playstation, cartas, cabra-cega)* (n=41; %=41,8), o *brincar com carros* (n=38; %=38,8), o *brincar com bonecas* (n=29; %=29,6), o *desenhar, pintar, fazer colagem (artes plásticas)* (n=28; %=28,6), o *ver televisão* (n=20; %=20,4) e o *andar de bicicleta* (n=19; %=19,4).

A distribuição por grupo etário em cada tipo de resposta não revelou diferenças percentuais significativas, verificando-se uma distribuição relativamente equitativa dos dados por cada idade analisada. O único tipo de resposta em que tal não se regista é o *envolver-se em jogos (Playstation, cartas, cabra-cega)*, no qual se registam percentagens mais elevadas nas crianças mais velhas.

De salientar ainda que uma análise levada a cabo com base na distribuição dos resultados por sexo revelou algumas diferenças no que diz respeito a este *item*. Assim, os rapazes do grupo estudado apresentam frequências mais elevadas no *brincar com carros* (60,4% para 13,3% nos elementos do sexo feminino) e no *envolver-se em jogos (Playstation, cartas, cabra-cega)* (56,6% para 24,4% nos elementos do sexo feminino). As raparigas, por seu turno, apresentam resultados mais elevados no *brincar com bonecas* (55,6% para 7,5% nos elementos do sexo masculino). Nas restantes categorias, a distribuição tendo em conta o sexo de pertença da criança foi relativamente uniforme.

2.1.2.5. Orientação sexual face aos espaços e às actividades

A recolha de dados em torno das representações das crianças em idade pré-escolar acerca da orientação de género associada a espaços e actividades incidiu sobre aqueles que constituem, para a maioria das crianças do grupo analisado, os dois principais contextos de vida: o jardim de infância e a família. Relativamente ao primeiro, foram alvo de análise as representações da criança acerca da orientação sexual associada às áreas em que as salas se encontram divididas, inextricavelmente ligadas às actividades que, em cada uma delas, a criança inicia e mantém. Relativamente ao contexto familiar, analisaram-se as representações acerca da orientação sexual das actividades em que as figuras parentais se envolvem. Apresentam-se, em seguida, os resultados relativos a cada um destes contextos.

Orientação sexual face aos espaços no contexto de jardim de infância. A recolha de dados relativa a este *item* realizou-se através de uma questão fechada à criança: *Achas que aqui no jardim/colégio/escola existem áreas para as meninas e áreas para os meninos?* Uma resposta negativa por parte da criança levaria a entrevistadora a prosseguir para questões relacionadas com conteúdos distintos, enquanto que uma resposta afirmativa conduziria a uma exploração das representações da criança ao nível da orientação sexual associada aos espaços na sala de jardim de infância.

No Quadro 3.17 apresenta-se a distribuição dos resultados tendo em conta as crianças que não responderam, as crianças que têm uma representação estereotipada dos espaços da sala de jardim de infância e as crianças que não apresentam uma visão estereotipada relativamente aos mesmos. Esta apresentação é feita tendo em conta a idade.

Quadro 3.17 - Distribuição da orientação sexual face aos espaços no jardim de infância por idade

Idade	Não responde (%)	Representação estereotipada dos espaços (%)	Representação não estereotipada dos espaços (%)	Total (%)
3	4 (30,8)	7 (53,8)	2 (15,4)	13 (13,3)
4	5 (19,2)	20 (76,9)	1 (3,8)	26 (26,5)
5	3 (7,5)	33 (82,5)	4 (10)	40 (40,8)
6	1 (5,3)	13 (68,4)	5 (26,3)	19 (19,4)
Total (%)	13 (13,3)	73 (74,5)	12 (12,2)	98

Verificamos, a partir deste quadro, que a maioria das crianças, independentemente da sua idade, apresenta uma visão estereotipada das áreas existentes na sua sala. O grupo de crianças com uma visão não estereotipada desta realidade constitui 12% do total da amostra, parecendo ser as crianças de seis anos aquelas que mais contribuem para esta percentagem.

A análise da distribuição de percentagens neste *item* tendo em conta a variável sexo, permitiu constatar que 20,8% (n=11) dos meninos e 4,4% (n=2) das meninas não responderam a esta questão. A visão estereotipada relativamente aos espaços na sala de jardim de infância é partilhada por 64,2% (n=34) dos meninos e por 86,7% (n= 39) das

meninas. Refira-se ainda que os restantes, ou seja, 15,1% (n=8) dos meninos e 8,9% (n=4) das meninas, não revelaram uma visão estereotipada daqueles espaços.

No sentido de explorar um pouco melhor estas visões, foi perguntado às crianças que revelaram possuir visões estereotipadas, quais as áreas que consideravam ser as áreas dos meninos e quais aquelas que consideravam ser as áreas das meninas. Definiu-se para os meninos, enquanto área indicadora de estereotipia, a *área dos carros*, tradicionalmente conotada com o universo sócio-cultural masculino, e, para as meninas, a *área da casa*, tipicamente associada ao universo sócio-cultural feminino.

Através da análise das respostas à questão *Quais achas que são as áreas para os meninos?* foi possível constatar que cerca de metade das crianças revelam ter uma visão estereotipada relativamente aos espaços para os meninos existentes no jardim de infância. Assim, 49% consideram que a *área dos carros* é uma área "pertencente" aos meninos, não a referindo enquanto espaço em que as meninas podem desenvolver actividades. Contudo, 25,5% das crianças que, inicialmente, revelaram uma visão estereotipada relativamente aos espaços da sala jardim de infância, consideram que a *área dos carros* pode ser escolhida por qualquer criança, independentemente do seu género de pertença.

Tomando em linha de conta a variável sexo, foi possível verificar que a percentagem de meninos que consideram que a *área dos carros* é uma área exclusivamente masculina é de 35,8%, enquanto uma percentagem aproximada de meninos (28,3%) considera ser uma área em que todas as crianças podem brincar. Por seu turno, 64,4% das meninas associam a *área dos carros* à actividade dos meninos, enquanto que 22,2% consideram que tanto as meninas como os meninos podem envolver-se em actividades nesta área.

A análise da distribuição das respostas à questão *Quais achas que são as áreas para as meninas?* permitiu verificar que 65,3% das crianças considera a *área da casa* como uma área em que apenas as meninas desenvolvem (ou podem desenvolver) as suas actividades, sendo que 9,2% a considera uma área em que qualquer criança, menino ou menina, pode envolver-se em actividades.

Tomando a variável sexo, constatou-se que para cerca de 70% dos meninos a *área da casa* é uma área onde apenas as meninas brincam, sendo que uma percentagem bastante menos expressiva (5,7%) considera que este espaço pode ser ocupado por

crianças pertencentes a ambos os géneros. Relativamente às meninas, verificamos que 60% partilha da opinião da maioria dos meninos, ou seja, que a *área da casa* é um espaço do domínio exclusivo das crianças do sexo feminino, enquanto que 13,3% consideram que tanto meninos como meninas podem aí desenvolver as suas actividades.

Orientação sexual face às actividades no contexto familiar. No sentido de obter informação relativamente a este *item*, foi colocada à criança uma questão aberta, *O que é que o pai e a mãe fazem lá em casa?*, sendo criadas categorias tendo em conta os conteúdos das respostas dadas. Assim, as respostas das crianças indicaram o envolvimento por parte dos pais, em contexto familiar, nos seguintes tipos de actividades:

1) Tarefas domésticas (exs: "Faz a comidinha"; "Arruma a minha casa"; "Vai estender a roupa ao varandão");
2) Prestação de cuidados (exs: "A mãe veste-me a roupa que eu não consigo"; "Dá banho a mim e ao João"; "Muda a fralda à minha irmã");
3) Actividades de tempos livres (exs: "Faz *crochet*"; "Vê televisão, vê o *Telejornal* e o futebol"; "Joga matrecos, joga máquina à noite");
4) Cuidados pessoais (exs: "Toma banho"; "Bota cheirinho"; "Veste roupa para sair");
5) Actividades profissionais (exs: "Escreve coisas e vai para a escola"; "Vai para a costura"; "Faz trabalhos no computador");
6) Manutenção de equipamentos (exs: "Arranja as coisas que estão avariadas"; "Limpa o carro, limpa as bicicletas, limpa a mota"; "Pintou a casota").

Apresenta-se, em seguida, a distribuição dos resultados percentuais relativamente às actividades do pai em contexto familiar, tal como percepcionadas pela criança, tendo em conta as variáveis idade e sexo.

Quadro 3.18 - Distribuição da orientação sexual face às actividades no contexto familiar (actividades do pai) por idade em cada categoria de resposta[(a)]

Idade	Tarefas Domést. (%)	Prest. Cuidados (%)	Acts. Tempos Livres (%)	Cuidados Pessoais (%)	Acts. Profis. (%)	Manut. Equips. (%)	Total (%)
3	3 (23,1)	---	7 (53,8)	1 (7,7)	1 (7,7)	2 (15,4)	13 (13,3)
4	8 (30,8)	3 (11,5)	13 (50)	6 (23,1)	3 (11,5)	3 (11,5)	26 (26,5)
5	13(32,5)	3 (7,5)	23(57,5)	4 (10)	1 (2,5)	9 (22,5)	40 (40,8)
6	7 (36,8)	1 (5,3)	14(73,7)	---	2 (10,5)	5 (26,3)	19 (19,4)
Total (%)	31(31,6)	7 (7,1)	57(58,2)	11(11,2)	7 (7,1)	19(19,4)	98

[(a)]Várias crianças foram integradas em mais que uma categoria de resposta

No que diz respeito a este *item*, refira-se que quatro crianças (4,1%) não responderam quando questionadas acerca das actividades desempenhadas pelo pai em casa. No que concerne às crianças que emitiram uma resposta, destaca-se a referência a *actividades de tempos livres* (58,8%), seguidas das *tarefas domésticas* (31,6%) e, em menor grau, das actividades de *manutenção de equipamentos* (19,4%). As restantes categorias (*prestação de cuidados*, *cuidados pessoais* e *actividades profissionais*) apresentam percentagens de resposta menos representativas que as anteriores.

Refira-se ainda que, em termos de distribuição por idades, não são de assinalar diferenças acentuadas entre sujeitos de diferentes idades.

Ao nível da distribuição de resultados em função do sexo, registe-se que os elementos do sexo masculino que compunham o grupo de participantes referiram mais, comparativamente aos elementos do sexo feminino, actividades ligadas aos *cuidados pessoais* (13,2% dos meninos e 8,9% das meninas) e à *manutenção de equipamentos* (20,8% dos meninos e 17,8% das meninas). Por seu turno, as meninas referiram mais frequentemente que os meninos, enquanto actividades desempenhadas pelo elemento masculino da díade parental, em contexto familiar, as *tarefas domésticas* (37,8% das meninas e 26,4% dos meninos), as *actividades de tempos livres* (62,2% das meninas e 54,7% dos meninos), bem como as *actividades profissionais* (11,1% das meninas e 3,8% dos meninos).

Apresenta-se, seguidamente, a análise de resultados por idade e sexo relativamente às actividades desempenhadas pela mãe em contexto familiar.

Quadro 3.19 - Distribuição da orientação sexual face às actividades no contexto familiar (actividades da mãe) por idade em cada categoria de resposta[(a)]

Idade	Tarefas Domést. (%)	Prest. Cuidados (%)	Acts. Tempos Livres (%)	Cuidados Pessoais (%)	Acts. Profis. (%)	Manut. Equips. (%)	Total (%)
3	10(76,9)	2 (15,4)	3 (23,1)	1 (7,7)	---	---	13 (13,3)
4	24(92,3)	7 (26,9)	3 (11,5)	2 (7,7)	---	---	26 (26,5)
5	40(100)	12 (30)	11(27,5)	2 (5)	2 (5)	---	40 (40,8)
6	19(100)	2 (10,5)	5 (26,3)	---	2 (10,5)	1(5,3)	19 (19,4)
Total (%)	93(94,9)	23(23,5)	22(22,4)	5 (5,1)	4 (4,1)	1 (1)	98

[(a)]Várias crianças foram integradas em mais que uma categoria de resposta

Relativamente a este *item*, refira-se que todas as crianças que participaram no estudo emitiram uma resposta quando questionadas acerca das actividades desempenhadas pela mãe em contexto familiar. Destas, destaca-se a referência a *actividades domésticas* por parte da quase totalidade dos participantes (94,9%), sendo que, nas crianças mais velhas (cinco e seis anos), a referência a actividades deste teor é feita por todas as crianças avaliadas. A *prestação de cuidados* (23,5%) e as *actividades de tempos livres* (22,4%) ocupam um lugar intermédio nas respostas dadas, enquanto que os *cuidados pessoais* (5,1%), as *actividades profissionais* (4,1%) e a *manutenção de equipamentos* (1%) constituem uma fatia menos significativa ao nível das referências das crianças.

A análise tendo em conta a variável sexo, permitiu certificar que a distribuição de resultados tomando em consideração a variável sexo é relativamente equitativa, exceptuando-se os resultados relativos às *actividades de tempos livres*, referidas com maior frequência pelos elementos do sexo feminino (28,9% das meninas e 17% dos meninos) enquanto actividades em que a mãe se envolve quando em contexto familiar.

2.2. Discussão dos Resultados

Neste ponto serão discutidos, à luz da teoria e dados da investigação apresentados na Primeira Parte deste trabalho, os resultados obtidos através da avaliação levada a cabo do desenvolvimento vocacional das crianças que compõe o grupo de

participantes deste estudo. Esta discussão terá em linha de conta as hipóteses formuladas anteriormente, compreendendo a exploração orientada para o *self*, avaliada através da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças (EAPCASC), em imagens, versão para crianças em idade pré-escolar (Barbosa, 2000), bem como a exploração orientada para o mundo profissional, avaliada através da Grelha de Entrevista à Criança (GEC; Araújo & Taveira, 2000).

2.2.1. Exploração orientada para o *self*

A análise de resultados relativos à exploração orientada para o *self* revela percepções bastante positivas por parte das crianças que compõe o grupo de participantes, quer no que diz respeito às suas percepções da qualidade da relação com a mãe e pares, quer seja relativamente às suas percepções de competência.

Estes resultados são congruentes com o postulado pela literatura relativamente à sobrevalorização que marca as auto-apreciações de crianças muito novas (Harter, 1989, op. cit. Peixoto & Mata, 1993; Harter & Pike, 1984). Num estudo conduzido por Harter e Pike (1984) verificou-se esta tendência para a inflação nas auto-percepções de crianças entre os quatro e os sete anos, a qual foi interpretada enquanto dificuldade das crianças desta idade para perceber e proceder à separação entre o *self* real e o *self* ideal, respondendo em função daquilo que gostariam de ser.

Neste caso, pode afirmar-se que a primeira hipótese levantada no presente estudo é confirmada no que se refere à visão que as crianças desta idade detém relativamente ao *self*, uma vez que as crianças analisadas apresentam visões fantasiosas relativamente à qualidade das relações que estabelecem com a mãe e pares e relativamente à sua competência. Esta evidência surge defendida teoricamente por vários autores que argumentam que a integração de elementos mais realistas é feita mais tardiamente (Erikson, 1963, 1982a; Gottfredson, 1981, 1996; Harter, 1983, 1985, 1989). De facto, no modelo de desenvolvimento do *self* proposto por Harter (1983, 1985) (cf. Capítulo 2) as crianças vão diversificando e aumentando os modelos de comparação e os índices considerados na sua auto-apreciação, tornando a sua auto-imagem mais complexa e diferenciada, circunstância fortemente influenciada pelo desenvolvimento cognitivo.

Numa perspectiva vocacional, também Gottfredson (1981, 1996) defende que a evolução das auto-imagens e das preferências vocacionais surge condicionada pelo

desenvolvimento cognitivo e pelo ambiente social. Ao nível das descrições do *self*, esta autora defende, como um dos princípios gerais da sua teoria, uma progressão concreto/abstracto marcada pela incorporação de elementos cada vez mais realistas, abstractos e internos na visão acerca do *self* (Gottfredson, 1981). Do ponto de vista do auto-conceito vocacional, esta evolução inclui, após uma visível orientação, nas crianças mais novas, para características individuais como o tamanho e o poder, a identidade do género (estádio 2), elementos ligados ao grupo social de pertença e às capacidades (estádio 3) e sentimentos, interesses e valores (estádio 4).

Tomando em consideração as variáveis independentes deste estudo, idade e sexo, refira-se que a comparação de médias obtidas pelos grupos definidos em função destas variáveis foi efectuada, tal como referido anteriormente, tendo em conta, por um lado, a pontuação total na escala e, por outro lado, a pontuação em cada uma das subescalas.

A comparação de médias tomando a pontuação obtida no total da escala não revelou diferenças estatisticamente significativas, quer em relação à variável idade, quer em relação à variável sexo. De facto, estes resultados paralelizam outros, em trabalhos empíricos nacionais e internacionais (cf. Barbosa, 2000; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Wylie, 1979, op. cit. Marsh, 1989), que comprovam que as variáveis consideradas não exercem uma influência significativa na auto-estima global das crianças.

Por seu turno, a análise de diferença de médias tendo em conta as quatro subescalas que compõe a EAPCASC revelou, tal como noutros estudos (cf. Barbosa, 2000; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Wylie, 1979, op. cit. Marsh, 1989) diferenças em componentes específicas do auto-conceito, tendo em conta as duas variáveis independentes tomadas no presente trabalho.

Relativamente à variável idade, a comparação de médias revelou diferenças estatisticamente significativas entre crianças mais novas (três/quatro anos) e crianças mais velhas (cinco/seis anos). Assim, enquanto as primeiras, quando comparadas com as segundas, revelam possuir percepções mais positivas relativamente à qualidade das relações com a mãe e pares, as crianças mais velhas, quando comparadas com as mais novas, revelam auto-percepções mais positivas em relação à sua competência pessoal,

quer seja na realização de actividades naturalmente aprendidas, quer seja na realização de actividades intencionalmente ensinadas.

Tendo em conta a segunda hipótese avançada no presente estudo, refira-se que, no que concerne à integração de elementos cada vez mais realistas na visão que a criança possui acerca de si própria, os resultados obtidos na EAPCASC na sua totalidade não apoiam este pressuposto, uma vez que, entre os três e os seis anos, não são de assinalar diferenças estatisticamente significativas ao nível dos resultados obtidos. Todavia, analisando cada uma das subescalas que compõe a EAPCASC, estas diferenças já são visíveis, tal como assinalado anteriormente. Na base destes resultados, nomeadamente ao nível da percepção da qualidade da relação com a mãe e percepção de competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas, poderá encontrar-se a eminente transição para o 1° ciclo do Ensino Básico por parte de todas as crianças de seis anos e grande parte das crianças de cinco anos, nomeadamente as maiores exigências em termos de autonomia e a maior ênfase por parte dos educadores na aprendizagem de competências que se consideram importantes na adaptação ao 1° ano do Ensino Básico (ex. saber contar, conhecer as letras, saber escrever o nome). De facto, e no que se refere à competência em actividades intencionalmente ensinadas, Barbosa (2000) associa-as, adoptando uma leitura sócio-genética e histórico-cultural do desenvolvimento, a aprendizagens que ocorrem no contexto de interacções assimétricas, nas quais o adulto ou uma criança mais capaz faz uma utilização mais ou menos intencional de uma estratégia de instrução, subordinada a um objectivo (Luque, 1994, op. cit. Barbosa, 2000). Sendo a escolaridade formal caracterizada, em grande medida, nestes moldes, poderá afirmar-se que uma percepção (mais) positiva das crianças mais velhas relativamente à sua competência na realização de actividades intencionalmente ensinadas poderá favorecer o ajustamento a este novo contexto e às exigências inerentes ao novo papel de aluno (Super, 1990), as quais compreenderão, em larga medida, a realização de várias actividades de cariz académico, intencionalmente ensinadas. Neste sentido, e tendo em conta a segunda hipótese enunciada neste estudo, poderá afirmar-se que esta diferença ao nível das médias entre crianças mais novas e mais velhas, nesta subescala, embora podendo não indiciar, nestas últimas, maior realismo face à visão que têm acerca de si próprias, poderá, no entanto, traduzir uma maior prontidão (ou percepção de prontidão) para lidar de uma forma mais eficaz com novas tarefas

vocacionais. Por outras palavras, estas diferenças poderão revelar uma maior maturidade vocacional (Super, 1990) ou adaptabilidade (Super, Thompson & Lindeman, 1988), neste caso face a tarefas previsíveis de preparação para um papel laboral (Savickas, 1997).

Tomando o sexo como variável independente, foi possível verificar, no presente estudo, diferenças de médias estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na subescala *Percepção de competência em actividades naturalmente aprendidas*, o que poderá relacionar-se com o facto desta constituir uma subescala composta pela quase totalidade dos items que compunham anteriormente a subescala *Competência Física/Motora,* na qual os rapazes têm revelado, em alguns estudos, resultados mais elevados do que as raparigas (Marsh, 1989; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Ulrich, 1987, op. cit. Barbosa, 2000). Estes resultados poderão relacionar-se com a orientação estereotipada face ao género que marca as atitudes e comportamentos das crianças, e sobretudo dos rapazes, desta idade, sendo este aspecto alvo de uma análise mais detalhada noutro espaço deste capítulo.

2.2.2. Exploração orientada para o mundo profissional

Para além dos aspectos relacionados com o auto-conceito, a exploração que a criança faz do meio que a rodeia salienta-se como outro dos aspectos fulcrais na caracterização do desenvolvimento vocacional das crianças entre os três e os seis anos. Neste caso, os resultados da exploração orientada para o mundo profissional foram analisados tendo em conta cinco aspectos que, nestas idades, se revelam importantes descritores do seu desenvolvimento ao nível vocacional, nomeadamente o conhecimento que têm do mundo profissional, as suas escolhas vocacionais, o planeamento que fazem ao nível vocacional, as suas preferências por actividades e a orientação sexual que revelam face a espaços e actividades. A análise destes dados permitiu a verificação das hipóteses levantadas inicialmente a partir de referenciais teóricos e empíricos, nomeadamente se as crianças estudadas apresentam visões fantasiosas e pouco diferenciadas do mundo profissional; se, à medida que avançam na idade, vão integrando elementos de natureza mais realista nesta visão; se revelam maior conhecimento relativamente à realidade profissional mais próxima e familiar do que daquela mais distante e desconhecida; se possuem maior quantidade de informação

vocacional à medida que avançam na idade e, finalmente, se possuem visões estereotipadas relativamente ao mundo profissional. Segue-se uma discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, com referência a estas hipóteses relativas aos conteúdos da exploração que as crianças do grupo analisado fazem do universo vocacional que as rodeia.

2.2.2.1. Conhecimento do mundo profissional

No que concerne a este aspecto, a avaliação incidiu sobre a realidade profissional familiar e extra-familiar que rodeia a criança. Relativamente à primeira, e tendo em conta, mais especificamente, o conhecimento das profissões/ocupações dos pais, três aspectos foram considerados nesta avaliação: o conhecimento da designação da profissão/ocupação dos pais, o conhecimento da natureza da sua actividade profissional e o conhecimento do seu local de trabalho.

No que concerne à designação da profissão/ocupação dos pais, é de salientar que mais de metade dos participantes não emite uma resposta (51,1% para a profissão/ocupação do pai e 68,4% para a profissão/ocupação da mãe), sendo as crianças mais novas (entre os três e os cinco anos) aquelas que mais contribuem para estas percentagens. De um modo geral, podemos afirmar a existência de um aumento, embora nem sempre linear, da utilização de todas as formas identificadas como válidas (designação da profissão, referência de uma ou duas actividades principais, local de trabalho). Assim, parecem ser as crianças de seis anos as mais competentes na resposta a esta questão, dado constituir o grupo etário que mais frequentemente refere informação pertinente quanto a este tópico.

Quanto ao conhecimento da natureza da actividade profissional dos pais, verificou-se que praticamente todas as crianças assinalaram actividades desenvolvidas pelos pais no âmbito da sua profissão, sendo estas actividades, na maioria dos casos, congruentes com a realidade profissional dos pais. Saliente-se ainda que, tal como no item anterior, também neste caso são as crianças mais velhas do grupo (cinco e seis anos) aquelas que enumeram maior número de actividades, facto que poderá traduzir um maior conhecimento da natureza da actividade profissional desenvolvida pelos pais.

No que diz respeito ao local de trabalho dos pais, refira-se que, exceptuando cerca de 10% dos casos, as crianças foram capazes de assinalar, com maior ou menor

precisão, o local de trabalho dos pais. Este grau diferencial de precisão parece, neste caso, relacionar-se com a idade, uma vez que são as crianças mais velhas aquelas que fazem uma sinalização mais precisa e fina do local de trabalho dos pais.

Relativamente ao conhecimento de profissões extra-familiares, verifica-se que a maioria das crianças não foi capaz de responder à questão colocada (61,2%). Também neste caso são as crianças mais novas (entre os três e os cinco anos) as que mais contribuem para este resultado, sendo que pelos seis anos regista-se apenas uma percentagem de 26,3% de ausência de resposta. As crianças que responderam utilizaram, tal como para a designação da profissão/ocupação dos pais, três formatos de resposta: a designação da profissão propriamente dita, actividades laborais ou locais de trabalho. Mais uma vez, regista-se um aumento gradual da utilização de qualquer um destes formatos de resposta à medida que as crianças avançam na idade.

Deste modo, quanto ao conhecimento do mundo profissional, e tendo em conta as hipóteses levantadas anteriormente, é possível afirmar que as crianças tendem a designar e/ou descrever de uma forma relativamente precisa as profissões/ocupações dos pais, bem como de designar outras profissões/ocupações extra-familiares. Esta designação e/ou descrição apresenta-se pouco imbuída de elementos fantasiosos, referenciando-se em larga medida a realidades concretas observadas pela criança nas suas interacções com os outros. Paralelamente, é de registar um aumento da quantidade de informação relativa ao mundo profissional à medida que as crianças avançam em termos etários, parecendo plausível afirmar que elas vão possuindo uma visão cada vez mais diferenciada e integrada da realidade profissional. Refira-se ainda o facto destas crianças revelarem um conhecimento da designação, natureza e local de trabalho dos pais que parece extravasar consideravelmente o conhecimento que revelam possuir de realidades profissionais extra-familiares. De facto, se a caracterização da profissão/ocupação dos pais foi, sobretudo no que diz respeito à natureza e local de trabalho dos pais, feita com relativa acuidade por uma percentagem apreciável de crianças, a nomeação de profissões fora da arena familiar foi, para a maioria das crianças, impossível de concretizar, mesmo considerando-se enquanto resposta a designação profissional, actividades profissionais e locais de trabalho. Neste caso, poderá considerar-se estes resultados como contribuindo para a confirmação da terceira hipótese metodológica enunciada no âmbito deste trabalho, ou seja, de que as crianças

apresentam um conhecimento mais extenso e preciso da realidade laboral mais próxima (neste caso, dos pais) do que daquela que lhes é mais distante e desconhecida.

Esta evidência remete para o trabalho levado a cabo por Law e McGowan (1999) acerca da aprendizagem vocacional. De acordo com estes autores, a aprendizagem vocacional é progressiva, partindo do mais básico, familiar e próximo para aquilo que é mais profundo, específico e de âmbito mais alargado. Segundo Law e McGowan (1999) quatro fases progressivas caracterizam o processo de aprendizagem vocacional, a saber, a sensibilização, a significação, a focalização e a compreensão. De acordo com Law e McGowan (1999) estas fases de aprendizagem não estão associadas a períodos etários específicos. Todavia, Taveira (1999b) salienta que é natural que as crianças de cinco anos se encontrem mais nas fases de Sensibilização e de Significação, enquanto que a fase de Compreensão caracteriza mais a aprendizagem vocacional na adolescência. De facto, tendo em conta os resultados do presente estudo, bem como a descrição de cada uma destas fases (cf. Capítulo 2) as crianças parecem revelar informação, relativamente ao conhecimento do mundo profissional, proveniente da observação que fizeram dos trabalhadores presentes nos seus contextos próximos (fase da Sensibilização). Paralelamente, também parecem ter começado a organizar a informação em padrões (ex. conseguem organizar várias actividades laborais em torno de uma designação profissional), o que indicia que, sobretudo as crianças mais velhas, poderão encontrar-se na fase da Significação.

Esta evolução em termos de aprendizagem vocacional poderá remeter para a relação estabelecida por Gottfredson (1981, 1996) entre o desenvolvimento da visão acerca do mundo profissional e o desenvolvimento da capacidade cognitiva. De facto, esta autora afirma que a capacidade para designar e descrever profissões aumenta com a idade, sendo que determinadas profissões se tornam familiares mais precocemente e sendo que determinados grupos de crianças (ex. as mais inteligentes) detém maior conhecimento que os seus pares (Nelson, 1963, op. cit. Gottfredson, 1981). Neste caso, será possível adiantar que as crianças estudadas demonstram, de um modo geral, maior facilidade na *descrição* do que na *designação*, dado o maior conhecimento que revelam ter da natureza da actividade profissional dos pais e do seu local de trabalho do que da designação da sua profissão/ocupação. A descrição, englobando a natureza e local de trabalho dos pais, parece-nos apelar a pistas mais concretas e visíveis e, por tal, mais

facilmente apreendidas e integradas pelas crianças desta idade. Por seu turno, a designação de uma profissão, por constituir uma representação verbal simbólica de uma realidade concreta (Freire, 1990), torna-se de mais difícil e tardia integração por parte da criança. Isto explicaria também o facto de, quando colocadas perante a questão *Qual é o trabalho/profissão do teu pai/mãe?*, as crianças recorrerem também a tais pistas mais concretas e visíveis, a saber, actividades ou local de trabalho. Estes resultados remetem-nos, mais uma vez, para a evidência teórica postulada por Gottfredson (1981) de que o desenvolvimento vocacional não consiste apenas num processo automático de acumulação de informação, sendo antes concebido como um crescimento na capacidade para apreender e organizar informação relativamente ao *self* e ao mundo profissional (p. 556).

Uma análise dos resultados tendo em conta a variável género revela que os rapazes da amostra têm um maior conhecimento da designação da profissão do pai do que da profissão da mãe. Assim, enquanto que a percentagem total de crianças do sexo masculino a emitir respostas consideradas relevantes para esta análise foi de 39,6% para a profissão do pai, esta diminui para uma percentagem de 30,9% quando se considera a designação da profissão da mãe.

Relativamente aos sujeitos do sexo feminino, verificamos que em 48,9% dos casos a criança referiu informação relevante no que concerne à designação da profissão do pai. Relativamente à designação da profissão da mãe, a percentagem de informação relevante ascende aos 33,3%.

De um modo geral, será possível afirmar, a partir da análise dos dados recolhidos, que as crianças deste grupo parecem ter um melhor conhecimento relativamente à profissão do pai que relativamente à profissão da mãe. Estes dados parecem contrariar, parcialmente, aquilo que é defendido pela literatura, uma vez que vários autores têm referido uma maior orientação das crianças desta idade para o elemento parental pertencente ao seu género (cf. Gottfredson, 1996; Nelson, 1978, op. cit. Gottfredson, 1981; Seligman, 1994; Super, 1963). Neste caso, os dados também infirmam parcialmente a última hipótese levantada no âmbito deste estudo relativamente à visão estereotipada que a criança revela ter do mundo profissional. Uma vez que esta estereotipia surge associada, também, à centração das crianças no elemento parental pertencente ao seu género, pode-se afirmar que embora a hipótese levantada surja como

verdadeira para os rapazes do grupo estudado, tal não sucede nos elementos do sexo feminino, dado o maior conhecimento que parecem ter da designação da profissão/ocupação do pai. Uma das explicações possíveis para este resultado poderá derivar dos pressupostos adiantados por Gottfredson (1981). Segundo esta autora, as crianças encontram-se, antes da entrada para a escola, no estádio da orientação para o tamanho e o poder. A figura parental masculina poderá, nestas idades, suscitar um maior interesse por parte de crianças de ambos os sexos, uma vez ser possuidora de atributos altamente valorizados por estas, nomeadamente o tamanho, poder e importância percebida. Na base destes resultados poderá também estar, à semelhança de outro estudo levado a cabo junto de crianças portuguesas entre os seis e os dez anos (cf. Freire, 1990) o facto de, na zona em que a recolha de dados foi efectuada, a profissão/ocupação do pai ser culturalmente mais valorizada na constelação familiar do que a profissão/ocupação da mãe, suscitando uma maior visibilidade da mesma neste ambiente e um maior conhecimento dela por parte das crianças de ambos os sexos.

2.2.2.2. Escolhas profissionais

No que concerne à(s) escolha(s) profissional(ais) actual(ais) da criança, três aspectos foram considerados: a designação da escolha profissional, os motivos e os processos de identificação subjacentes à escolha.

Quanto à designação da escolha profissional da criança, as respostas seguem os formatos referidos anteriormente em items que faziam apelo à designação profissional, ou seja, a designação profissional propriamente dita, actividades laborais e local de trabalho. Para além destes, as respostas a esta questão compreenderam ainda a referência a uma figura real ou fictícia com a qual a criança gostaria de ser parecida.

Em termos de escolha vocacional, verifica-se que a maioria das crianças desta idade já é capaz de recorrer à designação concreta de uma profissão para expressar as suas preferências. Esta é, aliás, a forma a que mais vezes recorrem para expressar a sua escolha, excepto no grupo de crianças de três anos, em que a forma mais vulgar é o recurso a actividades laborais. Também neste item é visível que, à medida que se progride na idade, a utilização de uma nomenclatura laboral específica se torna mais recorrente, diminuindo gradualmente o recurso a formas mais concretas e visíveis de expressão de escolhas vocacionais, como sejam as actividades, locais de trabalho ou

personagens reais ou fictícias. Tal como anteriormente foi referido, isto poderá ter subjacente uma crescente capacidade cognitiva (Gottfredson, 1981, 1996), sobretudo no que diz respeito à crescente competência na *designação* de profissões.

Relativamente aos conteúdos das escolhas profissionais das crianças, verifica-se que as profissões mais nomeadas foram as de *professor/a*, *médico/a*, *cabeleireiro/a*, *jogador de futebol* e *polícia*. De facto, apesar de alguns autores consideraram os primeiros dez anos de vida (Ginzberg *et. al.*, 1951) ou o período entre os cinco e os sete anos (Super, 1957, 1984) como um período de Fantasia, as crianças do grupo estudado manifestaram apenas numa pequena percentagem (3,1%) preferências marcadas por um carácter mágico e fantasioso. Tal como documentado noutros estudos (cf. Nelson, 1978, op. cit. Gottfredson, 1981), as crianças desta faixa etária, sobretudo depois dos quatro anos, poderão já revelar preferências associadas a papéis e actividades dos adultos, tal como os resultados da presente investigação revelam. A revisão da literatura aponta para o facto de, nos primeiros anos de escolaridade, as escolhas das crianças incidirem sobre profissões em que o poder, a habilidade, a coragem ou a orientação para a acção sejam de assinalar (Taveira, 1998, 1999ab). De facto, as profissões mais recorrentemente assinaladas em estudos com crianças em idade escolar como jogador de futebol, bombeiro, polícia, profissional de televisão, professor/a ou médico/a (*ibidem*), foram também assinaladas por grande parte das crianças deste estudo. Assim, podemos dizer que muitas escolhas, já no período pré-escolar, se baseiam na observação que a criança faz dos adultos no seu papel laboral.

Ainda de acordo com vários autores (cf. Looft, 1971; Miller, 1977, 1989; Taveira, 1999ab), já é possível verificar, nas crianças desta idade, diferenças de género nas profissões desejadas: os rapazes tendem a escolher profissões orientadas para a acção e para a actividade física e as raparigas expressam preferências pelos domínios dos serviços, com uma maior orientação para as pessoas e para a ajuda aos outros. Os dados do presente estudo corroboram estas ideias. De facto, enquanto as profissões mais frequentemente referidas pelos rapazes foram as de *jogador de futebol*, *polícia*, *mecânico* e *maquinista*, as raparigas nomearam, por ordem decrescente, as profissões de *professora*, *médica* e *cabeleireira*.

A quase ausência de uma perspectiva fantasiosa e mágica ao nível das escolhas das crianças do grupo analisado é reforçada pelos motivos que são apresentados como

base para as suas escolhas. Assim, face à questão "*O que gostas mais nesse trabalho/profissão?*", a maioria das crianças (75,5%) referiu actividades laborais como motivos para a sua escolha e, em menor grau, matérias/artefactos de trabalho (9,2%) e produtos (2%).

A referência a motivos associados à escolha das crianças regista a mesma tendência anteriormente assinalada, ou seja, um aumento que acompanha a progressão na idade. Deste modo, as crianças mais novas, têm, aparentemente, maior dificuldade no reconhecimento de motivos que presidam à sua escolha, sendo estas (três/quatro anos) as que contribuem para a percentagem de 13,3% de ausência de resposta neste item. Esta dificuldade parece desaparecer gradualmente sendo que, pelos cinco/seis anos, todas as crianças identificam, pelo menos, um motivo que justifique a sua escolha. Esta progressão poderá relacionar-se com um aumento da quantidade de informação que a criança tem sobre o mundo profissional (o que mais uma vez poderá servir como confirmação da quarta expectativa de resultado enunciada) e, mais especificamente, sobre características associadas à profissão escolhida. Neste caso, parece plausível falar acerca de uma evolução ao nível de imagens vocacionais[33] (Gottfredson, 1981) que, neste caso, apenas é visível para a(s) profissão(ões) escolhida(s) pela criança. Sendo descritas como generalizações feitas pelos indivíduos acerca de determinada ocupação, as quais integram aspectos como o tipo de trabalho que é levado a cabo ou as recompensas a ele associadas, estas imagens ocupacionais integram desde muito cedo o auto-conceito, servindo um importante papel de balizadoras de alternativas profissionais aceitáveis para o sujeito (Gottfredson, 1981). No presente estudo, as imagens ocupacionais das crianças entre os três e os seis anos integram, sobretudo, as actividades levadas a cabo e, em menor grau, as matérias/artefactos de trabalho (ambos podendo ser perspectivados enquanto elementos definidores do tipo de trabalho desenvolvido), tendo os produtos/recompensas (ex. ganhar dinheiro, ganhar a taça) ainda pouca visibilidade na imagem vocacional da criança e, por arrastamento, na sua escolha. Tendo em conta o carácter transitório e mutável destas imagens, bem como a importância de que se revestem no processo de escolha vocacional, seria importante analisar com maior

[33] O conceito de imagem vocacional poderá ser comparado à noção de representação profissional adiantada por alguns autores (cf. Freire, 1990; Moscovici, 1981). Esta seria concebida como um conjunto mais ou menos estruturado de conhecimentos, ideias, crenças, opiniões e estereótipos referido a uma profissão (Rufino, 1985, op. cit. Freire, 1990), de carácter dinâmico e transitório e composto por componentes de ordem cognitiva, afectivo-motivacional e social (Freire, 1990).

detalhe a forma como se desenvolvem, bem como a altura no tempo e os processos que influenciam a integração dos elementos que as compõe, convocando-se, para o efeito, uma amplitude etária alargada, desde a infância à idade adulta.

Relativamente aos processos de identificação subjacentes à escolha, será relevante salientar que, de acordo com vários autores, sobretudo ligados às correntes desenvolvimentais e psicodinâmicas, os processos de identificação e de imitação de atitudes e papéis dos adultos funcionam, nesta idade, como importantes facilitadores do desenvolvimento do *self* vocacional (Ginzberg, *et. al.*, 1951; Gottfredson, 1981; Super, 1981, 1990, 1995; Watkins & Savickas, 1990). Neste estudo, partiu-se do princípio de que as escolhas profissionais das crianças poderiam reflectir um processo de identificação com figuras-chave (Super, 1981, 1990, 1995) presentes nos contextos de vida da criança. Tendo por referência a escolha profissional da criança, e perante a questão *Conheces alguém com essa(s) profissão(ões)? Quem?*, verifica-se que cerca de 11% das crianças não emitiu uma resposta, sendo as crianças com três e quatro anos as que mais contribuem para este resultado. Saliente-se que todas as crianças de seis anos responderam à questão formulada.

Relativamente às crianças que evocaram algum elemento identificatório em termos vocacionais, refira-se que os elementos referidos por estas encontram paralelo naqueles que surgem na literatura como elementos de identificação preferenciais para as crianças desta idade. Tal como salienta Taveira (1999b), antes da entrada para a escola, e através da informação que recebem dos mais significativos e dos modelos que observam na família, na vizinhança, na escola e noutros locais da comunidade, as crianças vão adquirindo e formando impressões sobre o trabalho que as pessoas realizam, sobre o tipo de locais onde essa pessoas desenvolvem a sua actividade laboral, sobre os benefícios e compensações que as mesmas auferem e sobre as capacidades requeridas para a sua realização. Segundo a mesma autora, é com base nestas impressões que as crianças vão considerando certas actividades, trabalhos e profissões como possíveis carreiras para si próprios e colocando outras de lado, tanto para o presente como para o futuro (Taveira, 1999b). No presente estudo, foram, de facto, figuras que fazem parte do contexto familiar (pai, mãe, familiares próximos como tio/a ou avô/á), da vizinhança, da escola (professoras, auxiliares de acção educativa) e presentes em contextos mais alargados (médico/a, cabeleireira, polícia, etc.), bem como

heróis, também emulados e imitados pelas crianças nesta altura (Seligman, 1994; Taveira 1999ab), aquelas nomeadas pelas crianças. Dentre estes, verificamos serem os profissionais da comunidade alargada (37,7%) e o pai (24,5%) as figuras referidas com maior frequência. Em relação aos primeiros, regista-se um aumento gradual da sua referência que acompanha o avanço na idade, sendo que pelos cinco/seis anos, cerca de metade do grupo analisado refere, enquanto elemento identificatório, um profissional desta comunidade. Por seu turno, a nomeação de figuras mais próximas da criança, presentes no contexto familiar e escolar, regista uma ligeira diminuição à medida que se avança em termos etários. Estes resultados parecem oferecer comprovação a hipótese adiantada de que a aquisição de informação vocacional se processa do mais próximo e familiar para o mais distante e desconhecido. Efectivamente, as crianças mais velhas do grupo em análise referem com maior frequência profissionais da comunidade alargada como elementos preferenciais de identificação (52,6% pelos seis anos), com uma menor expressão das referências a figuras associadas à família e à escola. Parece mais uma vez plausível afirmar que, à medida que as crianças avançam na idade, se regista um aumento da informação que integram ao nível vocacional, incluindo-se aqui um alargamento ao nível dos modelos admirados e imitados pelas crianças, os quais acabam por influenciar as escolhas que expressam nesta altura.

Ainda no que concerne aos processos de identificação, a teoria e os estudos empíricos analisados (cf. Gottfredson, 1981; Jackson & Meara, op. cit. Pinto & Soares, 2000; Schulenberg *et. al.*, 1984, op. cit. Pinto & Soares, 2000; Super, 1963) permitem assinalar que, nestas idades, as crianças se identificam, tendencialmente, com o elemento parental pertencente ao seu género. No presente estudo, esta tendência é verificada nos rapazes do grupo, uma vez nomearem mais frequentemente o pai como elemento de identificação (em 37,7% dos casos). Para as raparigas, esta tendência não se verifica, uma vez que assinalam com maior frequência profissionais da comunidade alargada (51,1%) e professoras (17,8%) e apenas em terceiro lugar a figura materna. Neste caso, e apesar da figura de identificação ou modelo vocacional não corresponder àquilo que, teoricamente, tem vindo a ser assinalado, as raparigas mantém a orientação face a um modelo feminino. No entender de Freire (1990), tal facto não implica a inexistência de identificação, podendo esta revelar-se na procura de uma preferência

com uma categoria profissional adequada ao seu género e, por tal, merecedora da aprovação do respectivo progenitor.

Apesar desta orientação para profissões estereotipadas quanto ao género e para modelos pertencentes ao mesmo género da criança, isto não reflecte, segundo Gottfredson (1981, 1996) uma orientação para os papéis sexuais, orientação central do segundo estádio definido pela autora e caracterizadora de crianças já em idade escolar. Assim, as preferências vocacionais das crianças em idade pré-escolar teriam na sua base o desejo de controlar recursos e capacidades do adulto do mesmo sexo (Nelson, 1978, op. cit. Gottfredson, 1981) e partilhar do poder que a ele atribui, o qual é, em parte, definido pelo facto de se envolver numa actividade laboral (Vandiver & Bowman, 1996). A este propósito, será, contudo, possível invocar um dos princípios básicos da teoria proposta por Gottfredson (1981), ou seja, a noção de sequencialização ou adição sucessiva de novos critérios que, à medida que o indivíduo avança em termos etários, determinam as suas escolhas vocacionais. Apesar da autora definir uma orientação central para cada um dos estádios que compõe a sua teoria, a saber, género sexual, nível de prestígio e campo de trabalho (Gottfredson, 1981, 1996), acrescenta que o aparecimento de cada um destes estádios é precedido por um período em que o critério associado ao novo estádio começa a tomar forma na criança. Assim, apesar de defender que no primeiro estádio (aquele em que se encontrariam as crianças do grupo estudado), marcado por uma orientação para o tamanho e o poder, as crianças não tenham ainda desenvolvido ainda uma noção clara e coerente de género nem possuam domínio do conceito abstracto de masculino *versus* feminino, a autora refere que se começam a lançar as bases para tais aquisições. De facto, entre as circunstâncias que a autora aponta como comprovativas do despontar deste novo critério encontram-se algumas apresentadas pelas crianças deste estudo, nomeadamente a orientação para adultos do mesmo género e a preferência por actividades do mundo dos adultos consistente com o seu género, incluindo as actividades profissionais (Gottfredson, 1996).

2.2.2.3. Planeamento vocacional

A análise das respostas das crianças à questão "*O que é que achas que é preciso fazer para se ser um(a)* (nome da(s) profissão(ões) indicada(s) pela criança" permite verificar que estas adoptam diferentes perspectivas relativamente às formas pelas quais

consideram poder aceder à profissão por elas escolhidas. Mais especificamente, constatou-se a presença de quatro tipos de perspectivas no discurso das crianças do grupo analisado: fantasiosa e imediatista, vocacional, moral e comercial.

Tal como descrito anteriormente, a perspectivação fantasiosa e imediatista caracteriza a maioria das respostas dadas (43,9%), o que parece reflectir, por parte da criança, a ausência de uma percepção relativamente a constrangimentos externos face ao *tornar-se profissional* – a transformação em profissional apresenta um carácter mágico e automático, sem o estabelecimento de ligações entre percursos formativos/educativos e a realidade profissional. De registar, contudo, que, em termos percentuais, se regista uma diminuição da presença deste tipo de perspectiva à medida que se avança na idade.

No que diz respeito à perspectivação vocacional, a ocupar o segundo lugar em termos de referência por parte das crianças (27,6%), refira-se que esta parece reflectir uma percepção mais realista em relação ao *tornar-se profissional*, uma vez que diz respeito a uma visão menos imbuída de elementos fantasiosos e mais integrada no que concerne à ligação entre percursos formativos e profissionais. Refira-se que, em termos percentuais, é possível verificar um aumento gradual da presença desta categoria no discurso das crianças à medida que se avança na idade, sendo este aumento particularmente visível entre os cinco e os seis anos.

Tendo em conta as hipóteses colocadas no âmbito deste estudo, pode afirmar-se que as crianças desta idade revelam, de facto, uma visão fantasiosa relativamente ao *tornar-se profissional*. A ascensão a uma posição profissional é, na maioria dos casos caracterizada por um carácter mágico e automático, pelo desconhecimento do processo de planeamento, pela ausência clara da necessidade de adquirir informação para formular um plano vocacional e pela ausência de uma perspectiva temporal de futuro. Paralelamente, os dados apresentados anteriormente permitem confirmar a segunda hipótese levantada neste estudo, ou seja, as crianças que compõe o grupo de participantes parecem ter integrado, à medida que avançavam na idade, elementos mais realistas relativamente ao *tornar-se profissional*. A comprovar isto está o facto de se assistir, à medida que se avança em termos etários, a uma diminuição da presença de uma perspectivação fantasiosa e imediatista ao nível do planeamento vocacional e a um aumento da utilização de uma perspectivação vocacional, marcada pela presença de elementos de carácter mais realista, nesse processo. Esta integração de elementos mais

realistas, por seu turno, não poderá ser desligada de um aumento da quantidade de informação que a criança tem disponível para formular os seus planos, aspecto, aliás, apontado na literatura como central nos processos de planeamento vocacional, em diferentes momentos do ciclo vital (cf. Campbell & Cellini, 1981; Sharf, 1992; Super, 1981, 1990, 1995). Desta forma, poderá referir-se a existência de elementos que permitem, novamente, reforçar a confirmação da quarta hipótese enunciada neste trabalho, ou seja, de que se assiste, à medida que se avança na idade, a um aumento da quantidade de informação que as crianças possuem relativamente ao mundo profissional.

Poderá acrescentar-se que estes resultados parecem indiciar, de facto, uma mudança quantitativa e qualitativa na forma como a criança perspectiva e planeia o seu futuro profissional. Assim, nas crianças mais velhas, a proximidade de um novo papel, o de aluno/a, poderá estar a contribuir para uma maior familiaridade com as exigências inerentes a este novo papel, tornando-o mais saliente nesta altura (Super, 1990). De facto, se o sucesso na forma como o indivíduo lida com as exigências contextuais e organísmicas depende, em qualquer dos estádios de vida, da prontidão apresentada por este para lidar com tais exigências ou, por outras palavras, da sua maturidade vocacional (Super, 1990, p. 207), esta mudança de uma perspectiva fantasiosa para uma perspectiva mais realista poderá revelar uma maior maturidade vocacional, ou seja, uma maior preparação para enfrentar com sucesso as tarefas inerentes a este novo papel.

A forma como esta preparação é feita tem sido abordada por vários autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento dos indivíduos, sobretudo no domínio vocacional. Nos autores psicodinâmicos, podemos sublinhar o contributo de Bordin (1990) ao salientar a evolução da ligação entre jogo e trabalho ou, noutras palavras, entre espontaneidade e compulsão. Nas palavras deste autor, a espontaneidade e fluidez que marcam o jogo infantil começam, à medida que a criança avança em termos etários, a integrar cada vez mais elementos de restrição ou compulsão, identificados com a noção de trabalho. Esta compulsão torna-se mais acentuada com a entrada da criança para a escola, sendo representada, sobretudo, pelas pressões dos pais e professores no sentido de expectativas que têm relativamente a determinados níveis de realização da criança. Também Erikson (1982b) argumenta que, à medida que joga, a criança desta

idade vai integrando elementos da realidade sócio-cultural que a rodeia, nomeadamente os papéis e técnicas que tem à sua disposição.

Também na óptica de autores desenvolvimentais se assiste a uma progressiva integração de elementos realistas na visão que a criança tem do mundo. Ginzberg e colaboradores (1951) argumentam em favor da mudança de uma orientação estritamente lúdica para uma progressiva orientação laboral, fomentada pelo processo de socialização vivido pela criança no contexto do seu grupo de referência. Assim, o prazer funcional que, em idades mais precoces, surgia como único associado das preferências e actividades da criança, alia-se, mais tarde, a recompensas extrínsecas como a aprovação dos pais (*ibidem*).

Apesar das diferentes nomenclaturas adoptadas, os autores referidos são unânimes na valorização conferida às experiências de socialização precoces, mais especificamente, na importância atribuída às interacções sociais assimétricas na integração de informação mais realista relativamente às exigências que novos contextos e/ou papéis colocarão à criança. Tal como salientado anteriormente, os resultados aqui apresentados no que concerne ao planeamento feito por crianças entre os três e os seis anos apontam para a tendência de crianças mais velhas apresentarem visões mais realistas e integradas relativamente à realidade profissional, nomeadamente no que respeita à ligação percebida entre percursos formativos e profissionais. Poder-se-á acrescentar que a criança se encontra, nesta idade, num momento de Crescimento a este nível (Super, 1957, 1984), marcado pelo início de uma preocupação crescente relativamente ao futuro, pelo aumento do controlo pessoal sobre a existência e da consciência relativamente à importância de se ser bem sucedido no mundo escolar e profissional, bem como a uma aquisição progressiva de hábitos e atitudes de trabalho (Super, Savickas & Super, 1996), progressão que não poderá ser desconectada das experiências vividas pela criança nos seus contextos de vida.

2.2.2.4. Preferências por actividades

A análise de resultados relativos às preferências das crianças por actividades em contexto pré-escolar e de tempos livres não revela diferenças quando a variável analisada é a idade. Assim, verifica-se que entre os três e os seis anos as crianças

apresentam preferências semelhantes ao nível dos espaços e actividades em jardim de infância, bem como ao nível de actividades em que se envolvem nos seus tempos livres.

Quanto à variável sexo, os resultados apresentam-se mais heterogéneos. De facto, rapazes e raparigas diferem nas suas preferências ao nível dos espaços do jardim de infância, sendo a *área dos carros* mais mencionada pelos rapazes e a *área da casa* mais mencionada pelas raparigas. Assim, tendo em conta a distribuição percentual apresentada no capítulo anterior, os rapazes demonstram preferências mais acentuadas pelo jogo envolvendo réplicas de veículos motorizados (64,2% de referências feitas pelos rapazes e 28,9% de referências feitas pelas raparigas). Os elementos femininos do grupo, por seu turno, apresentam preferências mais acentuadas pelo jogo simbólico na *área da casa*, nomeadamente pelo envolvimento em *tarefas domésticas* (mencionadas por 42,2% das meninas e 18,9% dos meninos) e pela *prestação de cuidados* (mencionada por 46,7% das meninas e por 15,1% dos meninos).

Esta tendência ao nível das preferências em contexto pré-escolar também é visível nas actividades em que as crianças dizem envolver-se, preferencialmente, nos seus tempos livres. Assim, enquanto os rapazes continuam a demonstrar particular preferência por *brincar com carros* (60,4% para 13,3% nos elementos do sexo feminino), as raparigas referem enquanto preferência o *brincar com bonecas* (55,6% para 5,6% nos elementos do sexo masculino).

Tal como anteriormente se constatou relativamente às escolhas vocacionais e aos modelos eleitos pelas crianças, as preferências destas relativamente a actividades desenvolvidas em contextos formais e informais revela a mesma tendência para a estereotipia ao nível dos papéis sexuais, entendida esta enquanto o conjunto de crenças sobre as actividades e tarefas socialmente prescritas para homens e mulheres (Williams & Best, 1990), ou seja, o estereótipo cultural do que é masculino ou feminino (Money, 1994, op. cit. Saavedra & Barros, 1996). Assim, esta evidência traz também confirmação à quinta hipótese adiantada neste estudo, ou seja, de que as crianças desta idade apresentam visões estereotipadas relativamente ao mundo profissional, expressas, neste caso, nas suas preferências face a actividades.

De facto, tal como salienta Maccoby (1980), as crianças entre os três e os seis anos começam a distinguir entre aquilo que é moralmente correcto e aquilo que os outros esperam que façam, sendo extremamente estereotipadas e exigentes face à adesão

a padrões socialmente correctos nas actividades em que se envolvem (Saavedra & Barros, 1996).

Kohlberg (1966) salienta que, nesta idade, o conceito de género ainda não está completamente formado, faltando ainda à criança a noção de *consistência de género*[34], a ser adquirida por volta dos 6/7 anos. Contudo, verifica-se que a tipificação sexual já se manifesta antes de a criança deter uma identidade de género consistente ou, nas palavras de Gottfredson (1981), tenha sido erigida a *barreira de tolerância relativamente ao género*. Neste caso, bastará que a criança tenha uma compreensão rudimentar do género para que se dê a aprendizagem de comportamentos sexualmente estereotipados, o que pode ocorrer já pelos dois anos de idade (Shaffer, 1994), premissa largamente comprovada pelos resultados do presente estudo.

Refira-se ainda que os dados apontam para a existência de uma postura ligeiramente mais estereotipada por parte dos rapazes que compõe o grupo, quer nas actividades em que se envolvem em contexto pré-escolar, quer nas actividades de tempos livres. Assim, verifica-se uma percentagem mais elevada de raparigas a referir o jogo com veículos motorizados como actividade preferida do que de rapazes a referir as *tarefas domésticas* e a *prestação de cuidados*, na *área da casa*, como actividades preferidas. Relativamente aos tempos livres, também se assiste a esta tendência, encontrando-se uma percentagem mais elevada de raparigas a referir o gosto por *brincar com carros* do que de rapazes a referirem a sua preferência por *brincar com bonecas*. Na base destas evidências estaria, segundo a opinião de alguns autores, o processo de socialização. Assim, o facto de os rapazes aderirem mais frequentemente a actividades estereotipadas estaria relacionado com a forte oposição que muitas vezes pauta a reacção dos pais (sobretudo da figura parental masculina) quando perante comportamentos sexualmente cruzados dos filhos, sobretudo dos rapazes (Maccoby, 1980; Shaffer, 1994). De facto, o papel masculino, por ser mais claramente definido que o feminino, leva a que os rapazes sejam confrontados com maiores pressões relativamente à tipificação sexual, sejam mais criticados face ao desvio aos padrões de papéis sexuais e, assim, integrem mais cedo as expectativas em torno dos papéis sexuais que devem adoptar (Shaffer, 1994). Paralelamente, o facto de as raparigas manifestarem

[34] Considerada por Kohlberg (1966) como a consciência que a criança tem da estabilidade do género ao longo das situações, independentemente de artefactos que se usem ou de actividades que se possam desenvolver.

maior interesse por actividades sexualmente cruzadas e nelas se envolverem activamente poderia relaciona-se com o facto de relativamente cedo se aperceberem que os comportamentos masculinos são socialmente mais valorizados que os femininos (Shaffer, 1994). A valorização que, nesta idade, é dado ao adulto do sexo masculino, pelo facto das crianças se orientarem primordialmente para o tamanho e o poder, (Gottfredson, 1981) também poderia acontar como possível explicação para o maior envolvimento por parte das raparigas analisadas em actividades sexualmente cruzadas do que por parte dos rapazes.

Os resultados relativos aos espaços e actividades preferidos pela criança em contexto pré-escolar, apesar de imbuídos de elementos relacionados com aquilo que constituem as expectativas sócio-culturais relativas a cada género, poderão revelar-se importantes indicadores relativamente aos interesses emergentes da criança. Sendo os interesses um resultado dos processos de exploração em que a criança se envolve (Sharf, 1992; Super, 1981, 1990, 1995), estas incursões da criança deverão ser incentivadas, uma vez que o encorajamento dos interesses emergentes tem sido perspectivado como um elemento importante no desenvolvimento da maturidade vocacional na infância (Sharf, 1992). Paralelamente, conversar com a criança acerca daquilo que é satisfatório ou excitante para ela poderá contribuir para uma maior consciência, por parte desta, dos seus gostos pessoais e daquilo que a torna semelhante ou diferente dos outros, aspectos relacionados com o desenvolvimento do auto-conceito que poderão ter importantes implicações ao nível de escolhas vocacionais posteriores (*ibidem*).

2.2.2.5. Orientação sexual face aos espaços e às actividades

Apesar de se ter como expectativa, a partir da revisão teórica e empírica levada a cabo, que as escolhas profissionais, modelos e preferências apontadas pelas crianças analisadas traduziriam visões do mundo profissional estereotipadas, optou-se também por uma avaliação intencional das representações das crianças relativamente à orientação sexual de espaços no jardim de infância e de actividades desempenhadas pelas suas figuras parentais em contexto familiar.

Quanto às representações deste grupo de crianças relativamente aos espaços existentes no contexto pré-escolar, é de salientar que a maioria apresenta uma representação estereotipada dos mesmos (74,5%), sendo que apenas 12,2% das crianças

refere não existirem áreas dominadas pelos meninos ou áreas de domínio feminino. A análise de resultados tendo em conta a variável sexo revelou que uma percentagem mais elevada de raparigas (86,7%) revela uma visão estereotipada face aos espaços em que a sala de actividades se encontra subdividida, uma vez que a percentagem de rapazes a partilhar esta representação estereotipada é de 64,2%. Contudo, quando directamente questionadas acerca das áreas "masculinas" ou "femininas", os resultados sugerem um cenário distinto. Assim, relativamente aos rapazes, enquanto 35,8% destes considera a *área dos carros* um domínio unicamente masculino, 70% considera a *área da casa* um domínio especificamente feminino. Inversamente, 28,3% dos rapazes considera que todas as crianças podem brincar na *área dos carros*, embora apenas 5,7% considere a *área da casa* uma área heterogénea. No que diz respeito às raparigas, 64,4% consideram a *área dos carros* uma área em que apenas os rapazes podem envolver-se em jogos, enquanto 60% associa a *área da casa* unicamente ao jogo desenvolvido pelas raparigas. No grupo de elementos femininos, 22,2% acham que a *área dos carros* deve ser partilhada por todas as crianças, sendo 13,3% das raparigas da mesma opinião no que se refere à *área da casa*. Estes resultados parecem, de facto, indicativos das representações estereotipadas das crianças relativamente aos espaços existentes na sua sala de educação de infância e, como tal, confirmatórios no que diz respeito à quinta hipótese levantada no âmbito deste estudo.

Saliente-se que, neste grupo de crianças, quer os rapazes, quer as raparigas apresentam uma maior inflexibilidade ao nível da área tipicamente conotada com o universo sócio-cultural feminino, a *área da casa*, do que relativamente à *área dos carros*, associada ao universo sócio-cultural masculino. Isto parece significar que, de facto, a rejeição dos comportamentos cruzados de uma forma geral, e daqueles exibidos pelos rapazes em particular, não é unicamente apanágio das figuras parentais, mas também das próprias crianças. Desta forma, raparigas e rapazes parecem concordar em conceder maior liberdade de movimentação nos espaços do jardim de infância às raparigas, parecendo mais rígidos perante, neste caso, o envolvimento dos rapazes em actividades a ter lugar na *área da casa*.

Em contexto familiar, também são de assinalar diferenças nas representações que as crianças revelam ter acerca da orientação de género associada a actividades desempenhadas pelos pais em contexto familiar. Assim, ao serem questionadas

relativamente a estas, as crianças indicaram seis tipos de actividades que observam os pais desempenhar no referido contexto: 1) tarefas domésticas; 2) prestação de cuidados; 3) actividades de tempos livres; 4) cuidados pessoais; 5) actividades profissionais; e, 6) manutenção de equipamentos.

Relativamente a este tópico, não são de assinalar diferenças significativas em termos de distribuição percentual, quer tendo em conta a variável idade, quer tendo em conta a variável sexo. Assim, as crianças de todas as idades e de ambos os sexos concordam que as actividades em que o pai mais recorrentemente se envolve são *actividades de tempos livres* (58,8%), *tarefas domésticas* (31,6%) e *manutenção de equipamentos* (19,4%). Por seu turno, a mãe dedica-se, sobretudo, às *tarefas domésticas* (94,9%), *prestação de cuidados* (23,5%) e *actividades de tempos livres* (22,4%).

Estes resultados afiguram-se relevantes para a compreensão das escolhas e preferências das crianças desta idade, uma vez que o contexto familiar tem vindo a ser apontado por autores vocacionais de diferentes correntes teóricas como particularmente crítico no que concerne ao processo de socialização da criança face aos papéis de género (Bordin, 1990; Holland, 1992; Super, 1963; Vandiver & Bowman, 1996; Watkins & Savickas, 1990). De facto, parece ser neste ambiente que as crianças começam por observar as figuras parentais, obtendo assim informação acerca do homem e da mulher enquanto trabalhadores e acerca da posição por eles ocupada no mundo laboral (Watkins & Savickas, 1990). Os pais funcionariam, neste caso, como mediadores da diferenciação cultural ao nível dos papéis sexuais (Bordin, 1990), sendo através destes que a criança começaria a adquirir as normas culturais adequadas ao seu género (Super, 1963).

Recentemente, aliás, o estudo da interface entre variáveis de natureza relacional e o desenvolvimento vocacional tem vindo a ganhar novo fôlego (cf. Blustein, 2001; Phillips, Christopher-Sisk & Gravino, 2001; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001), depois de terem sido referidas, sobretudo pela mão de teóricos psicodinâmicos (Bordin, 1990; Roe, 1957; Roe & Lunneborg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964) como detendo influência no processo de desenvolvimento vocacional individual. De acordo com Blustein (2001), este movimento actual no sentido da compreensão do contexto relacional inerente ao comportamento humano representa uma tentativa para contextualizar o mais possível o estudo da experiência humana, incluindo aqui o

domínio laboral. Tendo em conta esta premissa, Schultheiss *et al.* (2001) levaram a cabo um estudo qualitativo com estudantes universitários relativamente às influências relacionais no desenvolvimento vocacional. As autoras concluíram que os elementos do contexto familiar a exercer uma maior influência eram, por ordem decrescente, a mãe, o pai e um irmão mais significativo. Concluíram ainda que a influência relacional na carreira é de natureza multidimensional. Assim, os elementos atrás referidos exerceriam a sua influência relacional, sobretudo, ao nível do suporte emocional, de características de personalidade e ideologia, enquanto modelos de carreira e ao nível das experiências de infância (através de comentários ou observações feitas pela mãe relativamente à relação entre os jogos de infância e a futuro percurso profissional dos filhos). Assim, e tal como documentado anteriormente, os pais surgem como elementos do contexto relacional próximo a exercer influência na progressão vocacional dos indivíduos, e, mais especificamente, na exploração vocacional e nas tomadas de decisão (Schultheiss *et al.*, 2001). As autoras sugerem, em termos de direcções futuras em termos de investigação, que o papel das relações no desenvolvimento vocacional seja realizado tendo em conta variáveis demográficas como a idade, género, *background* racial/étnico ou classe social (*ibidem*). Relativamente às duas primeiras, poder-se-á confirmar, em idades precoces, a importância das relações estabelecidas com os progenitores, os quais parecem, de facto, deter um importante papel nas escolhas, preferências e representações laborais de crianças de ambos os sexos, entre os três e os seis anos.

Em suma, e tendo em conta a hipótese definida quanto à visão estereotipada que as crianças desta idade detém sobre o mundo profissional, verifica-se uma consistência acentuada, no seu discurso, relativamente àquilo que é adequado a cada género, reflectida nas suas escolhas, modelos e actividades preferidas, bem como na descrição que fazem das actividades em que os elementos parentais se envolvem em contexto familiar. Esta constatação parece contrariar um importante pressuposto da teoria de Gottfredson (1981, 1996), uma vez que, segundo esta autora, a orientação para os papéis sexuais é apanágio de criança já em idade escolar, sendo apenas nessa altura erigida a *barreira de tolerância relativamente ao género* no que concerne ás preferências vocacionais. Os dados do presente estudo parecem apontar para o facto desta barreira poder ser estabelecida mais precocemente, à semelhança de resultados documentados noutros estudos (cf. Henderson, Hesketh & Tuffin, 1988). Permitem-nos,

simultaneamente, sugerir que, para além do tamanho e do poder, a identidade de género constitui um elemento relevante na caracterização do desenvolvimento vocacional de crianças desta idade, parecendo o único critério do auto-conceito vocacional a exercer a sua influência na circunscrição de preferências.

3. Síntese

Neste capítulo, procedeu-se à apresentação da metodologia geral e dos resultados do estudo empírico, bem como à discussão destes resultados, congregando-se, para tal, referenciais teóricos e empíricos do domínio da Psicologia Vocacional e, mais especificamente, do desenvolvimento e comportamento vocacional numa fase precoce. Esta discussão teve como horizonte a análise das hipóteses levantadas no capítulo metodológico deste trabalho, seguindo-se uma breve sumarização das principais ideias resultantes da análise dos resultados desta investigação.

Relativamente à primeira hipótese formulada, torna-se importante traçar uma distinção entre, por um lado, a qualidade da auto-percepção da criança e, por outro lado, a qualidade do conhecimento que ela revela possuir acerca da realidade profissional. No que concerne à primeira, os resultados corroboram a hipótese levantada, uma vez que os dados provindos da análise da EAPCASC revelam percepções inflaccionadas relativamente ao *self*. Neste caso, é plausível afirmar estar-se perante visões fantasiosas e pouco diferenciadas do *self*, aparentemente dissociadas de elementos de auto-apreciação de carácter mais realista que, segundo a literatura, serão integrados mais tardiamente no auto-conceito, sobretudo ao longo da escolaridade formal.

Apesar da indiferenciação que marca o auto-conceito global das crianças analisadas, convém realçar que os resultados revelam alguma diferenciação em categorias específicas do auto-conceito, tomando-se como variável independente, por exemplo, a idade. Assim, os resultados mais positivos das crianças mais velhas na subescala *Percepção de competência em actividades intencionalmente ensinadas* poderá sugerir uma evolução ao nível da centração em novos papéis de vida, tornando-se paulatinamente mais saliente o papel de aluno. Neste caso, pode-se dizer-se que, apesar da auto-percepção inflaccionada e fantasiosa, parece começar a assistir-se à formação de

uma plataforma composta por elementos de carácter mais realista, de que a possível sensibilidade a novos papéis é uma prova. De facto, se se considerarem os conteúdos das escolhas vocacionais das crianças desta idade, será possível constatar uma ausência quase total de escolhas imbuídas de elementos de fantasia (como querer ser uma personagem de um desenho animado), caracterizando-se, pelo contrário, pela presença constante dos papéis do adulto. Se a isto adicionarmos o facto de os motivos que presidem à escolha da criança serem congruentes com a realidade profissional, assim como a caracterização que uma parte apreciável de crianças faz relativamente à profissão dos pais, poderá afirmar-se que a visão que a criança tem do mundo profissional parece menos fantasiosa do que aquela que marca as suas auto-apreciações. A única excepção a esta tendência verifica-se ao nível do planeamento vocacional, dotado de um carácter bastante irrealista na maior parte das crianças estudadas. Todavia, também neste caso a progressão em termos etários parece marcar uma utilização cada vez menos frequente de uma perspectivação fantasiosa e imediatista e uma utilização cada vez mais recorrente de uma perspectivação vocacional. Este facto parece conduzir-nos à verificação da segunda hipótese levantada no âmbito deste estudo. De facto, e no que se refere à visão que as crianças possuem do mundo profissional, o planeamento vocacional (ele próprio parte integrante e reflexo da referida visão) parece caracterizar-se pela integração de elementos cada vez mais realistas à medida que a criança avança na idade. No que se refere à visão acerca de si própria, os resultados em algumas subescalas, tendo em conta a variável idade, parecem indiciar a maior saliência de um novo papel de vida, o de aluno. Esta circunstância poderá, por seu turno, ser indicadora da integração de um importante elemento realista que, tal como defendido anteriormente, terá o potencial para servir como plataforma para o desenvolvimento do auto-conceito num sentido mais realista. Todavia, considera-se que a existência desta "plataforma para uma realidade possível" não é, por si só, suficiente para confirmar a segunda hipótese no que se refere à integração de elementos cada vez mais realistas nas auto-apreciações da criança, à medida que esta avança dos três para os seis anos.

No que concerne à terceira hipótese adiantada, dois aspectos foram considerados na sua apreciação: dados relativos ao conhecimento do mundo profissional e dados relativos às escolhas profissionais das crianças. No primeiro caso, foi possível verificar a competência das crianças na caracterização da profissão/ocupação dos pais, sobretudo

no que diz respeito às actividades desenvolvidas e locais de trabalho. Por seu turno, a nomeação de profissões que extravasassem o domínio da díade parental foi um item ao qual a maioria das crianças não respondeu, sendo mais notória esta dificuldade nas crianças mais novas. Relativamente às escolhas profissionais e, mais especificamente, à figura de identificação assinalada pela criança como modelo associado à sua escolha, é de assinalar que, enquanto as crianças mais novas se identificam com elementos relacionalmente mais próximos, as crianças mais velhas assinalam com maior recorrência modelos da comunidade mais alargada. Estes dados poderão, de facto, servir como base para a confirmação da terceira hipótese deste estudo, uma vez serem indiciadores de uma possível sequencialização na forma como o conhecimento vocacional é assimilado pela criança, parecendo esta sequência altamente associada aos contextos em que a criança se move a aos actores com que interage. Assim, a informação vocacional integrada em primeiro lugar parece surgir relacionada com os elementos parentais, mais familiares e próximos da criança nos seus primeiros anos de vida. Contudo, à medida que a criança se começa a mover noutros contextos e a interagir com novos actores, nova informação é integrada, neste caso associada a contextos e actores até então mais distantes e desconhecidos para a criança.

Muita da informação até aqui explicitada poderá servir de base para a análise da quarta hipótese empírica, sendo possível, relativamente a esta, afirmar que, à medida que a criança avança em termos etários, se assiste a um aumento da quantidade de informação que ela possui acerca da realidade profissional. Assim, o aumento percebido do conhecimento da realidade laboral dos pais, o aumento ao nível do conhecimento de profissões extra-familiares, o aumento ao nível da identificação de características associadas à profissão escolhida pela criança surgem associados a um avanço etário no grupo de crianças estudadas. Adicionalmente, a crescente integração de elementos realistas ao nível do planeamento vocacional não se poderá desligar do processo de aquisição de nova informação, sobretudo relacionada com a ligação percebida entre percursos formativos e profissionais ou, de outra forma, da ligação percebida entre diferentes papéis.

Finalmente, os dados do presente estudo corroboram a hipótese de que as crianças desta idade revelam visões estereotipadas face ao mundo profissional. As escolhas profissionais, marcadas por uma orientação para a acção nos meninos e uma

orientação para as pessoas e a ajuda aos outros nas meninas, as figuras de identificação referidas pelas crianças, as suas preferências por actividades no jardim de infância e nos tempos livres e as suas representações relativamente aos espaços do jardim de infância e às actividades em que os pais se envolvem em contexto familiar comprovam a orientação das crianças deste grupo face àquilo que é culturalmente adequado/esperado para o seu género.

Conclusão

O presente trabalho procurou contribuir para um conhecimento mais aprofundado relativamente ao desenvolvimento vocacional numa fase precoce do percurso de vida. Para a prossecução deste amplo objectivo, recorreu-se a incursões teóricas no domínio vocacional, bem como a um trabalho de investigação que visou o estudo mais intencional, no contexto português, de premissas adiantadas conceptualmente.

No que concerne à revisão teórica, é de salientar o facto de poucos autores referirem e elaborarem explicitamente as questões relacionadas com o desenvolvimento vocacional na infância, excepção feita aos autores desenvolvimentais que têm em figuras como Super (1953, 1957, 1980, 1984, 1990; Super, Savickas & Super, 1996) ou Gottfredson (1981, 1996) contributos relevantes relativamente ao tema aqui em foco. Todavia, apesar das diferenças ao nível da intencionalidade e aprofundamento com que as questões ligadas ao desenvolvimento vocacional na infância têm vindo a ser abordadas, será importante salientar que a infância tem sido descrita como uma fase com influências duradouras no comportamento e desenvolvimento vocacional posterior. Assim, tem sido apresentada como um período em que se dá início à formação das bases da exploração vocacional e dos interesses, valores, motivações e atitudes que, mais tarde, terão reflexo nos processos de tomada de decisão e ajustamento vocacional (cf. Adler, 1931; Bordin, 1984, 1990; Bordin, Nachman & Segal, 1963; Gottfredson, 1981, 1996; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964; Super, 1957, 1990; Super, Savickas & Super, 1996).

Apesar de se considerar que todas as teorias e autores apresentados contribuem, em maior ou menor grau, para reforçar o valor destas premissas, convém salientar que, tal como referido anteriormente, foram os teóricos desenvolvimentais aqueles que de uma forma mais representativa e intencional sinalizaram a importância dos primeiros anos de vida na formação do auto-conceito vocacional e de uma visão mais integrada e diferenciada do mundo profissional. De facto, no cerne das teorias desenvolvimentais encontra-se a ênfase na natureza longitudinal e contínua do desenvolvimento vocacional, apanágio de todo o ciclo de vida. Assim, a partir da década de cinquenta, o trabalho de Ginzberg e colaboradores (1951) e, sobretudo, o contributo de Super (1957) romperam com vários dos pressupostos da teoria de Traço-e-Factor que, na primeira metade do século vinte, dominara a Psicologia Vocacional. Nesta perspectiva, era

defendido que a escolha vocacional constituía um momento único na vida do indivíduo, no qual era descoberta a sua única e real vocação. O ajustamento entre o indivíduo e o contexto constituía o objectivo central da intervenção vocacional, caracterizada por um carácter racional em que pontuava o exame psicológico, destinado a fomentar o auto-conhecimento do indivíduo, e a sessão de informação, com vista a um maior conhecimento da realidade profissional.

Esta visão estática e simplista foi questionada por autores que advogavam a importância dos processos de construção pessoal, realização e desenvolvimento no domínio vocacional. Esta mudança de paradigma abre caminho à consideração de novas dimensões, processos e metodologias de intervenção, bem como a um enfoque em períodos do ciclo vital que não cabiam na concepção tradicional de orientação.

Contudo, apesar da perspectivação longitudinal e contínua que marca as teorias desenvolvimentais emergidas nesta fase de transição de paradigmas, a atenção ao período da infância continua a ser escassa até aos anos oitenta. De facto, poderá afirmar-se que apenas nesta altura a infância ganha saliência teórica no que se refere ao seu potencial impacto na trajectória vocacional dos indivíduos, tendo sido, sobretudo, o trabalho de Super (1981, 1990, 1995) e Gottfredson (1981, 1996) a contribuir para a maior visibilidade dos primeiros anos de vida neste domínio do desenvolvimento humano.

Na actualidade, perspectivas recentes como o modelo sócio-cognitivo aplicado ao domínio vocacional e a perspectiva relacional da carreira têm vindo a esboçar interesse na forma como as experiências vividas ao longo da infância poderão favorecer a compreensão das variáveis implicadas em vários processos de natureza educacional e vocacional, o que, desde logo, poderá servir como trampolim para novos desenvolvimentos na teoria, investigação e intervenção na arena vocacional.

Para além de ter permitido conhecer a evolução histórica ao nível do estudo do desenvolvimento vocacional na infância, a revisão teórica levada a cabo também possibilitou extrair ilações acerca de como os vários autores referidos conceptualizaram, na infância, o lançamento das bases da exploração vocacional e dos interesses, valores, motivações e atitudes com influência no desenvolvimento e comportamento vocacional posterior.

Mais especificamente, vários autores centraram a sua atenção nas experiências vividas pelas crianças nos seus contextos de vida. No âmbito destas experiências, o ambiente familiar tem sido apresentado, em várias conceptualizações (cf. Adler, 1931; Ginzberg *et. al.*, 1951; Holland, 1985, 1992; Roe, 1957; Roe & Lunneberg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964; Super, 1963, 1990; Watkins & Savickas, 1990) como propício à integração, por parte da criança, de informação que poderá revelar-se importante, embora não determinante, em fases de vida posteriores. É no contexto familiar que, na óptica de alguns autores, se assiste às primeiras identificações com um papel laboral, normalmente associado a uma das figuras parentais (Ginzberg *et. al.*, 1951; Super, 1963; Watkins & Savickas, 1990). À medida que a criança cresce, outros contextos se tornam relevantes e outras figuras se evidenciam enquanto elementos identificatórios, permitindo um alargamento do conhecimento que a criança detém sobre si própria e sobre aquilo que a rodeia. A interactividade entre a criança e o meio envolvente constitui, de facto, uma premissa básica nas teorias analisadas. É como resultado desta interactividade que a criança aprende e integra informação vocacional, sendo esta aprendizagem similar, em termos processuais, a aprendizagens noutros domínios do desenvolvimento. Assim, a criança parte daquilo que é mais familiar e próximo, centrando-se mais tarde naquilo que é mais distante e desconhecido. Tal como salientado anteriormente, as aprendizagens iniciam-se, então, na esfera social que é espacial e relacionalmente mais próxima da criança, ou seja, a esfera familiar, alargando-se paulatinamente a outros microssistemas e actores que, sem obliterar a influência familiar, passam a deter uma importância cada vez mais acentuada nas aprendizagens vocacionais.

De referir ainda que a revisão teórica permitiu contactar com a importância conferida ao auto-conceito vocacional. A escolha vocacional tem sido concebida como um reflexo da imagem que o indivíduo tem sobre si próprio, estando os percursos educativos e profissionais associados a esta auto-imagem. Os primeiros anos de vida representam um período em que, através de uma sucessão de trocas com o ambiente, bem como do próprio desenvolvimento cognitivo, a criança integra elementos relevantes na composição da sua auto-imagem. Na primeira infância, esta auto-imagem é ainda bastante indiferenciada e irrealista, o que paraleliza algumas das primeiras escolhas vocacionais das crianças, marcadas essencialmente pelo seu carácter mágico e

pela ausência de constrangimentos externos. A evolução esperada é que a criança comece a integrar elementos cada vez mais realistas, quer ao nível das percepções acerca do *self*, quer ao nível das percepções acerca do mundo profissional, aspecto central em parte da literatura revista, a qual salienta a inextricável ligação, na infância, entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento cognitivo.

Assim, e relativamente à revisão da literatura, podemos dizer que este exercício nos permitiu concluir acerca da possibilidade de colher de várias fontes teóricas contributos que, tal como tem sido provado para outras áreas desenvolvimentais, parecem reverter em favor de uma compreensão mais clara do desenvolvimento vocacional em fases precoces. Todavia, parece-nos igualmente importante frisar a necessidade de um olhar teórico mais atento e intencional sobre as variáveis directa ou indirectamente implicadas neste processo.

O estudo empírico levado a cabo no âmbito da presente dissertação teve como propósito analisar, no contexto português, algumas das premissas adiantadas conceptualmente. Para o efeito, procedeu-se à avaliação das percepções de crianças entre os três e os seis anos acerca do *self* e acerca da realidade profissional, dois elementos considerados centrais na descrição do desenvolvimento vocacional em qualquer fase do ciclo vital.

A decisão tomada no sentido de incluir a criança como única fonte a fornecer informação para a caracterização do seu próprio desenvolvimento vocacional prendeu-se com razões ligadas às restrições formais em termos da extensão de um trabalho desta natureza, à riqueza de conteúdos patente no discurso das crianças e ao crescente interesse por parte da comunidade científica nas perspectivas da criança. De facto, o final da década de noventa viu emergir um particular interesse na competência da criança para descrever, e mesmo interpretar, experiências do seu quotidiano. Ao nível da investigação, a voz da criança tem vindo a merecer atenção por parte de teóricos educacionais e desenvolvimentais, que partilham da ideia de que a criança não deve constituir um sujeito nem um objecto, mas um participante nos processos de investigação (Woodhead & Faulkner, 2000). Todavia, estando cientes da importância, nesta idade, de outros participantes, nomeadamente pais e educadores de infância, consideramos que seria igualmente importante levar a cabo estudos onde fossem

convocadas as perspectivas destes agentes, no sentido de um alargamento e aprofundamento do conhecimento da realidade vocacional em fases precoces.

Especificamente em relação à família, e dado o crescente interesse pela incorporação de variáveis de natureza familiar no estudo do desenvolvimento vocacional, seria útil, no contexto português, um debruçar sobre aspectos já reconhecidos teorica e empiricamente noutros países como detendo influência no desenvolvimento vocacional. Assim, os processos de vinculação-separação, os estilos e atitudes parentais, os percursos profissionais e expectativas parentais, o *background* socio-económico-cultural familiar, o nível de adaptação e saúde mental familiares e a relação destes factores com os processos de exploração, escolha e ajustamento vocacionais poderão constituir possibilidades relevantes do ponto de vista do estudo do desenvolvimento vocacional em fases precoces, no nosso país.

Nos contextos formais de educação, seria importante conferir realce a iniciativas no âmbito da Educação para a Carreira. De facto, quer o jardim de infância, quer os ciclos que compõe a escolaridade obrigatória constituem contextos propícios à construção de oportunidades de educação e desenvolvimento vocacional com vista a possibilitar: 1) a exploração orientada para si próprio e para o meio circundante; 2) a compreensão do mundo do trabalho, das profissões e do emprego; 3) a aquisição de competências de tomada de decisão; 4) o desenvolvimento de uma ética de trabalho; e 5) a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas (Taveira, 1999a). Neste caso, os educadores de infância e professores poderão contribuir significativamente, através da colaboração com profissionais de orientação, para a implementação de programas, quer recorrendo a metodologias de infusão curricular, quer recorrendo a programas de educação vocacional extra-curriculares, concorrendo, desta forma, para desenvolver, nos alunos, a consciência do *self*, os sentimentos de autonomia e de controlo pessoal, a necessidade de planear o seu comportamento e o desejo de questionamento e de esclarecimento (Taveira, 1999a), variáveis amplamente relacionadas com os processos de escolha e ajustamento vocacional.

Ainda relativamente ao estudo empírico levado a cabo no âmbito desta dissertação, e no que concerne à exploração orientada para o *self*, verifica-se que o conhecimento das crianças do grupo analisado acerca do *self* revela-se de carácter fantasioso e indiferenciado. De facto, as auto-percepções das crianças surge

inflaccionada e aparentemente dissociada de elementos realistas, integrados posteriormente no auto-conceito. Esta circunstância reflecte-se nas escolhas realizadas pelas crianças que, embora se caracterizem em menor grau por um carácter mágico e fantasioso e em maior grau por uma aproximação recorrente aos papéis do adulto, sugerem uma ausência de constrangimentos ao nível da prossecução dos projectos vocacionais.

No que diz respeito à ligação entre auto-percepções e escolhas profissionais, refira-se que, situando-nos na teoria de Gottfredson (1981, 1996), parece-nos plausível afirmar que a identidade de género parece ser o único critério do auto-conceito vocacional a exercer a sua influência nestas idades. Esta evidência parece ser confirmada pela presença de estereotipia nas escolhas das crianças, nos seus modelos de identificação, nas suas actividades preferidas, quer no contexto de jardim de infância, quer nos seus tempos livres, bem como na caracterização que grande parte faz das tarefas em que, no contexto familiar, se envolvem os elementos parentais.

Relativamente ao conhecimento do mundo profissional, a avaliação levada a cabo permitiu concluir que, de facto, a informação vocacional parece ser integrada partindo do que é mais próximo e familiar para o que é mais distante e desconhecido, que aumenta e adquire um carácter mais realista à medida que a criança avança dos três para os seis anos. Tendo em conta estas evidências, e remetendo-nos para os dois mecanismos que, na óptica dos autores analisados, mais fortemente contribuem para a promoção do desenvolvimento vocacional em fases precoces, o desenvolvimento cognitivo e a interactividade estabelecida entre a criança e o meio, poderia antecipar-se esta tendência em crianças mais velhas. Assim, as lacunas existentes na caracterização e compreensão do comportamento e desenvolvimento vocacional em fases anteriores àquela que tem vindo a ser mais dissecada por teóricos e investigadores do domínio vocacional, a adolescência, aponta para a necessidade de uma focalização conceptual e empírica em momentos posteriores àqueles aqui estudados da infância e na pré-adolescência.

Para finalizar, a presente investigação permitiu sinalizar a infância como um período do ciclo de vida em que o estudo de variáveis de natureza vocacional se pode e deve concretizar. O potencial impacto do desenvolvimento e aprendizagem nesta fase ao nível de processos e resultados vocacionais em momentos posteriores legitima e reforça

a importância de se intervir precocemente neste domínio. Esta intervenção, no entanto, não deverá estar desfasada do conhecimento acerca das características específicas dos sujeitos desta faixa etária, para o qual este trabalho procurou contribuir. Tal conhecimento torna-se condição *sine qua non* para a identificação e compreensão da natureza das necessidades presentes neste período, bem como para o alinhavar e implementar de intervenções de carácter promocional e/ou preventivo congruentes com essas necessidades.

Bibliografia

Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.

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.

Afonso, M. J. (2000). Exploração vocacional de jovens: Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo. Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores. Universidade do Minho.

Aldridge, M., & Wood, J. (1998). *Interviewing children: A guide for child care and forensic practitioners*. Chichester: Wiley.

Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Araújo, S. B., & Taveira, M. C. (2000). *Grelha de Entrevista à Criança (GEC)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Armstrong, P. I., & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior*, *56*, 82-98.

Bailey, L. J., & Stadt, R. (1973). *Career education: New aproaches to human development*. Bloomington, IL: McKnight.

Baker, S. B., & Popowicz, C. L. (1983). Meta-analysis as a strategy for evaluating effects of career education interventions. *Vocational Guidance Quarterly*, *28*, 274-282.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view. *Journal of Applied Psychology*, *75*, 77-86.

Barak, A., Shiloh, S., & Hauschner, O. (1992). Modification of interests through cognitive reestructuring: Test of a theoretical model in preschool children. *Journal of Counseling Psychology*, *39*, 490-497.

Barbosa, M. A. 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. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Barclay, J. R., Stilwell, W. E., & Barclay, L. K. (1972). The influence of paternal occupation on social interaction measures in elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, *2*, 433-446.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, *4*, 1-103.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, *9*, 229-276.

Baumrind, D. (1989) Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Baumrind, D. (1991) Parental styles and adolescent development. In R. Lerner, A. C. Patersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia on adolescence*. New York: Garland.

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.

Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. New York: Academic Press.

Blustein, D. L. (2001) The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, *29*(2), 179-192.

Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, *35*, 342-378.

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.

Bordin, E. S. (1943). A theory of vocational interests as dynamic phenomena. *Educational and Psychological Measurement*, *3*, 49-66.

Bordin, E. S. (1984). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks & 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.

Borgen, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling psychology retrospective. *Journal of Vocational Behavior, 39*, 263-290.

Brown, D. (1987). The status of Holland's theory of vocational choice. *Career Development Quarterly, 36*, 13-23.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.) (2000). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.). New York, NY: Wiley.

Brown, M. T., Lum, J. L., & Voyle, K. (1997). Roe revisited: A call for the reappraisal of the theory of personality development and career choice. *Journal of Vocational Behavior, 51*(2), 283-294.

Campbell, R. E., & Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behaviour, 19*(2), 175-190.

Chiu, L. (1987). Development of the Self-esteem Rating Scale for Children (revised). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *20*(1), 36-41.

Chombart de Lawe, P.-H. (1971). *Sociologie des Aspirations, élements pour des perspectives nouvelles en Sciences Humaines*. Paris: Danoel-Gauthier.

Classificação Nacional das Profissões (CNP) (1991). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Cooper, S. E., & Robinson, D. A. (1989). Childhood play activities of women and men entering engineering and science careers. *The School Counselor*, *36*(4), 338-347.

Davey, F. H., & Stoppard, J. M. (1993). Some factors affecting the occupational expectations of female adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *43*, 235-250.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Dillard, J. M., & Campbell, N. J. (1981). Influences of puerto rican, black, and anglo parents' career behavior on their adolescents and children's career development. *The Vocational Guidance Quarterly*, *30*(2), 139-148.

Drummond, R. J, & Ryan, C. W. (1995). *Career counseling: A developmental approach*. Columbus, OH: Charles E. Merril.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, vol. III - Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp. 1017-1095). New York, N.Y.: Wiley.

Edington, E. D. (1976). Evaluation of methods of using resource people in helping kindergarten students become aware of the world of work. *Journal of Vocational Behavior*, *8*, 125-131.

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. (1982a). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton.

Erikson, E. (1982b). Juego y actualidad. In M. W. Piers (Ed.), *Juego y desarrollo* (pp. 113-149). Barcelona: Editorial Crítica.

Evans, J. H., & Burck, H. D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, *71*, 63-68.

Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and sciences perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *57*(3), 348-364.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *58*(2), 117-142.

Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1983). Issues in the vocational psychology of women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *The handbook of vocational psychology* (pp. 83-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Forner, Y., & Vasquez, C. (1995). Motivation scolaire et caractéristiques familiales. *Quéstions d' Orientation*, *4*, 35-44.

Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, *43*, 338-346.

Freire, M. (1990). *O mundo profissional na criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Frost, F., & Diamond, E. E. (1978). Ethnic and sex differences in occupational stereotyping for elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, *15*, 43-54.

Ginzberg, E. (1972). Restatement of the theory of occupational choice. *Vocacional Guidance Quarterly*, *20*(3), 169-176.

Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary issues to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contribution to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, *55*, 15-40.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(6), 545-579.

Gottfredson, L. (1985). Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*, *32*, 159-162.

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 Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hackett, G., & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed.) (pp. 419-452). New York: Wiley.

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.

Hansen, D. A., & Johnson, V. (1989). Classroom lesson strategies and orientations toward work. In D. Stern & D. Eichorn (Eds.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labour markets, and culture* (pp. 75-100). Hillsdale, NJ: LEA.

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 the life-span*. New Haven: Yale University Press.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, *69*(3), 756-766.

Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.

Henderson, S., Hesketh B., & Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumcription. *Journal of Vocational Behavior*, *32*, 37-48.

Herr, E., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life-span: Systematic approaches* (4th ed.). NY: Harper Collins Publishers.

Hesketh, B., Durant, C., & Pryor, R. (1990). Career compromises: A test of Gottfredson's (1981) theory using a policy-capturing procedure. *Journal of Vocational Behavior*, *36*, 97-108.

Hesketh, B., Elmslie, S., & Kaldor, W. (1990). Career compromise: An alternative account to Gottfredson's 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 explorations of a theory of vocational choice: I. One-and-two-year longitudinal studies. *Psychological Monographs*, *76*, No. 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.

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.

Holland, J. L., & Gottfredson, G. D. (1992). Studies of the hexagonal model: An evaluation (or, the perils of stacking the perfect hexagonal model). *Journal of Vocational Behavior*, *40*, 158-170.

Holmes, R. M. (1998). *Fieldwork with children*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Holt, P. (1989). Differential effect of status and interest in the process of compromise. *Journal of Counseling Psychology*, *36*, 42-47.

Houser, B. B., & Garvey, C. (1983). The impact of family, peers and educational personnel upon career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, *23*, 35-44.

Hughes, C. M., Martinek, S. A., & Fitzgerald, L. F. (1985). Sex role attitudes and career choices: The role of children's self-esteem. *Elementary School Guidance and Counseling*, *20*, 57-66.

Jepsen, D. A. (1990). Developmental career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 117-157). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. Super, R. Starishevsky, R. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Kerka, S. (2000). *Parenting and career development*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. (documento disponibilizado *on-line*).

Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly*, *46*(2), 167-178.

Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling and Development*, *68*, 309-312.

Knapp, D. L., & Bedford, J. H. (1967). *The parents' role in career development*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex-differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly*, *45*(4), 341-350.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newburry 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 Publishing.

Krumboltz, J. D., & Baker, R. D. (1973). Behavioral counseling for vocational decisions. In H. Borow (Ed.), *Career guidance for a new age*. Boston: Houghton Mifflin.

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* (pp. 159-192). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krumboltz, J. D., & Sheppard, L. E. (1969). Vocational problem solving experiments. In J. D. Krumboltz & C. E. Thoresen (Eds.), *Behavioral counseling: Cases and techniques* (pp. 293-306). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career-related learning in primary and middle-schools*. London: CRAC.NICEC.

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., 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*, 79-122.

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.

Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1984). Research on work adjustment and satisfaction: Implications for career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 216-237). New York: Wiley.

Looft, W. R. (1971). Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology, 5*, 366.

Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development, 65*, 304-307.

Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Jr., McGue, M., & Tellegen, A. (193). Heritability of interests: A twin study. *Journal of Applied Psychology, 78*, 649-661.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology, Vol. 3* (pp. 221-267). New York: Academic Press.

Marcia, J. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

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.

Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, *3*(83), 377-392.

Miller, J. (1977). *Career development needs of 9-year-olds: How to improve career development programs*. Washington, DC: National Advisory Council for Career Education.

Miller, M. J. (1989). Career counseling for the elementary school child: Grades K-5. *Journal of Employment Counseling*, *26*(4), 169-177.

Miller, M. J., & Stanford, J. T. (1987). Early occupational restriction: An examination of elementary school children's expression of vocational preferences. *Journal of Employment Counseling*, *24*, 115-121.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's 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.

Moscovicci, S. (1981). On social representation. In J. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* . London: Academic Press.

Nafziger, D. H., Holland, J. L., Helms, S. T., & McPartland, J. M. (1972). *Applying an occupational classification to a national representative sample of work histories of young men and women*. Report No. 132. Baltimore: Center for Social Organization of Schools, John Hopkins University.

Nichols, R. C., & Holland, J. L. (1963). Prediction of the first year college performance of high aptitude students. *Psychological Monographs, 77*, No. 7.

National Occupational Information Coordinating Committee (1992). *The national career development guidelines project*. Washington, DC: The Author.

Osipow, S. H. (1990). *Teorias sobre la elección de carreras* (2nd ed.). México: Editorial Trillas.

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* (4thed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Paisley, P. O., & Hubbard, G. T. (1994). *Developmental school counseling programs: From theory to practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica, 3*(XI), 401-413.

Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counselor Psychologist, 29*(2), 193-213.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l' intelligence*. Paris: Librarie Armand Colin.

Piaget, J. (1973). *Six études de Psychologie*. Paris: Éditions Denöel-Gonthier.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

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.

Pulkkinen, L., Ohranen, M., & Tolvanen, A. (1999). Personality antecedents of career orientation and stability among women compared to men. *Journal of Vocational Behavior*, *54*, 37-58.

Rich, N. S. (1979). Occupational knowledge: To what extent is rural youth handicapped? *Vocational Guidance Quarterly*, *27*, 320-325.

Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. NY: Wiley.

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*. 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.

Ryan, T. A., & Krumboltz, J. D. (1964). Effect of planned reinforcement counseling on client decision-making behavior. *Journal of Counseling Psychology*, *11*, 315-323.

Saavedra, L., & Barros, A. M. (1996). Elas preferem as bonecas, eles os carros: Aquisição dos estereótipos do género. *Psicologia: Teoria, investigação e prática, 1*, 149-160.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.

Schneider, L. J., DeWinner, R. F., & Overton, T. D. (1980). Influence of congruity between personality types on offspring's personality development. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 40-43.

Schultheiss, D. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 214-239.

Schultz, D. (1981). *An history of modern psychology*. N.Y.: Academic Press.

Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E. N. (1991). The career development of 10-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling, 25*(3), 172-181.

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.

Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Sharf, R. S. (1992). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Solomon, D., Scheinfeld, D. R., Hirsch, J. G., & Jackson, J. C. (1971). Early grade school performance of inner city Negro high school high achievers, low achievers and dropouts. *Developmental Psychology*, *4*, 482.

SPSS (1999). *SPSS base 10.0 user's guide*. Chicago, IL: SPSS, Inc.

Staley, N. K., & Mangiesi, J. N. (1984). Using books to enhance career awareness. *Elementary School Guidance and Counseling*, *18*, 200-208.

Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of black, white and hispanic children. *Child Development*, *61*, 508-523.

Strage, A. A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 189-201.

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 & 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. E. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(30), 282-298.

Super, D. E. (1981). Approaches to accupational choice and 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. (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. (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., & Nevill, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *25*, 30-44.

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.

Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *The Adult Career Concerns Inventory*. CA: Consulting Psychologists Press.

Swanson, J. L., & Gore, Jr., P. A. (2000). Advances in vocational psychology: Theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.) (pp. 233-269). New York, NY: Wiley.

Taveira, M. C. (1986). *Identidade e desenvolvimento vocacional nos jovens*. Provas de Aptidão Científica e Capacidade Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

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. C. (1998). *Desenvolvimento vocacional nos primeiros anos da adolescência: Teoria e prática*. Conferência apresentada no Encontro Anual da Casa Pia de Lisboa.

Taveira, M. C. (1999a). *Educação vocacional: Infusão curricular no 6º ano de escolaridade*. Conferência apresentada na Casa Pia de Lisboa.

Taveira, M. C. (1999b). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, *4*(1), 173-190.

Taveira, M. C., & Gomes, M. I. (1999). Avaliação de necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI) (pp. 391-403). Braga: APPORT.

Taylor, N. B., & Pryor, R. L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, *27*, 171-190.

The South Carolina State Department of Education. (1992). *Comprehensive career development program*. Columbia: The South Carolina State Department of Education.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (8ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vandiver, B. J., & Bowman, S. L. (1996). A schematic reconceptualization and application of Gottfredson's model. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 155-168). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Vondracek, S. J., & 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.

Waterman, A. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In A. S. Waterman (Ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents* (pp. 5-24). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.

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.

Weeks, M. D., & Porter, E. P. (1983). A second look at the impact of nontraditional vocational role models and curriculum on the vocational role preferences of kindergarten children. *Journal of Vocational Behavior*, *23*, 64-71.

Weeks, M. O., Thornburg, K. R., & Little, L. (1977). The impact of exposure to nontraditional vocational role models on the vocational preferences of five-year-old children. *Journal of Vocational Behavior*, *10*, 139-145.

Weinrach, S. G., & Srebalus, D. J. (1990). Holland's theory of careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 37-67). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *41*, 497-504.

Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multinational study*. New York: Sage Publications.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9-36). London: Falmer Press.

Young, R. A., & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quaterly*, *40*, 198-207.

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 counseling: Applied concepts of life planning* (4th ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Anexos

Anexo 1

Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens

(exemplo de um item de cada subescala e folha de resposta)

ITEM13

sta menina não sabe contar assim muito bem

a:

ão sabes contar ou contas **assim-assim**

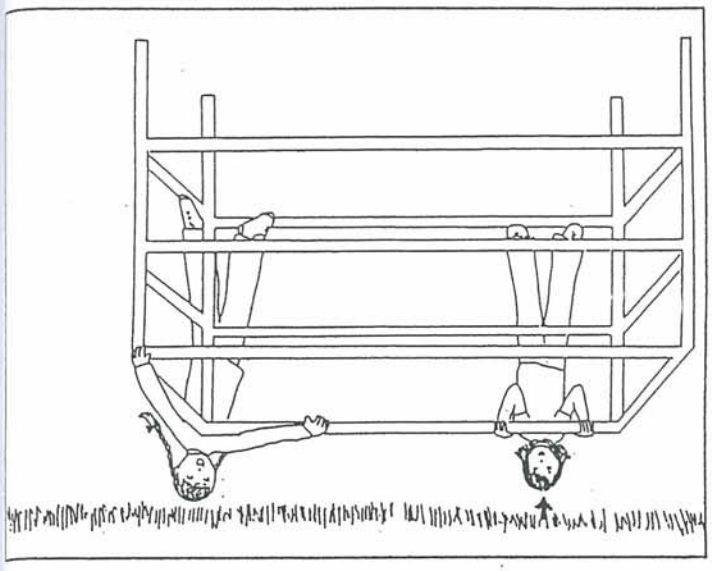
1 2

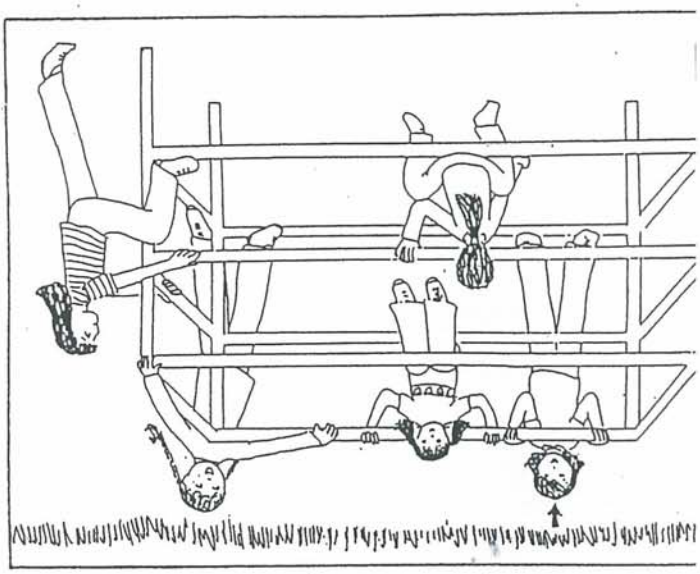
Esta menina conta bastante bem

Tu:

Sabes contar **muito bem** ou contas **assim-assim**

3 4





ITEM 14

Esta menina não tem muitas amigas que brinquem com ela no recreio

Tu tens:

Quase nenhuma amiga que brinca contigo no recreio

ou tens algumas amigas

1 2

Esta menina tem muitas amigas que brincam ela no recreio

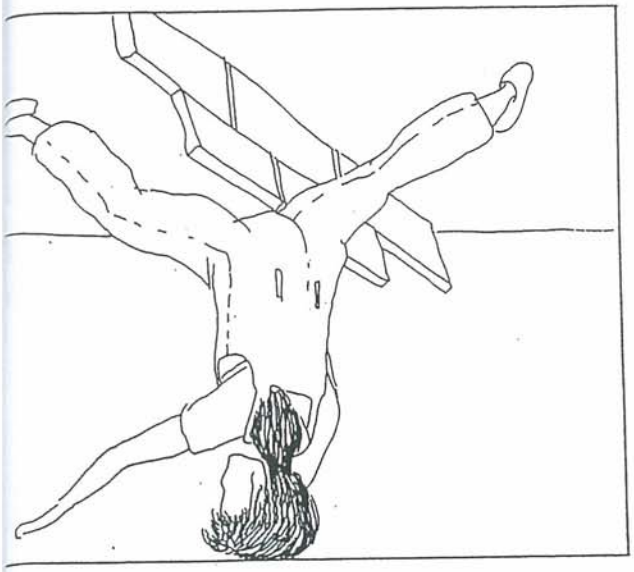
Tu tens:

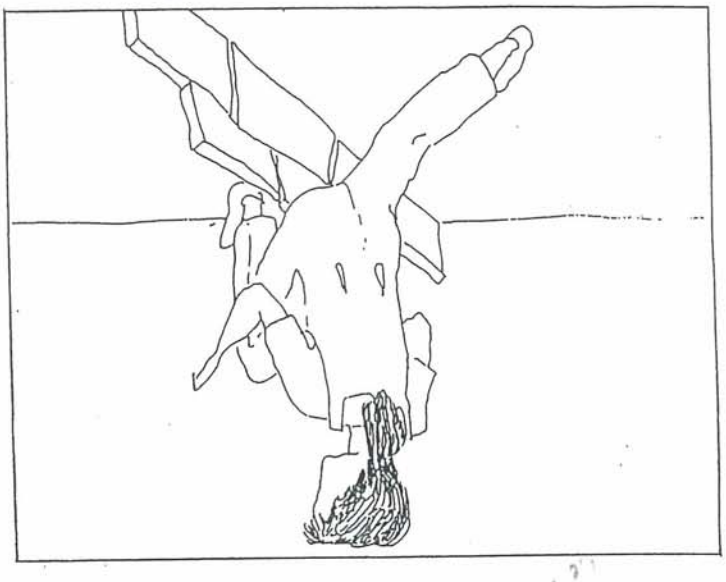
Mesmo muitas amigas q

brincam contigo no recreio ou

tens algumas amigas

3 4





ITEM 15

sta menina salta bastante bem

u:

altas **muito bem** ou saltas **assim-assim**

4 3

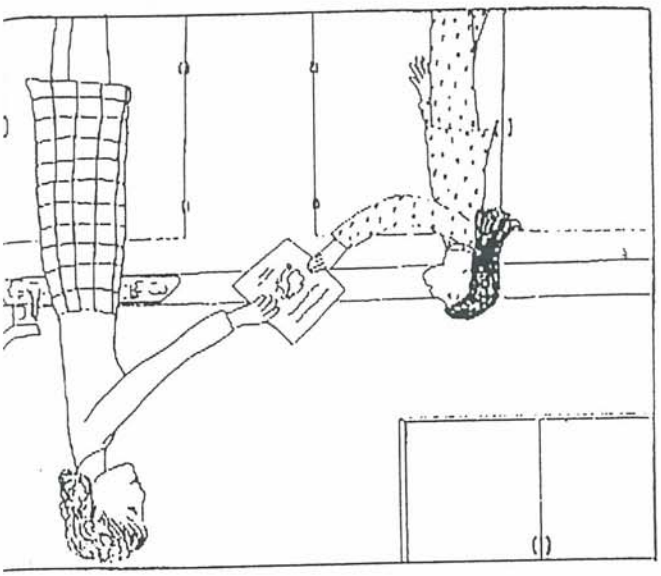
Esta menina não salta assim muito bem

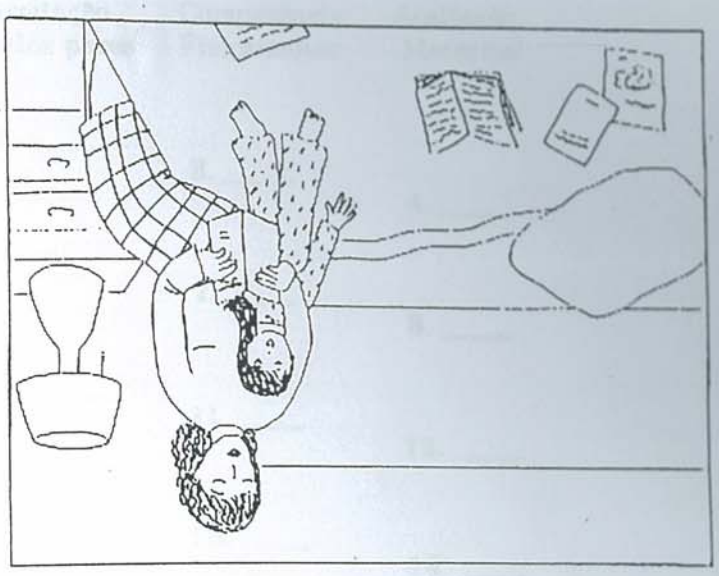
Tu:

Não **sabes** saltar ou

saltas **assim-assim**

2 1





ITEM 16

A mãe desta menina não costuma ler-lhe livros de histórias

A tua mãe:

Quase nunca te lê livros de histórias ou lê algumas vezes

1 2

A mãe desta menina costuma ler-lhe livros de histórias

A tua mãe:

Lê-te muitas vezes livros de histórias ou lê às vezes

3 4

Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens

Folha de Resposta

Item	Competência Cogni/acadé.	Aceitação pelos pares	Competência Física/motor	Aceitação Maternal
1.Sabe fazer puzzles	1 ____			
2.Tem amigos		2. ____		
3.Anda de balouço			3. ____	
4.Mãe bem-disposta				4. ____
5.*Educadora* elogia	5. ____			
6.Convidado dormir		6. ____		
7.Trepa			7. ____	
8.Mãe leva passear				8. ____
9.Conhece cores	9. ____			
10.Amigos para jogar		10. ____		
11.Aperta sapatos			11. ____	
12.Mãe faz comidas				12. ____
13.Sabe contar	13. ____			
14.Amigos p/ brincar		14. ____		
15.Consegue saltar			15. ____	
16.Mãe lê histórias				16. ____
17.Conhece 1ª letra	17. ____			
18.Chamado p/brincar		18. ____		
19.Corre			19. ____	
20.Mãe brinca				20. ____
21.Conhece letras.	21. ____			
22.Convidado lanchar		22. ____		
23.Salta a pé coxinho			23. ____	
24.Mãe conversa				24. ____
25.Trabalhos J.I	25. ____			
26.Amigos emprestam		26. ____		
27.Joga à bola			27. ____	
28.Mãe deixa lanchar				28. ____
29.Sabe escrever nome	29. ____			
30.Outros sentam junto		30. ____		
31.É forte			31. ____	
32.Mãe deixa dormir				32. ____
TOTAL (8 itens)	_____	_____	_____	_____

NOTA FINAL (32 itens) _____

Comentários: