

• U



C •

FPCEUC

FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Patrícia Maria Venâncio Pires Coelho Martins Mata

(email: patmmata@hotmail.com)

**Desenvolvimento Vocacional na Infância: Interesses e competências percebidas numa amostra de alunos do ensino básico**

Tese de Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento  
sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula B. de Albuquerque Paixão  
apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade  
de Coimbra

Julho/2015

• U



C •

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## *DEDICATÓRIA*

Dedico esta tese de mestrado aos meus sobrinhos, à Maria Constança, ao Vicente Manuel, à Maria Victória, à Carolina e ao Rodrigo.

## **AGRADECIMENTOS**

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora a Professora Doutora Paula Paixão, pela sua dedicação e pelo incansável acompanhamento que me proporcionou ao longo deste percurso. As suas críticas, reflexões e a análise cuidada do meu trabalho fizeram-me ir mais longe. Foi um grande privilégio para mim tê-la como minha orientadora.

Agradeço à minha família o apoio e suporte emocional que me concederam em todos os momentos da execução deste projecto.

Quero agradecer a Ana Paula, amiga de longa data, o apoio e as palavras de incentivo reconfortantes.

À Maria José, quero agradecer o carinho demonstrado e a ajuda preciosa na revisão do português/inglês.

Ao Miguel, pelo apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao Nuno Alexandre, pela ajuda na impressão da tese.

Aos professores e directores de turma das Escolas EB1/JI Alto da Peça e EB 2/3 Alcabideche.

A todas as crianças que participarem neste projecto... o meu muito obrigado!

Finalmente, para citar Lent et al, (1994) agradeço às minhas crenças de auto-eficácia, sem elas não teria sido possível a concretização deste projecto.

## ÍNDICE

|  |          |
|--|----------|
| <b>Introdução</b>  | <b>1</b> |
| <br>   |          |
| <b>Capítulo I- O Desenvolvimento Vocacional na Infância: O contributo de algumas perspectivas teóricas</b>   |          |
| 1. A Perspectiva Psicodinâmica/Psicanalítica   | 3        |
| 1.1. As teorias psicanalíticas e o desenvolvimento vocacional  | 3        |
| 1.1.1. Auto-conceito, identificação e escolhas vocacionais   | 4        |
| 1.1.2. Personalidade e escolhas vocacionais  | 5        |
| 1.2. O contributo da obra de Anne Roe  | 9        |
| 1.2.1. A Teoria da Personalidade e Escolha Vocacional de A. Roe  | 9        |
| 1.2.2. As práticas de educação parental e a satisfação das necessidades  | 11       |
| 1.2.3. Experiências precoces, necessidades e comportamento do adulto   | 12       |
| 2. As Teorias do Ajustamento ou Correspondência  | 13       |
| 2.1. A Teoria da Escolha Vocacional de Holland   | 13       |
| 2.1.1. Tipos de personalidade e respectivos ambientes  | 15       |
| 2.1.2. O Modelo Hexagonal  | 16       |
| 3. A Perspectiva Desenvolvimentista de Carreira  | 21       |
| 3.1. A Teoria da Escolha Vocacional de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma   | 22       |
| 3.1.1. A Actualização da Teoria da Escolha Vocacional de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma   | 23       |
| 3.2. A Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Donald Super   | 24       |
| 3.2.1. O arco-íris da carreira   | 25       |
| 3.2.2. Desenvolvimento Vocacional e o papel do Auto-Conceito   | 26       |
| 3.2.3. O modelo interactivo pessoa-ambiente  | 27       |
| 3.3. A Teoria Desenvolvimentista das Aspirações Profissionais de Linda Gottfredson   | 29       |
| 3.3.1. Conceitos principais: mapa cognitivo das profissões, compatibilidade e acessibilidade, espaço social, circunscrição, compromisso e auto-criação | 30       |
| 3.3.2. O desenvolvimento do auto-conceito e a circunscrição das aspirações profissionais   | 31       |
| 4. O contributo da Teoria da Aprendizagem Social de J. Krumboltz   | 35       |
| 4.1. A Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira  | 37       |
| 4.1.1. Crenças de auto-eficácia, expectativas de resultados e representação dos objectivos   | 37       |
| 4.1.2. O modelo do desenvolvimento de interesses formulado pela TSCC   | 39       |
| 5. As abordagens pós-modernas  | 42       |
| 5.1. O modelo de construção de carreira de M. Savickas   | 43       |
| 5.2. A perspectiva da “psicologia do trabalhador” de D. Blustein   | 44       |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo II- Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: A infância</b>    |     |
| 1.A exploração e o conhecimento das profissões                                 | 46  |
| 1.1. A influência do género e papéis sexuais                                   | 48  |
| 1.2. A influência do estatuto socioeconómico                                   | 49  |
| 1.3. Principais fontes de informação ocupacional                               | 49  |
| 2. As aspirações e as expectativas profissionais das crianças                  | 51  |
| 2.1. Da fantasia para a realidade?   | 51  |
| 2.2. A identificação com os adultos  | 54  |
| 2.3. O género e os estereótipos profissionais                                  | 56  |
| 2.4. A influência do estatuto socioeconómico                                   | 61  |
| 2.5. A influência da família   | 62  |
| 3. Os interesses vocacionais   | 65  |
| 3.1. A estrutura dos interesses  | 66  |
| 3.2. A relação entre interesses e percepções de competência                    | 67  |
| 3.3. A influência do género nos interesses vocacionais                         | 70  |
| 4. A maturidade/adaptabilidade para a carreira                                 | 71  |
| 4.1. A perspectiva temporal de futuro  | 73  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo III- Método</b>  |     |
| 1.1. Hipóteses e objectivos de investigação                                    | 78  |
| 1.2. Participantes   | 79  |
| 1.3. Instrumentos  | 86  |
| 1.4. Procedimentos   | 88  |
| 1.5. Análise estatística   | 89  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo IV- Resultados</b>   | 91  |
| <br>   |     |
| <b>Capítulo V- Discussão dos Resultados e Conclusões</b>                       | 128 |
| 1. ICA-R: Interesses e competências percebidas                                 | 129 |
| 2. Aspirações e expectativas   | 132 |
| <b>Referências Bibliográficas</b>  | 138 |
| <br>   |     |
| <b>Anexos</b>  | 150 |
| <b>Anexo 1-</b> ICA-R (versão portuguesa)                                      | 151 |
| <b>Anexo 2-</b> Ficha sociodemográfica   | 156 |
| <b>Anexo 3-</b> Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Alcabideche | 160 |
| <b>Anexo 4-</b> Pedido de autorização aos pais                                 | 162 |

## LISTA DE FIGURAS

|                |          |  |    |
|----------------|----------|--|----|
| <b>Figura-</b> | <b>1</b> | Modelo hexagonal de Holland  | 18 |
| <b>Figura-</b> | <b>2</b> | Arco-Irís de Carreira  | 25 |
| <b>Figura-</b> | <b>3</b> | Modelo interactivo Pessoa- Ambiente                                    | 28 |
| <b>Figura-</b> | <b>4</b> | Modelo explicativo do desenvolvimento dos interesses ao longo do tempo | 40 |

## LISTA DE TABELAS

|               |           |  |    |
|---------------|-----------|--|----|
| <b>Tabela</b> | <b>1</b>  | Caracterização da amostra em função do género, escola frequentada e ano de escolaridade  | 80 |
| <b>Tabela</b> | <b>2</b>  | Caracterização da amostra em função das habilitações literárias e língua materna dos pais e número de irmãos                             | 81 |
| <b>Tabela</b> | <b>3</b>  | Caracterização da amostra relativamente à frequência da creche ou jardim de infância e idade de admissão nesse estabelecimento de ensino | 83 |
| <b>Tabela</b> | <b>4</b>  | Caracterização da amostra relativamente à frequência, periodicidade e tipo de actividades de tempos livres                               | 84 |
| <b>Tabela</b> | <b>5</b>  | Caracterização da amostra em relação às actividades realizadas com os pais   | 84 |
| <b>Tabela</b> | <b>6</b>  | Classificação do aluno   | 86 |
| <b>Tabela</b> | <b>7</b>  | Médias e Desvio-Padrão das subescalas dos Interesses e das Competências Percebidas   | 91 |
| <b>Tabela</b> | <b>8</b>  | Consistência Interna das subescalas de Interesses e Competências Percebidas na totalidade da amostra                                     | 92 |
| <b>Tabela</b> | <b>9</b>  | Consistência interna das subescalas de interesses e competências percebidas por ano de escolaridade (Alfa de Cronbach)                   | 93 |
| <b>Tabela</b> | <b>10</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses na amostra total   | 93 |
| <b>Tabela</b> | <b>11</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 3º ano de escolaridade  | 93 |
| <b>Tabela</b> | <b>12</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 4º ano de escolaridade  | 94 |
| <b>Tabela</b> | <b>13</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 5º ano de escolaridade  | 94 |
| <b>Tabela</b> | <b>14</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 6º ano de escolaridade  | 95 |
| <b>Tabela</b> | <b>15</b> | Intensidade das correlações entre as subescalas dos interesses e o ano de escolaridade   | 95 |
| <b>Tabela</b> | <b>16</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas na amostra total  | 96 |
| <b>Tabela</b> | <b>17</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas do 3º ano de escolaridade   | 96 |
| <b>Tabela</b> | <b>18</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas do 4º ano de escolaridade   | 97 |
| <b>Tabela</b> | <b>19</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de competências  | 97 |

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
|                  | percebidas do 5º ano de escolaridade   |     |
| <b>Tabela 20</b> | Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas do 6º ano de escolaridade                                       | 98  |
| <b>Tabela 21</b> | Intensidade das correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas por ano de escolaridade                         | 98  |
| <b>Tabela 22</b> | Correlações de Spearman entre interesses e competências percebidas na totalidade da amostra  | 99  |
| <b>Tabela 23</b> | Correlações de Spearman entre interesses e competências percebidas no 3º ano de escolaridade   | 100 |
| <b>Tabela 24</b> | Correlações de Spearman entre interesses e competências percebidas no 4º ano de escolaridade   | 101 |
| <b>Tabela 25</b> | Correlações de Spearman entre interesses e competências percebidas no 5º ano de escolaridade   | 101 |
| <b>Tabela 26</b> | Correlações de Spearman entre interesses e competências percebidas no 6º ano de escolaridade   | 102 |
| <b>Tabela 27</b> | Diferenças nas médias das diferentes subescalas ao nível dos interesses e competências percebidas por género, na totalidade da amostra | 103 |
| <b>Tabela 28</b> | Diferenças nas médias das diferentes subescalas ao nível dos interesses e competências percebidas por ano de escolaridade              | 104 |
| <b>Tabela 29</b> | Aspirações profissionais das alunas do 3º ano de escolaridade  | 120 |
| <b>Tabela 30</b> | Aspirações profissionais dos alunos do 3º ano de escolaridade  | 120 |
| <b>Tabela 31</b> | Expectativas profissionais das alunas do 3º ano de escolaridade  | 121 |
| <b>Tabela 32</b> | Expectativas profissionais dos alunos do 3º ano de escolaridade  | 121 |
| <b>Tabela 33</b> | Aspirações profissionais das alunas do 4º ano de escolaridade  | 122 |
| <b>Tabela 34</b> | Aspirações profissionais dos alunos do 4º ano de escolaridade  | 123 |
| <b>Tabela 35</b> | Expectativas profissionais das alunas do 4º ano de escolaridade  | 123 |
| <b>Tabela 36</b> | Expectativas profissionais dos alunos do 4º ano de escolaridade  | 123 |
| <b>Tabela 37</b> | Aspirações profissionais das alunas do 5º ano de escolaridade  | 124 |
| <b>Tabela 38</b> | Aspirações profissionais dos alunos do 5º ano de escolaridade  | 124 |
| <b>Tabela 39</b> | Expectativas profissionais das alunas do 5º ano de escolaridade  | 125 |
| <b>Tabela 40</b> | Expectativas profissionais dos alunos do 5º ano de escolaridade  | 125 |
| <b>Tabela 41</b> | Aspirações profissionais das alunas do 6º ano de escolaridade  | 126 |
| <b>Tabela 42</b> | Aspirações profissionais dos alunos do 6º ano de escolaridade  | 126 |
| <b>Tabela 43</b> | Expectativas profissionais das alunas do 6º ano de escolaridade  | 126 |
| <b>Tabela 44</b> | Expectativas profissionais dos alunos do 6º ano de escolaridade  | 127 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                   |   |     |
|-------------------|---|-----|
| <b>Gráfico 1</b>  | Participantes no estudo (distribuição por género)   | 79  |
| <b>Gráfico 2</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 3º ano de escolaridade              | 108 |
| <b>Gráfico 3</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 3º ano de escolaridade | 109 |
| <b>Gráfico 4</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 4º ano de escolaridade              | 109 |
| <b>Gráfico 5</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 4º ano de escolaridade | 110 |
| <b>Gráfico 6</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 5º ano de escolaridade              | 111 |
| <b>Gráfico 7</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 5º ano de escolaridade | 111 |
| <b>Gráfico 8</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 6º ano de escolaridade              | 112 |
| <b>Gráfico 9</b>  | Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 6º ano de escolaridade | 113 |
| <b>Gráfico 10</b> | Aspirações profissionais das raparigas na totalidade da amostra   | 113 |
| <b>Gráfico 11</b> | Expectativas profissionais das raparigas na totalidade da amostra   | 114 |
| <b>Gráfico 12</b> | Aspirações profissionais dos rapazes na totalidade da amostra   | 114 |
| <b>Gráfico 13</b> | Expectativas profissionais dos rapazes na totalidade da amostra   | 115 |
| <b>Gráfico 14</b> | Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 3º ano de escolaridade                                     | 115 |
| <b>Gráfico 15</b> | Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 3º ano de escolaridade                                   | 116 |
| <b>Gráfico 16</b> | Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 4º ano de escolaridade                                     | 116 |
| <b>Gráfico 17</b> | Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 4º ano de escolaridade                                   | 117 |
| <b>Gráfico 18</b> | Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 5º ano de escolaridade                                     | 117 |
| <b>Gráfico 19</b> | Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 5º ano de escolaridade                                   | 118 |
| <b>Gráfico 20</b> | Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 6º ano de escolaridade                                     | 118 |
| <b>Gráfico 21</b> | Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 6º ano de escolaridade                                   | 119 |

## RESUMO

A maior parte dos teóricos desenvolvimentistas (Ginzberg et al., 1951; Roe, 1957; Super, 1957, 1963, 1984, 1990, 1996; Gottfredson, 1981, 2002) são unânimes em considerar o desenvolvimento vocacional como um processo ao longo da vida, com início na infância e continuando até à idade adulta. Contudo, as investigações sobre desenvolvimento vocacional têm focalizado a sua atenção quase exclusivamente no desenvolvimento e no comportamento para a carreira de adolescentes e adultos. O desenvolvimento vocacional na infância tem sido pouco estudado tanto a nível internacional, como nacional. Este estudo pretende constituir-se como mais um contributo para a compreensão de alguns processos envolvidos no desenvolvimento vocacional nomeadamente em crianças do ensino básico. Os nossos resultados permitiram confirmar as investigações realizadas por (Tracey & Ward, 1998; David, 2007). Seguindo a linha do estudo sobre os interesses e aspirações vocacionais em crianças e jovens portugueses feito por David, (2007), constituiu-se uma amostra de 117 alunos de 4 níveis do ensino básico: 3º, 4º, 5º e 6º ano de escolaridade, de ambos os sexos e de diferentes extractos socioeconómicos. Para avaliar os interesses e competências percebidas nas crianças utilizámos a versão Portuguesa do ICA-R (David, 2007). Elaborámos uma pequena ficha sóciobibliográfica tendo em vista recolher informação relevante para o estudo (e.g. frequência de creche/ J.I, actividades de tempos livres, actividades com os pais, conhecimento das profissões, aspirações e expectativas profissionais).

**Palavras-Chave:** desenvolvimento vocacional na infância; interesses; competências percebidas; aspirações e expectativas profissionais.

## ABSTRACT

Most development theorists (Ginzberg et al., 1951; Roe, 1957; Super, 1957, 1963, 1984, 1990, 1996; Gottfredson, 1981, 2002) are unanimous in considering vocational development as a process throughout life, starting in childhood and going to adulthood. However, several researches on career development have focused their attention almost exclusively on the development and behaviour for adolescent and adult career. The vocational development in childhood has been little studied both internationally and nationally. This study is intended as a further contribution to the understanding of some processes involved in vocational development of children. Our results enabled the ratification research conducted by (Tracey & Ward, 1998; David, 2007). Along the lines of David's study (2007), we constituted a sample of 117 elementary students (3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> grades), of both genders, and different socio-economic status. To evaluate the interests and perceived competence of children, we used a Portuguese version ICA-R (David, 2007). Also produced a questionnaire in order to obtain socio-demographic data (e.g. nursery/kindergarten frequency, leisure activities, parental activities, vocational aspirations and expectations).

**Key-Words:** child vocational development; interests; competence; vocational aspirations and expectations.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

---

Durante o século XX, teóricos proeminentes (Erikson, 1964, 1968; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Gottfredson, 1981; Havighurst, 1964; Super, 1957; Super, Savickas, & Super, 1996; Vondracek, 2001 citados por Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008) destacaram a importância do período da infância para o desenvolvimento para a carreira. Contudo, apesar destes notáveis contributos, as investigações sobre o desenvolvimento vocacional na infância têm sido escassas e fragmentadas.

A opinião pública em geral e alguns investigadores em particular tendem a considerar a infância como um período de fantasia e brincadeira, distante do mundo do trabalho. Assim, segundo Hartung et al., (2005) “ *The extant vocational literature reflects society’s desire to separate children wholly from work and labor in the spirit of letting children be children, free from the responsibilities and concerns ascribed to later age periods*” (p. 386).

De facto, as intervenções e investigações sobre desenvolvimento para a carreira têm focalizado a sua atenção, quase exclusivamente, nos adolescentes e jovens adultos. Para Hartung et al., (2005), o desenvolvimento vocacional começa na infância. As aprendizagens sobre o mundo do trabalho vão ter efeito nos processos cognitivos, emocionais e comportamentais das crianças, bem como nas escolhas vocacionais feitas durante a adolescência ou até na idade adulta. É durante a infância que se desenvolve a preocupação com o futuro profissional, o aumento da capacidade de controlo pessoal nas actividades vocacionais, a elaboração de concepções sobre escolhas educacionais e vocacionais e a aquisição de confiança para fazer e implementar as escolhas profissionais (Savickas, 2002). Ginzberg et al., (1951) já tinham defendido que as escolhas profissionais são um processo desenvolvimental que começa na infância e que consiste numa série de decisões baseadas no interesse, nas capacidades e nas oportunidades. À medida que crescem, as crianças vão desenvolvendo noções acerca das profissões, vão fantasiando escolhas profissionais, vão fazendo escolhas por tentativa, para mais tarde escolherem profissões baseadas numa avaliação realista do eu e do ambiente que as rodeiam. Dada a relevância do período da infância para o desenvolvimento para a carreira, Hartung et al., (2005) reclamam a necessidade de investigações sistemáticas direccionadas para os antecedentes da infância, nas dimensões das escolhas vocacionais, dentro do quadro conceptual do desenvolvimento vocacional ao longo da vida.

---

<sup>1</sup> Esta tese vai ser escrita no Português antes do recente acordo ortográfico.

A dissertação aqui apresentada pretende ser mais um contributo para a compreensão das questões relacionadas com o desenvolvimento vocacional na infância, em crianças do ensino básico, no contexto português.

A nível da estrutura, esta dissertação é constituída por uma parte teórica subdividida em dois capítulos. No primeiro capítulo destacamos alguns dos principais contributos teóricos que, de uma forma directa (teorias desenvolvimentistas focalizadas nos processos), ou de um modo mais indirecto (teorias do ajustamento ou correspondência focalizadas no conteúdo) têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância. No segundo capítulo, seguindo uma linha semelhante ao formato apresentado por Hartung et al. (2005), evidenciaremos algumas investigações empíricas englobadas dentro das cinco dimensões (exploração e conhecimento das profissões; aspirações e expectativas profissionais; interesses vocacionais; maturidade/adaptabilidade para a carreira), propostas pelos autores acima citados que explicam de uma forma complementar, embora articulada, o desenvolvimento vocacional durante o período da infância.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para a elaboração do nosso estudo: hipóteses e objectivos da investigação; caracterização da amostra; instrumentos utilizados na recolha de dados; e os procedimentos utilizados.

Os resultados do nosso estudo serão apresentados no quarto capítulo, no qual tentaremos responder às hipóteses inicialmente formuladas.

O último capítulo será dedicado à discussão dos resultados e respectivas implicações, visando articular as evidências obtidas com as propostas teóricas e respectiva fundamentação empírica apresentadas ao longo da nossa dissertação. Neste âmbito fazemos, igualmente, referência às limitações do presente estudo, ao mesmo tempo que apontamos algumas sugestões para investigações futuras.

Em resumo, a dissertação aqui apresentada pretende destacar a importância do período da infância para o desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Conscientes da falta de estudos sobre a temática do desenvolvimento vocacional na infância, esperamos que este trabalho constitua um contributo adicional para o alargamento do conhecimento neste domínio.

## **Capítulo I**

### **O Desenvolvimento Vocacional na Infância: O contributo de algumas perspectivas teóricas**

---

Este capítulo pretende destacar alguns dos principais contributos teóricos para o desenvolvimento da carreira, bem como ressaltar a importância destas contribuições para o desenvolvimento vocacional na infância.

Iniciamos esta apresentação com uma breve referência às abordagens psicodinâmicas/psicanalíticas consideradas por alguns (Araújo, 2002) como as primeiras teorias a enfatizarem o papel das experiências precoces dos primeiros anos de vida nas escolhas profissionais dos indivíduos.

Seguidamente, serão destacadas de forma mais detalhada algumas teorias e perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento para a carreira, bem como algumas investigações empíricas que tiveram como objectivo a validação dessas teorias ou que constituíram o estímulo necessário à realização de novas propostas teóricas.

#### **1. A Perspectiva Psicodinâmica/Psicanalítica**

Do ponto de vista psicanalítico, a capacidade de trabalhar e criar é um indicador de saúde mental. De acordo com Erikson (1950, citado por Osipow & Fitzgerald, 1996), um dia Freud terá afirmado que o sinal mais significativo de saúde psicológica era a capacidade para “amar e trabalhar” com efectividade. Esta frase ilustra bem o papel que o trabalho apresenta nas concepções psicanalíticas da personalidade e da psicopatologia. Assim, não é surpreendente que tenham sido feitas tentativas para tentar enquadrar os processos de desenvolvimento vocacional dentro do quadro conceptual psicanalítico.

##### **1.1. As teorias psicanalíticas e o desenvolvimento vocacional**

Alguns investigadores tentaram demonstrar que os processos do desenvolvimento vocacional podiam ser explicados através das teorias psicanalíticas (Galinsky & Fast, 1966; Malnig, 1967; Bordin, Nachmann & Segal, 1963). Contudo, as escolhas vocacionais e o desenvolvimento vocacional representam, do ponto de vista psicanalítico, subprodutos do desenvolvimento da personalidade que por si só não merecem grande atenção, excepto nos casos em que as dificuldades nas escolhas vocacionais são sintomas de perturbações psicológicas (Bell, 1960; Galinsky & Fast, 1966; Malnig, 1967), ou porque estas escolhas representam o estado geral do desenvolvimento psicológico dos

indivíduos. Os interesses e as aptidões são factores de pouca importância na selecção vocacional (Osipow & Fitzgerald, 1996).

### **1.1.1. Auto-conceito, identificação e escolhas vocacionais**

Alguns aspectos particulares da teoria psicanalítica são mais relevantes para o estudo das escolhas vocacionais, por isso têm recebido mais atenção. É o caso, por exemplo, do processo de identificação, considerado um factor importante na determinação do comportamento vocacional dos indivíduos.

A identificação é um conceito psicanalítico que tem sido amplamente estudado dentro do contexto do desenvolvimento vocacional. Alguns autores têm tentado investigar a relação entre interesses vocacionais e a identificação parental (White, 1959; Setwart, 1959 citados por White, 1959; Crites, 1962; Heilbrun, 1969). Tendo por base um conceito de identificação parental psicanalítica, Crites (1962) investigou a relação entre os interesses profissionais e a identificação parental com base em três hipóteses: 1) O grau de identificação do indivíduo com o pai ou com a mãe correlaciona-se com o padrão de interesses vocacionais; isto significa que quanto mais um indivíduo tenta imitar o comportamento dos pais, mais os seus interesses se assemelham aos deles; 2) O tipo de identificação com o pai ou com a mãe varia com o padrão de interesses vocacionais, deste modo um indivíduo que se identifique mais com um dos progenitores ou que se identifique com ambos, deve demonstrar interesses consistentes com os seus modelos. Assim, uma identificação mista (com ambos os progenitores) irá produzir um padrão de interesses em áreas profissionais, as quais são susceptíveis de permitir o desempenho de actividades masculinas e femininas simultaneamente. Por exemplo, o interesse em serviço social representa uma oportunidade para o indivíduo poder expressar tanto a sua masculinidade (ex. fazer pesquisa) como as suas preferências mais femininas (ex. ajudar pessoas); 3) O padrão de identificação parental está associado a interesses masculinos/femininos. Assim, um indivíduo que se identifique mais com um dos progenitores tenderá a desenvolver interesses sexualmente tipificados. Por exemplo, um indivíduo que desenvolveu uma forte ligação com a mãe deve demonstrar mais interesses femininos do que outro que tenha desenvolvido uma forte identificação com a figura paterna. Os resultados permitiram concluir que a identificação dos homens (a amostra era masculina) a ambos os pais influencia a formação de interesses, sendo que a identificação com o pai é mais importante do que a identificação com a mãe.

Alguns estudos tentaram investigar a relação entre o auto-conceito e a identificação parental no desenvolvimento dos interesses e escolhas profissionais. White, (1959) fez um estudo com 81 raparigas pré-universitárias com o objectivo de tentar investigar a relação entre o auto-conceito, a identificação parental e o desenvolvimento dos interesses profissionais. Os resultados permitiram demonstrar que as raparigas tendem a identificar-se mais com as mães. A nível do auto-conceito e da identificação parental, os resultados revelaram diferenças entre as raparigas que mostravam uma maior aderência às funções tipicamente femininas e as raparigas com interesses de carreira. As primeiras tendiam a mostrar uma maior satisfação consigo próprias, bem como uma maior identificação com os pais comparativamente ao grupo de raparigas com motivações de carreira. Estas últimas tendiam a vir de famílias, nas quais o pai tinha falecido ou de ambientes familiares com pouca comunicação entre pais e filhas. Os dados permitiram suportar a hipótese que a congruência entre o self, as percepções ideais e as percepções que os pais têm das raparigas parecem estar relacionadas com os interesses vocacionais. A discrepância entre as raparigas e as percepções parentais parecem relacionar-se com uma tendência para a manifestação de interesses masculinos ou para a motivação para a carreira.

Apesar dos resultados das pesquisas sobre a relação entre a identificação parental e os interesses vocacionais sugerirem que a identificação com um progenitor ou com um modelo adulto é (indirectamente) importante no processo de escolha vocacional, nenhuma relação directa foi demonstrada (Osipow & Fitzgerald, 1996).

### **1.1.2. Personalidade e escolhas vocacionais**

Durante a década de 60, alguns investigadores tentaram averiguar a relação entre factores da personalidade e as escolhas vocacionais, à luz das teorias psicanalíticas. Segal, (1963) tentou demonstrar que as teorias psicanalíticas podiam ser utilizadas para prever diferenças de personalidade entre indivíduos que tinham seleccionado duas saídas profissionais distintas, a saber: escrita criativa e contabilidade. O estudo envolveu quinze estudantes de contabilidade e quinze estudantes de escrita criativa. Foram propostas algumas hipóteses, por exemplo: 1) Ao nível do ajustamento geral não existem diferenças entre os estudantes de contabilidade e os estudantes de escrita criativa; 2) Os estudantes de contabilidade mostram uma maior conformidade com as normas sociais do que os estudantes de escrita criativa; 3) Os estudantes de contabilidade demonstram fazer mais tentativas de controlo emocional do que os estudantes de escrita criativa, estes

últimos mostram ter maior consciência de sentimentos e emoções; 4) As defesas compulsivas são mais utilizadas pelos estudantes de contabilidade do que pelos estudantes de escrita criativa; 5) Os estudantes de escrita criativa demonstram mais sentimentos de hostilidade do que os estudantes de contabilidade; 6) Os estudantes de escrita criativa demonstram ter maior tolerância à ambiguidade e uma maior capacidade para lidar com situações emocionalmente complexas, do que os estudantes de contabilidade; 7) Os estudantes de contabilidade revelam mais sinais de rigidez e identificações temerosas enquanto os estudantes de escrita criativa procuram a produção de identificações múltiplas;

A reacção dos estudantes ao teste projectivo rorschach, a análise da Bender-Gestalt e os registos auto-biográficos não evidenciaram diferenças significativas entre os dois grupos. Contudo, a análise das respostas ao rorschach permitiu verificar que: os estudantes de contabilidade dão mais respostas de detalhe D (na versão portuguesa *P*), enquanto os estudantes de escrita criativa preferem utilizar uma abordagem mais global da mancha W (na versão portuguesa *G*); os estudantes de contabilidade tendem a ter uma maior percentagem de respostas com valorização da forma (*F%*). Estes resultados permitiram concluir que os estudantes de contabilidade tendem a reagir de uma forma mais prática (*P*) e formal (*F%*), com respostas pouco espontâneas, mais de acordo com as normas e os valores esperados. Pelo contrário, os estudantes de escrita criativa mostram uma maior preocupação na teorização e integração (*G*), mas uma apreensão menor com as expectativas sociais (baixa percentagem de *F%*). A análise dos registos auto-biográficos permitiu verificar que os estudantes de contabilidade traçaram os seus objectivos profissionais ainda no ensino secundário, ao contrário dos estudantes de escrita criativa que só o fizeram na universidade. Segal, concluiu que os estudantes de contabilidade mostravam assim uma maior conformidade com as expectativas sociais.

Seguindo uma linha de investigação similar, Nachmann (1963) fez um estudo com estudantes masculinos do curso de Direito, de Medicina Dentária e Serviço Social na tentativa de estabelecer uma relação entre as relações familiares infantis e o comportamento profissional na idade adulta. À semelhança do estudo de Segal (1963), Nachmann estabeleceu algumas hipóteses de investigação, por exemplo: 1) na infância dos estudantes de Direito e dos estudantes de Medicina Dentária houve uma figura paterna forte e dominante, pelo contrário os estudantes de Serviço Social não tiveram pai, ou este foi uma figura fraca e inadequada; 2) o pai dos estudantes de Direito foi uma figura emocionalmente ou geograficamente distante; 3) uma outra figura masculina forte

exerceu uma influência significativa na infância dos estudantes de Direito, mais do que na infância dos estudantes de Serviço Social ou de Medicina Dentária; 4) na família dos estudantes de Serviço Social a mãe foi uma figura mais forte, adequada e dominante do que na família dos estudantes de Direito ou dos de Medicina Dentária; 5) durante os anos pré-escolares as famílias dos estudantes de Direito valorizaram e estimularam mais as capacidades verbais do que as famílias dos estudantes de Medicina Dentária; 6) a curiosidade e o desenvolvimento intelectual foram mais estimulados e valorizados nas famílias dos estudantes de Direito e menos valorizados nas famílias dos estudantes de Medicina Dentária. A mestria física foi mais encorajada nas famílias dos estudantes de Medicina Dentária do que na família dos estudantes de Serviço Social ou dos estudantes de Direito; 7) os treinos precoces dos estudantes de Direito e dos estudantes de Medicina Dentária seguiu um padrão mais masculino do que nos estudantes de Serviço Social. Os treinos precoces dos estudantes de Direito tiveram ênfase na justiça, enquanto nos estudantes de Medicina Dentária foi na obediência arbitrária à autoridade; 8) mais do que na família dos estudantes de Serviço Social, na família dos estudantes de Direito houve uma tendência para a aceitação dos impulsos agressivos em particular e para a expressão dos impulsos em geral. Na família dos estudantes de medicina dentária os impulsos foram tratados de uma forma mais repressiva; 9) nos primeiros dois anos de vida, os estudantes de Serviço Social experienciaram privações severas e traumáticas, nos estudantes de Direito estas experiências foram menos severas. Os estudantes de Medicina Dentária não experienciaram nenhum acontecimento traumático durante a infância; 10) a preocupação pelo sofrimento emocional e pelos sentimentos dos outros foi frequentemente estimulada nas experiências precoces dos estudantes de Serviço Social, mais do que nos estudantes de Direito ou nos estudantes de Medicina Dentária; 11) as famílias dos estudantes de Medicina Dentária foram superficialmente adequadas mas pouco estimulantes ou calorosas, ao contrário das famílias dos estudantes de Direito ou das famílias dos estudantes de Serviço Social; 12) nas experiências precoces dos estudantes de Medicina Dentária existiu uma curiosidade ou preocupação focalizada no interior do corpo; 13) nos três grupos, a curiosidade sexual foi insatisfeita, mas foi mais rudemente recusada nas famílias dos estudantes de Medicina Dentária do que na família dos estudantes de Serviço Social ou nos estudantes de Direito.

A análise das entrevistas auto-biográficas demonstrou que os estudantes de Direito e os estudantes de Medicina Dentária tinham tendência para indicar que o pai tinha sido uma figura paterna forte, adequada e dominante. Pelo contrário, os estudantes

de Serviço Social revelavam maior propensão para perceber a figura paterna como alguém débil, pouco empreendedora e com incapacidade para tomar decisões dentro da família. Relativamente aos estudantes de Direito e Medicina Dentária, os estudantes de Serviço Social referiam com mais frequência que a mãe tinha sido uma figura materna dominante e activa, responsável pela imposição e estabelecimento das regras familiares. Os estudantes de Medicina Dentária referiam com mais frequência que os cuidados parentais recebidos na infância estavam focalizados no bem-estar físico, na limpeza e numa preocupação com ferimentos físicos. Quando comparados com os estudantes de Serviço Social ou com os estudantes de Direito, os estudantes de Medicina Dentária referiam com mais frequência que os treinos parentais assentavam na repressão dos impulsos. Os estudantes de Serviço Social referiram situações de privação severa (ex. morte ou separação dos pais) antes dos oito anos de idade, quando comparados com os estudantes de Direito ou os estudantes de Medicina Dentária. Não foram encontradas diferenças na educação sexual entre os grupos.

Uma das tentativas mais consistentes para definir os processos do desenvolvimento para a carreira dentro do quadro conceptual psicanalítico foi feita por Bordin, Nachmann e Segal (1963). Estes autores desenvolveram um sistema utilizando apenas três profissões (contabilista, assistente social e canalizador), para ilustrar as generalizações e os métodos gerais que podem ser desenvolvidos para uma ampla variedade de profissões.

Bordin, Nachmann e Segal (1963), estabeleceram uma série de dimensões (ex cuidador/alimentar/promover; oral/agressivo, etc), as quais podem estar envolvidas em diversas profissões e as quais são responsáveis pela gratificação dos impulsos. Para além do uso das dimensões, o sistema integra também o grau de envolvimento que cada uma das profissões tem com as dimensões estabelecidas, o modo instrumental (ferramentas ou actividades através das quais os impulsos são expressos), objecto (pessoas ou coisas a que as actividades se dirigem), modo sexual (feminino ou masculino), e afecto (relaciona-se com a aceitação ou repressão do componente afectivo). Assim, os assistentes sociais devem ter como áreas primárias de investimento a primeira dimensão do sistema (alimentar/promover), a manipulação de pessoas e a curiosidade relativamente à vida das mesmas é considerada uma dimensão secundária. Pelo contrário, os contabilistas têm apenas um envolvimento muito ténue na primeira dimensão, sendo a sua área primária de investimento a manipulação dos outros (embora indirectamente) e as dimensões de tempo e ordem. Os canalizadores têm como áreas primárias de

investimento a dimensão (correntes (água) /extinção), têm de ter a capacidade para lidar com sujidade e desordem.

O sistema desenvolvido por Bordin é interessante porque pode ser aplicado a todas as profissões e a todas as pessoas.

Nos anos 80 (Bordin 1990, citado por Patton & McMahon, 1999) apresenta o modelo psicodinâmico de escolha para a carreira, enfatizando a relação entre o jogo e o trabalho. Segundo Bordin, os indivíduos procuram actividades profissionais que contribuam para satisfazer as suas necessidades de jogo.

## **1.2. O contributo da obra de Anne Roe**

Anne Roe (Roe e Lunneborg, 1990) elaborou a teoria da personalidade e da escolha vocacional, a partir de estudos clínicos com artistas e cientistas de renome. Os seus estudos sobre a relação entre factores de personalidade e a criatividade artística, impulsionaram-na a investigar as características de cientistas notáveis. O resultado das pesquisas, levaram Roe (Osipow & Fitzgerald, 1996) a afirmar a existência de diferenças de personalidade entre os cientistas das áreas sociais e os cientistas das áreas da física e biologia. A primeira conclusão foi a de que as diferenças encontradas ficavam a dever-se sobretudo ao tipo de interacção que os grupos tinham com pessoas e “coisas”. A segunda conclusão foi a de que as diferenças seriam o resultado da exposição dos grupos a diferentes tipos de práticas parentais.

Estes estudos tiveram uma enorme influência na visão de Roe sobre as escolhas vocacionais (Osipow & Fitzgerald, 1996).

### **1.2.1. A Teoria da Personalidade e Escolha Vocacional de A. Roe**

Esta teoria sugere que os indivíduos herdaram uma tendência para despender energia de um modo particular. Esta predisposição inata de dispêndio de energia psíquica, combinada com as experiências de infância, molda o estilo da satisfação das necessidades individuais.

Na teoria de Anne Roe podemos encontrar três proposições básicas<sup>2</sup>, as quais derivam em grande parte das teorias de Murphy (1947, citado por Osipow & Fitzgerald, 1996) e de Maslow (1954, citado por Osipow & Fitzgerald, 1996). A influência de

---

<sup>2</sup> Maslow (1970, citado por Woolfolk, 2000) sugeriu que os seres humanos têm uma hierarquia das necessidades, variando de necessidades de nível mais baixo de sobrevivência e segurança a necessidades de nível mais alto de conquista intelectual e finalmente auto-realização. Quando as necessidades de nível mais baixo são satisfeitas, a motivação para satisfazê-las diminui. Pelo contrário, quando as necessidades de nível mais alto são satisfeitas, a motivação do indivíduo não acaba, antes, ela aumenta para buscar mais satisfação.

Murphy está implícita na utilização do conceito de canalização de energia psíquica e na assumpção básica do relacionamento entre as experiências de infância e as escolhas vocacionais. A influência da teoria de Maslow está implícita na noção da influência genética nas decisões vocacionais e no desenvolvimento da hierarquia das necessidades.

Na perspectiva de Osipow & Fitzgerald (1996), a teoria de Roe parece estar formulada a dois níveis. O primeiro consiste em declarações gerais que são difíceis de testar empiricamente. Por exemplo, afirma que cada indivíduo herda uma tendência para despende energia psíquica de um modo involuntário, o qual parece ser geneticamente determinado e influente no desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Combinado com o dispêndio de energia está o desenvolvimento das necessidades, baseado por um lado na frustração e satisfação precoce e por outro em factores genéticos.

Os factores genéticos e a hierarquia das necessidades combinam-se para influenciar a selecção profissional, como parte do seu efeito, no padrão global de vida dos indivíduos.

O segundo nível remete para o modo como o desenvolvimento de padrões e forças das necessidades básicas são afectados pelas experiências de infância. Segundo Osipow & Fitzgerald (1996), as interacções descritas por Roe são mais susceptíveis de validação empírica. Neste nível três proposições específicas emergem:

- 1) As necessidades que são regularmente satisfeitas não se tornam motivações inconscientes;
- 2) As necessidades de nível superior desaparecem totalmente se só raramente forem satisfeitas. As necessidades de nível inferior tornam-se motivações dominantes se só raramente forem satisfeitas, podendo bloquear o aparecimento das necessidades de nível superior;
- 3) As necessidades que são satisfeitas depois de um atraso invulgar, podem tornar-se motivações inconscientes, sob certas condições.

Durante a infância os pais são os principais agentes da satisfação ou frustração das necessidades. Roe propõe algumas práticas de educação parental relacionadas directamente com a satisfação das necessidades da criança e o atraso envolvido na sua gratificação.

### **1.2.2. As práticas de educação parental e a satisfação das necessidades**

Roe (1957) sustentou que o ambiente familiar (práticas de educação parental) determina as escolhas vocacionais dos indivíduos. A autora descreve diferentes estilos de práticas de educação parental, na interacção entre pais e filhos:

#### *A. Concentração Emocional na Criança*

A criança ocupa uma posição central na estrutura emocional da família. A atenção dos pais direcciona-se directamente para a criança, a superprotecção e as exigências excessivas ditam o estilo das práticas parentais.

##### *1. Superprotecção*

O padrão dominante familiar é caracterizado pela restrição do comportamento exploratório e pela incitação à dependência. Os pais superprotectores satisfazem rapidamente as necessidades fisiológicas da criança. Contudo, tendem a revelar uma menor prontidão quando estas necessidades são os apelos de amor e estima, feitos pela criança.

Este padrão familiar enfatiza a gratificação imediata colocando as necessidades de satisfação de nível inferior (e.g. fisiológicas e de segurança) em primeiro plano. As necessidades de pertença, amor e estima ficam cingidas à dependência dos outros e à conformidade. A auto-realização genuína é desencorajada.

##### *2. Sobre- exigência*

À semelhança dos pais super protectores, os pais excessivamente exigentes tendem a gratificar de imediato as necessidades físicas das crianças. Estes pais têm tendência para exigir da criança níveis elevados de desempenho, instituindo por vezes, treinos severos.

Os pais sobre- exigentes oferecem amor à criança em troca da conformidade e de níveis de desempenho perfeitos. Sob certas condições e dentro de áreas específicas, as necessidades de informação, entendimento e realização são aceites e recompensadas.

#### *B. Evitamento da Criança*

O padrão familiar dominante caracteriza-se por rejeição e negligência da criança.

##### *1. Rejeição emocional da criança*

Os pais que rejeitam as crianças abstêm-se de gratificar as necessidades de amor e estima, apesar de assegurarem as necessidades fisiológicas e de segurança. Há uma tendência para deliberadamente denegrir a criança. A baixa gratificação é intencional.

### *1. Negligência da criança*

Os pais negligentes tendem a assegurar as necessidades fisiológicas e de segurança com cuidados mínimos. Geralmente a baixa gratificação não é intencional.

### *C. Aceitação da Criança*

As crianças fazem parte do círculo familiar por pleno direito. Não há demasiada concentração na criança, nem negligência parental.

Os pais não são coercivos, nem limitativos da liberdade da criança. Pelo contrário, tendem a encorajar a independência da criança.

Gratificação das necessidades de satisfação a todos os níveis.

### *1. Aceitação ocasional da criança*

A não interferência é claramente por defeito.

### *2. Aceitação afectiva da criança*

A não interferência e o encorajamento dos recursos e da independência da criança podem ser intencionais, planeados ou um reflexo natural das atitudes dos pais para com os outros em geral.

## **1.2.3. Experiências precoces, necessidades e comportamento do adulto**

A atmosfera familiar e as práticas educativas precoces vão influenciar a escolha do tipo de actividade profissional na idade adulta. Assim, dependendo da interacção pais-criança que foi experienciada, os indivíduos tenderam a manifestar uma maior orientação em direcção a uma destas categorias: I. Serviços; II. Contratos de Negócios; III. Organizações; IV. Tecnologia; V. Ar livre; VI. Ciência; VII. Cultura Geral e VIII. Artes e Espectáculo (Roe, 1957). Os indivíduos que escolheram profissões na área dos Serviços estão orientados para as pessoas, tendo muito provavelmente experienciado na infância, uma atmosfera familiar baseada no amor.

O ambiente familiar influencia o tipo de actividade profissional, enquanto a estrutura genética e o padrão involuntário de dispêndio de energia psíquica, influencia o nível atingido pelo trabalhador (Osipow & Fitzgerald 1996).

A teoria da personalidade e da escolha vocacional de Anne Roe revelou possuir fragilidades ao nível metodológico e estrutural, apesar das tentativas para as solucionar (Roe & Seligman, 1964 citado por Osipow & Fitzgerald 1996). Por exemplo, é determinista, ou seja, não têm em consideração que outros acontecimentos podem ocorrer entre as experiências precoces e as escolhas e resultados vocacionais. Outra dificuldade reside no facto dos estilos parentais nem sempre serem consistentes, ou seja,

os pais podem adoptar uma mistura de práticas parentais que não foram consideradas na teoria de Roe (Osipow & Fitzgerald 1996).

Hagen (1960) tentou testar a validade da teoria de Roe, através de um estudo longitudinal feito com estudantes universitários. Os resultados demonstraram que excepto para o caso da atmosfera familiar casual<sup>3</sup>, os dados não demonstraram uma relação entre o tipo de ambiente familiar e as escolhas vocacionais.

Apesar da teoria da personalidade e escolha vocacional não ter influência directa nas actuais investigações sobre o desenvolvimento para a carreira, ela continua a exercer uma influência implícita nos estudos sobre desenvolvimento vocacional.

Anne Roe tem o mérito de ter estado entre os primeiros teóricos a tentar conceber uma concepção sofisticada que ajudou a compreender aspectos importantes implicados na escolha vocacional. Nomeadamente, a importância das experiências precoces no desenvolvimento de escolhas e interesses profissionais.

## **2. As Teorias do Ajustamento ou Correspondência**

As teorias do ajustamento ou correspondência, das quais fazem parte o modelo de Holland (1997, citado por Barros, 2010) e o modelo do ajustamento ao trabalho (TWA) (Dawis, 2005, citado por Barros, 2010), enfatizam a correspondência entre as características do indivíduo e as características do meio.

Por uma questão de relevância para o nosso estudo, iremos apenas referir o contributo de Holland.

### **2.1. A Teoria da Escolha Vocacional de Holland**

A teoria da personalidade da escolha vocacional de Holland continua a ser uma das teorias dominantes nos E.U.A e no contexto internacional, de um modo geral. Tem sido uma das teorias mais exploradas entre aqueles que se dedicam às áreas da orientação e do aconselhamento para a carreira (Hood & Ferreira, 1993).

Os interesses vocacionais são para a teoria da escolha vocacional de Holland, um dos principais aspectos daquilo a que habitualmente se designa por personalidade (Weinrach, 1984). Deste modo, a escolha vocacional efectuada por um determinado indivíduo terá como principal influência o seu tipo de personalidade (Hood & Ferreira, 1993). Através da descrição dos seus interesses vocacionais podemos também descrever a sua personalidade (Weinrach, 1984).

---

<sup>3</sup> A atmosfera familiar de aceitação casual da criança caracteriza-se por práticas parentais de encorajamento à independência e à auto-confiança. Contudo, estes incentivos são feitos de uma forma despreocupada, revelando pouco envolvimento parental. Para Roe (Roe, 1957 citada por Hagen, 1960), os indivíduos provenientes de ambientes familiares casuais, teriam tendência para escolher profissões relacionadas com as tecnologias.

A teoria de Holland é estrutural-interaccionista isto porque fornece uma ligação explícita entre as várias características da personalidade e as correspondentes profissões (Weinrach, 1984).

Na teoria de Holland (Weinrach, 1984; Hood & Ferreira, 1993) podemos encontrar quatro pressupostos básicos que constituem o seu âmago:

1) Dentro da nossa cultura, a maior parte das pessoas podem ser categorizadas em um de seis tipos: realista, intelectual, artista, social, empreendedor e convencional. Os factores culturais e sociais, as influências familiares e a transmissão genética, fazem com que os indivíduos adquiram preferências por determinadas actividades e rejeitem outras. Os tipos representam um ideal segundo o qual cada indivíduo pode ser comparado e avaliado. O tipo de um indivíduo é indicado pelo modo como ele se tende a relacionar com o ambiente.

2) Existem seis tipos de ambientes: realista, intelectual, artístico, social, empreendedor e convencional. Os ambientes são regra geral, constituídos por indivíduos com personalidades tipo correspondentes. Por exemplo, é de esperar que num meio realista existam mais indivíduos de tipo realista do que indivíduos do tipo social.

3) Os indivíduos tendem a procurar ambientes que lhes permitam exercer as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e adoptar estatutos e funções gratificantes.

4) O comportamento de um indivíduo é determinado pela interacção entre o seu tipo de personalidade e as características do meio. A identificação do tipo de personalidade de um indivíduo e o ambiente presente fornecem informação acerca da qualidade do ajustamento ou da natureza do emparelhamento.

Inicialmente, Holland (1966, cit. in Weinrach, 1984) acreditou que os indivíduos podiam ser caracterizados como pertencendo apenas a um dos seis tipos. Contudo, na sua revisão teórica (1973, cit. in Weinrach, 1984). Holland sugere que, apesar de habitualmente um tipo ser predominante, os indivíduos tendem a utilizar um ampla gama de estratégias para lidar com o ambiente e algumas dessas estratégias podem estar dentro da fronteira de dois ou mais tipos.

Segundo Holland (Folsom, 1969) cada tipo de personalidade procura e sente-se atraída por ambientes que possam oferecer a satisfação das necessidades associadas a cada tipo.

### 2.1.1. Tipos de personalidade e respectivos ambientes

Como já referimos no ponto anterior, a teoria da escolha vocacional de Holland assume a existência de seis tipos de personalidade e de seis tipos de ambientes correspondentes (Weinrach, 1984; Hood & Ferreira, 1993), sendo eles:

*Realista*: Os indivíduos com características de personalidade do tipo realista tendem a mostrar uma preferência por actividades que envolvam a manipulação de máquinas, ferramentas ou animais. Habitualmente, revelam poucas competências sociais e uma incompatibilidade para desenvolver actividades relacionadas com educação ou com terapias.

*Ambiente tipo*: O ambiente realista caracteriza-se por exigir dos indivíduos o desempenho de funções profissionais específicas, claras e imediatas. Neste tipo de ambiente não existe uma necessidade de cultivo de relações interpessoais. É um meio composto por profissionais ligados à agricultura, à mecânica automóvel, à carpintaria e à engenharia civil.

*Investigador*: As personalidades do tipo investigador preferem actividades intelectuais e académicas. São indivíduos que tendem a ser curiosos, precisos, metódicos e analíticos, mas com pouca capacidade de liderança.

*Ambiente tipo*: O ambiente investigador exige desempenhos profissionais com elevado grau de reflexão. É um meio que privilegia as competências científicas e a utilização das capacidades abstractas e criativas. Deste ambiente fazem parte os físicos, os biólogos, os antropólogos, os engenheiros informáticos.

*Artístico*: Os indivíduos com características de personalidade do tipo artístico tendem a ser expressivos, originais, introspectivos e não-conformistas. Mostram preferência por actividades pouco sistematizadas e com certo grau de ambiguidade. Manifestam possuir competências para actividades relacionadas com as artes, a música, o drama ou a literatura. Geralmente, revelam poucas competências mecânicas ou de secretariado.

*Ambiente tipo*: O ambiente artístico caracteriza-se pelo desempenho de tarefas pouco sistematizadas e com elevado grau de criatividade. Deste ambiente fazem parte os músicos, os escritores, os artistas plásticos e os decoradores de interiores.

*Social*: Os indivíduos com características de personalidade do tipo social sentem prazer em ajudar os outros. Tendem a evitar actividades sistemáticas que envolvam a utilização de máquinas ou de instrumentos. Revelam possuir poucas capacidades mecânicas e científicas, mas boas capacidades verbais.

*Ambiente tipo:* Este meio exige a capacidade de analisar e alterar as condutas humanas. As funções profissionais visam na maior parte das vezes o desenvolvimento e o bem-estar psicológico dos indivíduos. Deste ambiente fazem parte entre outros, os professores, os psicólogos, os conselheiros, os empregados de bar e os agentes funerários.

*Empreendedor:* Os indivíduos do tipo empreendedor tendem a manifestar preferência por actividades que envolvam liderança, persuasão ou manipulação de outros com o objectivo de obter proveitos económicos ou organizacionais. Evitam actividades simbólicas e sistemáticas. Revelam poucas capacidades científicas.

*Ambiente tipo:* É um meio que exige competências verbais para liderar, para convencer ou manipular os outros, com vista à obtenção de ganhos pessoais ou empresariais. Deste ambiente fazem parte os vendedores, os empresários, os advogados e os políticos.

*Convencional:* Os indivíduos com características de personalidade do tipo convencional mostram preferência por actividades de manipulação sistemática de dados, registo de arquivamento ou utilização de computadores. Revelam possuir competências a nível da matemática e de funções de secretariado. Tendem a evitar actividades artísticas.

*Ambiente tipo:* O ambiente convencional exige a execução de tarefas sistemáticas, concretas e rotineiras. Deste ambiente fazem parte as secretárias, os analistas financeiros, os contabilistas, os bancários e os carteiros.

### **2.1.2 O Modelo Hexagonal**

O modelo hexagonal desenvolvido por Holland (Weinrach, 1984; Hood & Ferreira, 1993) serve para caracterizar a correspondência entre os seis tipos de personalidade e os respectivos ambientes (figura 1). A sua utilização é fundamental para compreender a teoria, os instrumentos e o sistema de classificação preconizado por Holland. Cada um dos seis tipos aparece num ponto do hexágono pela seguinte ordem: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional. Uma das utilidades do hexágono é mostrar similaridades psicológicas entre os tipos. Assim, quanto mais pequena for a distância entre dois tipos, mais eles serão psicologicamente semelhantes, entre si. Por exemplo, o grau de relacionamento entre o tipo realista e o tipo investigador é significativamente mais elevado do que a similitude de cada um destes tipos com o tipo social ou o tipo empreendedor.

A comparação das atitudes de um indivíduo com as que representam cada tipo de personalidade permite a identificação do tipo de personalidade desse mesmo indivíduo.

A probabilidade de uma pessoa ser categorizada apenas num tipo específico é muito reduzida, por isso Holland (Hood & Ferreira, 1993) elaborou um sistema de codificação tendo por objectivo identificar o tipo primário e secundário de cada indivíduo. O código é representado pela disposição de três letras, as quais indicam a primeira letra de cada um dos seis tipos de personalidade. Por exemplo, o código IRS indica que o indivíduo se assemelha ao tipo intelectual, mas também ao tipo realista e ao tipo social (em segundo e terceiro lugar respectivamente).

Na teoria de Holland (1973, citado por Weinrach, 1984) podemos encontrar quatro conceitos chave:

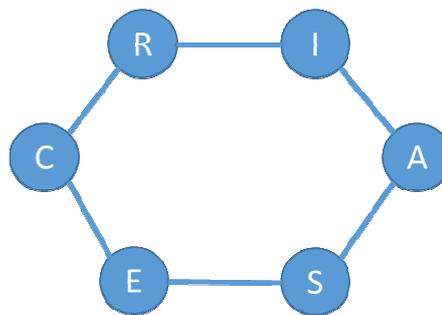
1) *Consistência*: Este conceito aplica-se ao tipo de personalidade e ao tipo de ambiente. Alguns tipos partilham mais semelhanças com outros tipos. Por exemplo, o tipo artístico e o social têm mais em comum do que o investigador e o empreendedor. Uma das principais funções do hexágono é definir o grau de consistência da personalidade de um dado indivíduo. Assim, quanto mais próximo do hexágono estiverem posicionados os tipos que descrevem a personalidade de um indivíduo, mais consistente este demonstrará ser. Por exemplo, um indivíduo do tipo realista que também expresse interesses em actividades convencionais ou de investigação (RIC) será considerado mais consistente, do que um indivíduo realista que manifeste preferência por actividades empreendedoras ou sociais (RES). É expectável que os indivíduos mais consistentes revelem desempenhos superiores e sejam mais previsíveis do que os indivíduos com perfis de personalidade inconsistente (Hood & Ferreira, 1993). Por exemplo, Wiley & Magoon (1982, citado por Hood & Ferreira, 1993) fizeram uma investigação com estudantes universitários e verificaram que a consistência alta e média dos estudantes estava relacionada com uma maior permanência na universidade e com maior rendimento escolar.

2) *Diferenciação*: Algumas pessoas ou ambientes são mais genuínos, ou seja, mostram uma elevada semelhança com apenas um tipo e poucas semelhanças com os outros tipos. Contudo, existem indivíduos ou ambientes que mostram semelhanças com vários tipos. Consideram-se indiferenciados ou pouco definidos os indivíduos ou ambientes que mostrem uma igualdade de semelhanças com os seis tipos.

3) *Congruência*: A congruência ocorre quando os indivíduos trabalham ou vivem em ambientes idênticos ou semelhantes ao seu tipo de personalidade. A incongruência aparece, por exemplo, quando um indivíduo realista trabalha ou vive num ambiente tipo social. Os indivíduos tendem a “florescer” em ambientes que lhes possam proporcionar

recompensas compatíveis com o seu tipo de personalidade. Por exemplo, o tipo social prefere as recompensas que o ambiente social tem para lhe oferecer. O hexágono pode ser utilizado para determinar o grau de congruência entre o tipo de personalidade e o tipo de ambiente. Por exemplo, um arranjo perfeito ocorre quando o tipo realista está no meio realista. Considera-se também um bom grau de congruência, quando um indivíduo trabalha num ambiente tipo adjacente ao seu tipo de personalidade. Por exemplo, um tipo realista a trabalhar num meio investigador.

4) *Cálculos*: De acordo com Holland (1973a citado por Weinrach, 1984), as relações dentro e entre os tipos e os ambientes podem ser ordenadas de acordo com o modelo hexagonal, no qual as distâncias entre os tipos e os ambientes são inversamente proporcionais às relações teóricas entre eles. O hexágono fornece uma representação gráfica do grau de consistência (dentro dos tipos ou dos ambientes), para além de explicar as relações internas da teoria.



*Figura 1 - Modelo hexagonal baseado em Holland*

O modelo de Holland tem sido exhaustivamente estudado, não só pelo próprio autor e colaboradores, como por outros investigadores (Osipow, Ashby & Wall, 1966; Walsh & Lacey, 1969; Elton, 1971; Morrow, 1971; O'Neil, Magoon & Tracey, 1978), sempre com o objectivo de testar as formulações teóricas mais importantes da teoria. Por exemplo, Osipow, Ashby & Wall (1966), fizeram um estudo com três grupos de estudantes universitários para tentarem descobrir se as escolhas vocacionais efectuadas pelos estudantes eram consistentes com os seus tipos de personalidade. Embora de um modo não uniforme, os resultados apoiaram a predição de que os estudantes tendem a fazer escolhas vocacionais consistentes com os seus tipos de personalidade.

Folsom (1969) levou a cabo um estudo que envolveu 1.003 estudantes universitários, com o objectivo de investigar a exactidão das características pessoais que Holland atribuiu a cada tipo de personalidade. Depois de terem escolhido uma área académica principal, os estudantes foram categorizados em um dos seis tipos de personalidade previstos por Holland. Adicionalmente, foram também utilizadas várias

escalas, tais como, o College Student Questionnaires (CSQ), Part I (Peterson, 1965 citado por Folsom, 1969) com a finalidade de obter informações acerca das características dos estudantes. Pretendeu-se descobrir qual a posição dos estudantes relativamente às seguintes questões: motivação escolar (notas); estatuto social familiar; independência familiar; liberalismo; consciência social; independência de pares e sofisticação cultural.

Os resultados do estudo sinteticamente apresentados, evidenciaram os seguintes aspectos: a maior parte da amostra masculina inseria-se na personalidade de tipo realista e investigador; a maior parte da amostra feminina inseria-se no tipo social, com um número substancial de raparigas a mostrarem também preferências por áreas artísticas e intelectuais; poucos elementos do sexo masculino foram classificados como pertencendo à personalidade social, convencional ou artística. Enquanto um número muito restrito de raparigas foram classificadas como pertencendo ao tipo convencional. Na amostra total, os tipos mais representativos foram o realista, o intelectual e o social.

Nas escalas CSQ, os estudantes realistas (estudantes masculinos e femininos) tiveram pontuações baixas na motivação para o desempenho escolar, na consciência social e na sofisticação cultural. Estes resultados mostraram ser consistentes com a descrição de Holland sobre a personalidade realista.

Segundo Holland (1966, pp 19-22, citado por Folsom, 1969) as pessoas com características de personalidade realista tendem a ser insociáveis e orientadas para o presente; menos académicas que o tipo intelectual; evitam estabelecer objectivos, valores ou tarefas que exijam expressão artística ou sensibilidade social. Apesar dos resultados dos estudantes realistas serem consistentes com as formulações teóricas descritas por Holland, foram encontradas algumas diferenças, por exemplo, Holland tinha sustentado que o tipo realista se via a si próprio como favorável à mudança e mais dependente do julgamento dos outros. A média dos resultados nas escalas do liberalismo e na independência familiar não apoiaram a descrição feita por Holland.

Nas escalas CSQ, a análise dos resultados do tipo investigador permitiu demonstrar que os estudantes investigadores mostram ser independentes dos laços familiares; tendem a ser autónomos em relação aos pares; mostram ter atitudes liberais em relação às mudanças culturais e sociais. Em comparação com outros tipos, revelam ser moderadamente preocupados com as injustiças sociais, demonstrando sensibilidade para ideias e formas de arte. Os estudantes do tipo investigador vêem-se a si próprios como estudantes empenhados, com gosto por alcançar bons resultados escolares.

Segundo Holland, a personalidade tipo investigador utiliza a inteligência para lidar com os desafios ambientais. É descrito como independente, racional, perceptivo e associal. Gosta de actividades criativas relacionadas com arte, escultura e música. Os resultados deste estudo apoiam as descrições feitas por Holland sobre os indivíduos investigadores

Para Holland (1966, pp. 25-27 citado por Folsom, 1969) os indivíduos do tipo social tendem a valorizar actividades de cariz religioso, social e ético. Estas personalidades mostram preferência por actividades que envolvam a expressão social e estética. Os indivíduos sociais necessitam de estabelecer relações cordiais e de dependência com os demais. Os resultados dos estudantes de personalidade social nas escalas CSQ apoiam a descrição de Holland para este tipo de personalidade.

A média dos resultados dos estudantes de personalidade convencional nas escalas de motivação escolar (notas), consciência social e sofisticação cultural foi mais baixa que a dos outros tipos. A média baixa na escala independência familiar sugere que os estudantes convencionais são mais dependentes da família do que os estudantes de personalidade investigadora e realista, mas menos dependentes do que os outros restantes tipos.

Para além disso, os resultados nas escalas independência de pares, mostrou que os estudantes com personalidade empreendedora e os estudantes do tipo social são mais preocupados com as expectativas dos pares do que os estudantes com personalidade convencional. Os resultados na escala do liberalismo indicam que os estudantes de personalidade convencional tendem a mostrar mais simpatia por ideologias de preservação do que por mudanças.

Segundo Holland (1966, pp. 27-30 citado por Folsom, 1969) os indivíduos convencionais tendem a abordar os problemas de uma forma estereotipada, dando pouca importância a assuntos estéticos ou religiosos. Preferem actividades estruturadas, evitando tarefas com certo grau de ambiguidade. As pessoas de personalidade convencional tendem a descrever-se a si próprias como academicamente fracassadas, sociáveis e conservadoras. Tendem a ser dependentes do julgamento dos outros e a serem descritas como menos carinhosas que as personalidades do tipo social. Os resultados do estudo suportam as descrições feitas por Holland sobre o modelo convencional.

Este estudo revelou dados contraditórios com o tipo empreendedor descrito por Holland. Por exemplo, os resultados do CSQ revelaram que os estudantes empreendedores tendem a manifestar atitudes mais liberais relativamente às mudanças.

Segundo Holland (1966, pp. 30-33 citado por Folsom, 1969) o indivíduo empreendedor é conservador, com tendência para servir-se dos outros para atingir determinados fins. Os resultados elevados na escala de Consciência Social são contraditórios com a visão de Holland sobre a descrição do tipo empreendedor. Os dados relativos aos assuntos estéticos medidos pela escala de Sofisticação Cultural também não permitiram suportar a hipótese de Holland sobre o desinteresse dos indivíduos empreendedores acerca dos assuntos estéticos. Os estudantes empreendedores revelaram pontuações elevadas e semelhantes aos do tipo artístico, na escala de Sofisticação Cultural. Para Folsom (1969) estes resultados levantam questões sobre a exactidão da descrição dos indivíduos empreendedores feita por Holland.

Os dados demonstraram que os estudantes do tipo artístico revelam motivação académica; são dependentes de pais e familiares; mostram atitudes liberais em relação às mudanças; são preocupados com o bem-estar de pessoas, dependentes e interessados por áreas de humanidades. Estes resultados estão em consonância com a descrição prevista por Holland para a personalidade do tipo artístico.

Estudos mais recentes têm utilizado o modelo RIASEC para compreender como se desenvolvem os interesses nas crianças. Tracey & Ward (1998) realizaram dois estudos sobre a estrutura dos interesses numa amostra de estudantes do ensino básico e universitário. Os autores concluíram que a validade da estrutura circular RIASEC estava positivamente relacionada com a idade.

Em Portugal, o estudo de David, Paixão & Silva (2007) sobre interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico revelou resultados semelhantes aos encontrados por Tracey & Ward (1998).

### **3. A Perspectiva Desenvolvimentista de Carreira**

Inspiradas na psicologia do desenvolvimento, as teorias desenvolvimentistas reflectem uma orientação centrada nos processos, nas suas concepções sobre o desenvolvimento e a mudança no comportamento vocacional ao longo do tempo (Herr & Cramer, 1992, p.207. citado por Patton & McMahan, 1999).

Para Taveira (2004), as investigações sobre desenvolvimento vocacional do ponto de vista desenvolvimentista, enfatizam os princípios psicológicos dos processos de tomada de decisão vocacional, as vivências subjectivas e os percursos de vida profissionais.

### **3.1. A Teoria da Escolha Vocacional de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma**

Publicada em 1951, a formulação teórica da teoria da escolha vocacional de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma, surge como uma reacção dos autores à ausência de construtos teóricos na área do aconselhamento para a carreira (Super, 1990; Osipow & Fitzgerald, 1996). Tendo por base uma investigação empírica com jovens estudantes nova-iorquinos, os autores tiveram como objectivo estabelecer generalizações sobre o tipo de escolhas profissionais que os jovens faziam, antes e depois de ingressarem no ensino universitário. Baseados nos resultados da investigação, concluíram que os processos de tomada de decisão podiam ser analisados em três períodos de desenvolvimento. Estes grandes períodos do processo de escolha vocacional foram designados respectivamente de período de Fantasia; período de Tentativa e período Realista (Maduakolam, 1999).

O período da Fantasia começa aos seis e vai até aos onze anos de idade. É caracterizado pela natureza arbitrária das escolhas e por uma falta de orientação realista nas preferências expressas pelas crianças.

O período de Tentativa tem início aos onze anos e acaba por volta dos dezassete. É subdividido em quatro estádios: Interesses, Capacidades, Valores e Transição. Durante este período, as crianças começam a seleccionar e a fazer considerações vocacionais acerca dos seus próprios interesses e daquilo que gostam de fazer. Contudo, começam também a reconhecer que têm mais habilidades numas áreas do que noutras; este reconhecimento e a noção de capacidade, leva-os a abandonar os desejos desregrados. À medida que crescem, começam também a reconhecer que existem actividades que têm maior valor extrínseco e intrínseco do que outras. Este reconhecimento é assim introduzido como um terceiro elemento, nas suas considerações vocacionais. Nesta altura, começam a fazer a integração dos vários estádios, e a partir do estádio de transição entram no período final, o das escolhas realistas.

O período Realista começa aos dezoito anos e integra também vários estádios. O primeiro é designado por estádio de Exploração. Neste estádio, os jovens começam a avaliar o feedback dos seus comportamentos vocacionais, em contextos realistas (o primeiro emprego ou os primeiros anos da universidade são exemplos destes contextos). O resultado das suas avaliações mistura-se gradualmente com o estádio seguinte, o estádio de Cristalização. Este estádio é caracterizado pela emergência de um padrão vocacional claro, baseado nos sucessos ou fracassos que os jovens experienciaram

durante o estágio de Exploração. A conclusão do processo de Cristalização leva ao último estágio, o estágio da Especificação. Como o próprio nome indica, é o momento em que o jovem escolhe uma posição ou especialidade profissional e em que o processo termina.

Algumas investigações tiveram como propósito averiguar a validade da teoria da escolha vocacional (Davis, Hagan & Strouf, 1962; Hollander, 1967). Por exemplo, Davis, Hagan & Strouf (1962), examinaram as escolhas de 116 estudantes de doze anos com o objectivo de investigar a validade do período de tentativa. Os autores descobriram que 60% das crianças faziam escolhas de tentativa. Este estudo demonstrou também que as escolhas com mais maturidade se correlacionavam positivamente com a inteligência e o sexo feminino. Os resultados deste estudo permitiram validar as hipóteses defendidas pela teoria da escolha vocacional, especialmente em relação ao período de tentativa. Hollander (1967) fez um estudo com 4,616 estudantes do 6º ao 12º ano e descobriu que com o avançar da idade as escolhas vocacionais dos alunos se tornavam mais realistas. Os resultados deste estudo deram suporte à teoria de Ginzberg et al., (1951) a qual sustenta que as escolhas vocacionais mudam de uma base de fantasia para uma base realista.

### **3.1.1. A Actualização da Teoria da Escolha Vocacional de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma**

Originalmente, a teoria da escolha vocacional assentou em três princípios chave, a saber: (1) A escolha vocacional é um processo de tomada de decisão que se estende da pré-puberdade até ao final da adolescência, é o período em que os indivíduos fazem um compromisso vocacional definitivo; (2) As decisões exploratórias e educacionais têm um carácter de irreversibilidade, isto significa que quando os indivíduos escolhem uma área vocacional não podem mudar repentinamente para outra oposta; (3) A resolução do processo de escolha vocacional acaba sempre com um compromisso, uma vez que os indivíduos procuram encontrar um ajustamento ideal entre os seus interesses, capacidades, valores e o mundo do trabalho, (Ginzberg, 1979).

A actualização da teoria da escolha vocacional abandona a perspectiva do processo de tomada de decisão como algo circunscrito apenas a uma década. Assim, para Ginzberg, (1979) “(...) We no longer consider the process of occupational decision-making as limited to a decade; We now believe that the process is open-ended, that it can coexist with the individual’s working life” (p.127).

Na nova actualização da teoria da escolha vocacional, o carácter de irreversibilidade das decisões vocacionais foi também reavaliado. Apesar dos autores continuarem a defender que as decisões educacionais e vocacionais feitas entre a infância e os vinte ou vinte e cinco anos produzem um efeito cumulativo nas perspectivas vocacionais dos indivíduos, deixam de considerar essas decisões como tendo um impacto irreversível na carreira.

O conceito de compromisso contínua presente na visão dos autores, porque estes acreditam que não é possível que as escolhas vocacionais consigam satisfazer todas as necessidades e desejos dos indivíduos. Contudo, admitem que o termo optimização é mais adequado, isto porque todas as decisões vocacionais implicam sempre possíveis ganhos contra prováveis custos.

### **3.2. A Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Donald Super**

A teoria ((*Life-Span, Life-Space*) evoluiu ao longo de 40 anos graças ao trabalho de elaboração, refinação e renovação de Donald Super e colaboradores (Super, Savickas, & Super, 1996 citado por Savickas, 1997). A mudança no nome original *Teoria do Desenvolvimento para a Carreira* para *Teoria Desenvolvimental do Auto-Conceito* e finalmente para *Teoria do Espaço e Curso de Vida*, reflecte essa evolução.

Nos anos 50, Super (1957, citado por Savickas, 1997) elabora a *Teoria do Desenvolvimento para a Carreira* defendendo uma perspectiva desenvolvimentista sobre a temática das carreiras. A adopção desta perspectiva leva Super a afastar-se da abordagem do traço e factor e a construir uma teoria *segmental* que chama a atenção para as várias tarefas desenvolvimentais durante o percurso de vida dos indivíduos.

Em 1981, Super (Savickas, 1997) adiciona uma perspectiva fenomenológica e cria uma nova teoria *segmental*, a qual enfatiza o papel do auto-conceito no desenvolvimento para a carreira. A *Teoria Desenvolvimental do Auto-Conceito* descreve os processos envolvidos na formação, tradução e implementação do auto-conceito, bem como a influência do auto-conceito no comportamento vocacional dos indivíduos.

A última teoria *segmental* de Super (1990, citado por Savickas, 1997) a *Teoria do Espaço e Curso de Vida*, adiciona uma perspectiva contextual. Esta teoria chama a atenção para a forma como os indivíduos integram o papel do trabalho nos outros papéis de vida.

### 3.2.1. O arco-íris da carreira

O arco-íris da carreira (Figura 2) (Super, 1984, 1990) é a representação gráfica da abordagem do espaço e curso de vida ao desenvolvimento para a carreira. A primeira dimensão representada é longitudinal, é o curso de vida ou ciclo de vida (maxi-ciclo). Na parte exterior do arco-íris aparecem representados os principais estádios de vida e as idades correspondentes: Crescimento, ou infância; Exploração, ou adolescência; Estabelecimento, ou jovem-aduldez; Manutenção ou meia-idade; Declínio ou velhice. Cada estádio de vida integra vários sub-estádios, os quais podem sobrepor-se, não sendo claramente definidos por limites de idade. A idade das transições é flexível e cada uma envolve uma reciclagem através dos estádios, um (mini-ciclo).

A segunda dimensão representada pelo arco-íris é latitudinal. É o espaço de vida, as diferentes posições ocupadas e os papéis desempenhados pelos indivíduos ao longo da vida.

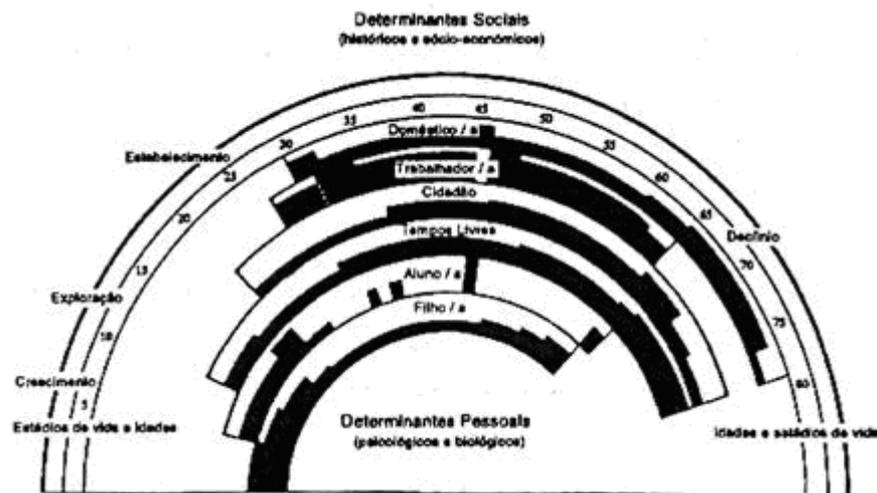


Figura 2 – Arco-íris de Carreira (Adaptado de Super, 1984; 1990)

A importância do modelo de Super (*Life-Span, Life-Space*) (1957, citado por Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008) para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância é incontornável.

A primeira etapa do modelo, o período de crescimento, descreve o processo do desenvolvimento vocacional na infância.

Super (Super, Savickas & Super, 1996, citados Schultheiss, 2008), descreveu quatro tarefas centrais para o desenvolvimento para a carreira durante o período de crescimento, foram elas: começar a desenvolver preocupações com o futuro, aumentar o controlo pessoal sobre a própria vida, desenvolver noções sobre a importância das realizações escolares e profissionais, adquirir atitudes e hábitos competentes de trabalho.

Estas tarefas são realizadas em três sub-períodos: Fantasia (4- 10 anos; em que as necessidades são dominantes e o desempenho de papéis é muito importante), Interesses (11-12 anos; em que os gostos são o principal determinante das actividades e aspirações), e Capacidade (13-14 anos; em que as capacidades, treino e requisitos de emprego começam a ser levados em consideração). Anos mais tarde, Super e os seus colaboradores (Super et. al.,1996, citado por Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008) actualizaram o período de crescimento, o qual passou a integrar idades dos 4 aos 13 anos. Os sub-periodos foram também revistos e modificados pelos autores passando a ser utilizada a seguinte designação: Preocupação (desenvolvendo uma orientação futura), Controlo (ganhando domínio sobre a própria vida), Convicção (acreditar na capacidade de realização) e Competência (adquirir eficiência nas atitudes e nos hábitos de trabalho).

### **3.2.2. Desenvolvimento Vocacional e o papel do Auto-Conceito**

Em 1963, Super salientou o papel do auto-conceito no desenvolvimento vocacional, dando novamente especial relevo ao período da infância.

O autor distinguiu três elementos fundamentais no desenvolvimento do auto-conceito: A formação do auto-conceito, a tradução do auto-conceito em termos profissionais e a implementação do auto-conceito.

É durante a infância que os indivíduos começam a formar o conceito de si próprios.

A exploração do *eu* e do ambiente é a primeira fase da formação do auto-conceito e um processo contínuo ao longo do tempo.

A diferenciação do *eu* é a segunda fase do processo e ocorre quando os indivíduos começam a perceber as diferenças entre o seu *eu* e aquilo que pertence a outrem.

A identificação (ocorre quase em simultâneo com a diferenciação do *eu*) e é a fase em que, por exemplo, as crianças se começam a identificar com os progenitores do mesmo sexo. O comportamento de *role-playing* acompanha a identificação, a criança que se identifica com os pais ou com adultos significativos vai tentar imitá-los, imaginando ser como eles ou agindo como eles. As actividades de *role-playing* constituem uma oportunidade para a criança experimentar o papel do adulto e ao mesmo tempo validar o conceito de si próprio nesse papel.

Os jogos, o currículo escolar, as actividades extra-curriculares e os empregos de part-time, são experiências de (teste da realidade) que podem fortalecer ou modificar o auto-conceito, confirmar ou contradizer as tentativas da tradução do auto-conceito em

termos profissionais. Por exemplo, o sucesso em álgebra pode levar um adolescente a escolher o ramo da física na entrada para a universidade, mais tarde o seu bom trabalho leva-o a desenvolver a crença de que possui as capacidades necessárias para poder ser um engenheiro.

A implementação ou actualização do auto-conceito ocorre quando o treino educacional ou profissional está completo e os jovens entram no mercado de trabalho.

A implementação com sucesso do auto-conceito vocacional converte-se em realidade, quando os jovens conseguem alcançar sucesso académico e profissional. Por outro lado, o insucesso académico, a falta de perspectiva de emprego ou o despedimento pode levar alguns jovens a sentirem que a tradução do seu auto-conceito em termos profissionais nunca foi confirmada ou implementada. Depois de várias experiências negativas é necessária reeducação intensiva para desenvolver nestes jovens auto-conceitos mais positivos.

Para Super (1984, pp. 208) podemos olhar para a teoria do auto-conceito sob vários pontos de vista. Por exemplo, na psicologia vocacional, é sobretudo uma teoria da correspondência, na qual os indivíduos consideram não só os seus próprios atributos como os atributos exigidos para desempenhar uma determinada profissão. Contudo, a teoria também pode ser estática, ou seja, estar focalizada na primeira escolha vocacional (Blau, 1965 citado por Super, 1984). Também pode ser desenvolvimental, com uma serie de preferências e escolhas a serem feitas em sucessivas aproximações que podem levar a melhores correspondências. Ela é essencialmente uma teoria pessoal, psicológica, focalizada na escolha e na adaptação dos indivíduos, mas também é uma teoria social, a qual vê os indivíduos como pessoas que escolhem com base na avaliação pessoal da situação económica e na estrutura social onde vivem e onde funcionam.

### **3.2.3. O modelo interactivo pessoa-ambiente**

Ao conceptualizar um modelo teórico de desenvolvimento para a carreira na infância, Super (1990) pretendeu colmatar a falta de modelos e teorias sobre desenvolvimento para a carreira nos primeiros anos escolares.

O modelo interactivo pessoa-ambiente (Figura 3) integra nove conceitos básicos que têm como função contribuir para o conhecimento de carreira, resolução de problemas/tomada de decisão, em crianças. Em primeiro lugar e na base do modelo aparece a curiosidade, conceptualizada como uma necessidade que leva a um comportamento curioso e conduz a um comportamento exploratório. Na perspectiva de

Super (1990), se o comportamento exploratório da criança for recompensado (internamente ou por outros significativos), leva à recolha de informação e a mais exploração. A falta de recompensa conduz ao conflito e à desistência da exploração.

A exploração satisfatória conduz a criança a identificar-se com figuras-chave, sendo estas habitualmente pessoas que foram úteis ou interessantes para a criança e que de algum modo serviram como modelos.

As experiências bem sucedidas fazem despoletar sentimentos de autonomia. A criança começa a perceber-se como alguém que é capaz de assumir o controlo sobre o presente e até sobre o futuro. O sentimento de sucesso também conduz ao desenvolvimento de interesses em assuntos ou actividades nos quais a criança foi bem sucedida. A descoberta de que se é capaz de controlar as actividades ajuda a desenvolver a auto-estima, levando à compreensão do tempo e à noção de que é possível planear acontecimentos futuros e ter sucesso na sua formação. Deste modo, desenvolve-se o planeamento e com ele a capacidade de identificar e resolver problemas e tomar decisões. A informação torna-se assim algo que é bastante útil para atingir objectivos pessoais e controlo sobre o futuro. A informação educacional e ocupacional adquire assim um novo significado.



Figura 3 – Modelo Interactivo Pessoa-Ambiente (Adaptado de Super, 1984; 1990)

As sucessivas formulações da teoria de Super (1957; 1963; 1984; 1990) revolucionaram e impulsionaram várias investigações no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância. Schultheiss, Palma & Manzi (2005) fizeram uma investigação com crianças do 2º e 3º ciclo com o objectivo de averiguar os processos de desenvolvimento vocacional na infância. O estudo consistiu na análise das respostas das crianças a perguntas abertas acerca de si próprias, a influência dos outros, objectivos e tomada de decisão. Schultheiss et. al (2005) concluíram que os resultados obtidos apoiavam fortemente o modelo dimensional de Super (1990), apesar das dimensões presentes no estudo não corresponderem exactamente às nove dimensões previstas por Super.

### **3.3. A Teoria Desenvolvimentista das Aspirações Profissionais de Linda Gottfredson**

A teoria desenvolvimental de Linda Gottfredson, (1981) pretendeu explicar o desenvolvimento das aspirações profissionais desde o início da infância até ao início idade adulta. Seguindo a mesma linha desenvolvimental de Super, a autora admitiu também a compatibilidade da sua teoria com a visão de Holland, bem como com a perspectiva de sistemas sociais, descrita por Osipow:

*Like Super's theory, the one presented here is developmental. Like Holland's theory, it tries to explain why people are attracted to particular occupations. It accepts the fundamental importance of self-concept in vocational development, that people seek jobs compatible with their images of themselves. Social class, intelligence, and sex are seen as important determinants of both self-concept and the types of compromises people must make, thus the theory integrates a social systems perspective with the more psychological approaches.. (p. 546)*

À semelhança de Super (1963) e Holland (1973, citado por Gottfredson, 1985) Gottfredson assume a importância do auto-conceito para o desenvolvimento vocacional, afirmando que os indivíduos procuram profissões compatíveis com a imagem que têm de si próprios.

O auto-conceito refere-se ao conjunto de crenças que os indivíduos têm de si próprios, das suas capacidades, interesses, e do “lugar” que ocupam na sociedade. Gottfredson (1981, 2002) considera que o auto-conceito é constituído por vários elementos como: o género, o estatuto sócio-económico, a inteligência, os interesses profissionais, as competências e os valores. Particularmente relevantes para a tomada de decisão vocacional, estes elementos vão sendo incorporados no auto-conceito, em diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo da criança.

### 3.3.1 Conceitos principais: mapa cognitivo das profissões, compatibilidade e acessibilidade, espaço social, circunscrição, compromisso e auto-criação

A teoria da circunscrição, compromisso e auto-criação (1981, 2002) defende que ao longo do tempo, os indivíduos vão formando imagens profissionais (*images of occupations*) ou estereótipos profissionais, que incluem: a personalidade das pessoas que exercem uma determinada profissão, as tarefas que desempenham, o nível de vida, as recompensas ou condições de trabalho e a adequação do trabalho para determinado tipo de pessoas. Estas imagens tendem a ser comuns a todos os indivíduos, de todos os segmentos da sociedade. O mapa cognitivo das profissões (*cognitive map of occupations*), é a organização das imagens num conjunto coerente e global. Os adolescentes e os adultos distinguem as profissões em duas dimensões: (*masculinity-femininity*), masculino-feminino, (*occupational prestige level*), nível de prestígio profissional e, (*field of work*), área de trabalho.

Para Gottfredson (1981, 2002), os indivíduos tendem a demonstrar preferência por profissões compatíveis (*compatibility*) com a imagem que têm de si próprios. Contudo, as profissões mais desejadas podem não ser realistas ou não estar disponíveis. A (*accessibility*) acessibilidade refere-se aos obstáculos e às oportunidades do meio social ou económico que afectam a probabilidade dos indivíduos escolherem certas profissões.

As aspirações profissionais são o produto que resulta da junção entre a avaliação da compatibilidade e a acessibilidade. Segundo Gottfredson (1981, 2002) as aspirações designam-se por (*expectations or realistic aspirations*), expectativas ou aspirações realistas, quando reflectem conhecimento pessoal sobre oportunidades e obstáculos. Designam-se por (*idealistic aspirations*), aspirações idealistas, todas as preferências profissionais que denotam ausência da percepção de acessibilidade.

Para Gottfredson (1981, 2002) o espaço social (*social space*) é a zona das alternativas aceitáveis, reflecte a imagem que os indivíduos têm de si próprios e do seu “ajustamento” na sociedade.

A circunscrição (*circumscription*) é um processo que se inicia na infância e caracteriza-se pela eliminação progressiva das escolhas profissionais que não se coadunem com o auto-conceito dos indivíduos. As crianças começam por eliminar as profissões que são inapropriadas para o seu género (etapa 2), depois as profissões de baixo prestígio ou que exijam demasiado esforço (etapa 3), e mais tarde profissões que

não sejam compatíveis com as suas capacidades e interesses (etapa 4). Para Gottfredson (2002, p. 100), as três primeiras etapas destinam-se a eliminar alternativas inaceitáveis, enquanto a última etapa está direccionada para identificar as escolhas profissionais preferidas e acessíveis.

O compromisso (*compromise*) é o processo de abandono das melhores preferências alternativas por escolhas menos compatíveis, mas percepcionadas como mais acessíveis. Este processo pode ocorrer por antecipação de barreiras externas (*anticipatory compromise*) ou por experiências de obstáculos na implementação das escolhas mais preferidas (*experiential compromise*). As barreiras ou oportunidades na implementação das aspirações podem incluir: empregos disponíveis, práticas de contratação ou obrigações familiares. A percepção de barreiras ou oportunidades para determinados empregos (*perceptions of job accessibility*) influencia as aspirações profissionais através do impacto que tem nas expectativas de obtenção do emprego.

### **3.3.2. O desenvolvimento do auto-conceito e a circunscrição das aspirações profissionais**

A formação do auto-conceito e as preferências profissionais começam na infância.

Adaptadas da descrição de Van den Daele's (1968, citado por Gottfredson, 1981) sobre o desenvolvimento cognitivo e a formação do eu ideal das crianças, Gottfredson propõe quatro etapas no desenvolvimento do auto-conceito, a saber:

#### *Etapa 1: Orientação para o tamanho e poder (3-5 anos de idade)*

Para Nelson (1978, citado por Gottfredson, 1981) o pensamento das crianças de três anos caracteriza-se por ser egocêntrico, mágico, caprichoso, com pouca capacidade de distinguir o passado, presente e futuro.

Os desejos (aspirações) das crianças desta faixa etária põem em evidência o pensamento mágico que as caracterizam. O estudo de Nelson (Gottfredson, 1981), revelou que a maior parte das crianças de três anos expressavam desejos fantasiosos (ex. ser uma princesa; ser um coelhinho de peluche). Pelo contrário, as crianças de quatro e cinco anos indicavam aspirações relacionadas com actividades ou funções de adultos (ex. limpar a casa; ser médico). Por volta dos cinco anos, o poder deixa de estar associado à magia, para ficar associado aos adultos.

As crianças de quatro e cinco anos, orientam-se pelo tamanho para distinguir as diferenças entre elas e os adultos (e entre homens e mulheres). O pensamento concreto

que caracteriza esta faixa etária faz com que o tamanho seja utilizado para definir poder (Kohlberg, 1966 citado por, Gottfredson, 1981).

Apesar de já existir um conhecimento das diferenças de género, é só na etapa 2 que as crianças começam a compreender o conceito de papéis sexuais e a desenvolver uma identidade de género estável.

### *Etapa 2: Orientação para os papéis sexuais (6-8 anos de idade)*

Nesta etapa, as preferências profissionais reflectem a preocupação que as crianças sentem em fazer aquilo que é apropriado para o seu próprio género. Rapazes e raparigas tendem a mostrar concordância sobre quais os empregos que cada sexo deve ter. As escolhas mais populares entre as raparigas tendem a ser as menos populares entre os rapazes e vice-versa.

As profissões mais e menos preferidas revelam que as crianças circunscreveram as suas opções de acordo com o seu tipo sexual. Assim, as profissões que são percebidas como inapropriadas para cada sexo tendem a ser fortemente rejeitadas.

As diferenças de género nas preferências profissionais não parecem mudar com o avançar dos anos de escolaridade. No final do ensino secundário, as preferências continuam ainda a ser muito estereotipadas.

Resumindo, esta etapa caracteriza-se pela consolidação da identidade de género e pela rejeição de empregos percebidos como inapropriados para o próprio sexo.

### *Etapa 3: Orientação para a avaliação social (9-13 anos de idade)*

Nesta etapa de desenvolvimento, as crianças começam a tomar consciência que existem profissões que são mais valorizadas do que outras. Para além do reconhecimento do prestígio de certas profissões, começam também a ter a noção da existência de diferentes classes sociais e de diferentes tipos de capacidades entre as pessoas.

No início da etapa 3, as aspirações profissionais expressas pelas crianças revelam que o nível de prestígio é ainda um factor pouco relevante. Por exemplo, os rapazes continuam a mostrar interesse pela profissão de motorista, atleta ou polícia, as raparigas pela profissão de enfermeira ou professora. Nesta altura, não existe uma verdadeira preocupação pelo prestígio das profissões, estas são escolhidas porque são facilmente reconhecidas pelas crianças (uso de fardas, nas profissões dos polícias e das enfermeiras), porque envolvem manipulação de equipamento (condução de veículos, na profissão dos motoristas), porque requerem contacto pessoal (com alunos, na profissão dos

professores), ou porque implicam actividade motora excitante e atraente (atletas, na profissão de atleta profissional).

Com o avançar da idade, as crianças começam a conhecer novas profissões e a saber julgá-las de acordo com o seu nível de prestígio. Os empregos de baixo prestígio não voltam a ser expressos. Gottfredson cita o estudo de Gray (1944) feito com crianças negras, para exemplificar a relação entre a idade das crianças e a rejeição de empregos de baixo nível de prestígio. Neste estudo, 30% dos rapazes de seis anos desejavam ser empregados fabris, taxistas ou porteiros, e um terço das raparigas expressavam o desejo de serem domésticas ou empregadas de lavandaria. Contudo, aos nove anos de idade estas escolhas não voltavam a ser mencionadas. As crianças expressavam agora interesses por empregos considerados mais prestigiados dentro da comunidade negra.

Nesta etapa, as crianças começam a perceber o grau de capacidade que é necessário possuir para obter determinados empregos. Deste modo, as crianças que se percepcionarem como pouco competentes, tenderam a rejeitar empregos considerados “difíceis” de obter.

Os estudantes com mais capacidades, de classes sociais mais elevadas, tendem a aspirar a empregos de alto nível, pelo contrário os estudantes com menos capacidades, de classes sociais mais baixas, têm tendência para aspirar a empregos de baixo nível.

Em resumo, esta etapa caracteriza-se pela rejeição de empregos de baixo prestígio, considerados inconsistentes com o auto-conceito de classe social das crianças. Ao mesmo tempo, empregos que exijam demasiado esforço e que não se coadunem com a percepção subjectiva de competência pessoal são também rejeitados.

#### *Etapa 4: Orientação para o interno, Self único (14 ou + anos de idade)*

O aumento da capacidade para lidar com conceitos complexos e abstractos, a pressão emocional da adolescência e o desenvolvimento de uma visão mais complexa e integrada de si próprio e da realidade, faz com que as preocupações comecem a estar centradas nos sentimentos pessoais, interesses e valores dos adolescentes.

Nesta fase do desenvolvimento vocacional, as preferências profissionais reflectem a compatibilidade com as capacidades e interesses particulares.

No âmbito do desenvolvimento vocacional na infância, algumas investigações têm tentado validar a Teoria da Circunscrição e Compromisso de Gottfredson (Helwig, 1998b, 1998c, 2001). O estudo longitudinal de Helwig (2001), tentou examinar as aspirações profissionais de estudantes do 1º ciclo do ensino básico até ao 12º ano do

ensino secundário, durante um período de dez anos, estabelecendo hipóteses a partir da teoria do desenvolvimento para a carreira de Gottfredson (1981). Neste estudo, 62% das crianças, entre os 6 e os 8 anos de idade, seleccionaram profissões de alto valor social (áreas técnicas e administrativas). No 3º ciclo, a percentagem subiu para 93% e no ensino secundário desceu para 81%, indicando que os estudantes mais velhos (com mais de 17-18 anos) já não seleccionavam profissões de alto valor social na mesma proporção. Estes resultados suportam claramente as hipóteses deduzidas da teoria da circunscrição e compromisso de Gottfredson.

A teoria da circunscrição e compromisso de Gottfredson contribuiu de forma notável para a compreensão das diferenças do género, das capacidades (competências) e do estatuto sócio-económico no desenvolvimento para a carreira, dando especial relevo às barreiras que os indivíduos percebem ou têm que enfrentar durante as tentativas de implementação das aspirações profissionais.

Estudos recentes têm demonstrado que a teoria da circunscrição e compromisso pode ser utilizada para aumentar o sucesso escolar em crianças de minorias étnicas (Ivers, Milsom, & Newsome, 2012).

A importância do modelo de Gottfredson para o desenvolvimento de estratégias de aconselhamento para a carreira em crianças e adolescentes tem sido salientada por alguns autores:

*As estratégias de aconselhamento decorrentes do seu modelo são aplicáveis em ambientes escolares e a vários contextos culturais, visando otimizar nos destinatários (crianças e jovens), o conhecimento e a utilização de informação profissional, promover o conhecimento de si próprio, experimentando actividades que lhes permitam compreender as suas características relacionadas com a carreira, construir objectivos de carreira realistas e incentivar o investimento em si próprio como forma de aumentar a probabilidade dessas escolhas serem concretizáveis (Leung, 2008, citado por Barros, 2010).*

No âmbito da intervenção para a carreira, a teoria da circunscrição e compromisso salienta a importância dos programas de educação para a carreira nas primeiras etapas do desenvolvimento. Estes programas devem promover a exploração e a exposição das crianças a várias opções de carreira, ajudando-as também a tomar consciência dos processos de compromisso e de circunscrição das alternativas profissionais (Gottfredson, 1996 & citado por Niles Harris-Bowlsbey, 2013).

Gottfredson (2003, citado por Niles Harris-Bowlsbey, 2013) sustenta que o aconselhamento para a carreira deve destacar questões sobre a capacidade (competência). A noção de capacidade ajuda os adolescentes a tomar consciência da importância do desempenho escolar e das realizações para a carreira, aumentando o envolvimento e a motivação escolar.

#### **4. O contributo da Teoria da Aprendizagem Social de J. Krumboltz**

A teoria da aprendizagem social da tomada de decisão vocacional deriva da teoria da aprendizagem social explicativa do comportamento global, a qual está associada aos trabalhos de Bandura (1977, citado por Mitchell & Krumboltz, 1990).

A teoria da aprendizagem social relaciona-se com as concepções comportamentalistas, embora as ultrapasse largamente. Sustenta que a personalidade e o reportório comportamental dos indivíduos têm origem nas experiências de aprendizagem. Estas experiências de aprendizagem baseiam-se no contacto e na análise cognitiva dos acontecimentos que foram reforçados positiva ou negativamente. Isto não significa que os indivíduos sejam organismos passivos, controlados pelo ambiente. Os indivíduos são considerados como os agentes principais do seu próprio comportamento.

A teoria da aprendizagem social refere três tipos de experiências de aprendizagem (Mitchell & Krumboltz, 1990): 1) Experiências de aprendizagem instrumental: Implica sempre algum tipo de reforço positivo ou negativo. Os indivíduos tendem a repetir comportamentos, quando estes foram reforçados positivamente (ex: estudar afincadamente para um exame e receber vinte valores); 2) Experiências de aprendizagem associativas: Associação de acontecimentos ou estímulos neutros a outros acontecimentos ou estímulos (ex: uma pessoa pode associar o ambiente hospitalar com a morte de um ente querido e desse modo tornar-se relutante em seguir uma carreira de medicina ou em envolver-se em actividades relacionadas com hospitais); 3) Experiências vicariantes: Os indivíduos aprendem novos comportamentos ou capacidades por observação do comportamento dos outros.

A teoria da aprendizagem social à tomada de decisão vocacional foi concebida para dar resposta a questões tais como: Porque é que as pessoas escolhem determinadas profissões? Porque é que as pessoas mudam as suas orientações educacionais ou profissionais? Porque é que as pessoas manifestam preferências por diferentes actividades profissionais em determinados períodos das suas vidas? (Mitchell & Krumboltz, 1990). Para dar resposta a estas questões, a teoria da tomada de decisão vocacional analisa o impacto de certos factores (ex. predisposição genética e capacidades especiais, acontecimentos ou condições ambientais, experiências de aprendizagem, capacidades e respostas de desempenho, emocionais e cognitivas), no processo da tomada de decisão vocacional.

Segundo esta teoria, a predisposição genética e as capacidades especiais são qualidades hereditárias ou inatas (ex. raça, sexo, aparência física e algumas características como handicaps físicos irreversíveis) que podem delimitar as capacidades e as preferências educacionais ou profissionais dos indivíduos. Os acontecimentos ou condições ambientais (ex. considerações políticas, sociais, económicas e culturais; localização de recursos naturais; desastres naturais) são factores que estão fora do controlo dos indivíduos e que podem afectar a tomada de decisão vocacional. Segundo Mitchell & Krumboltz (1996, citados por Maduakolam, 1999) certos acontecimentos ou condições podem ser categorizados como sociais (mudanças sociais, como o desenvolvimento de novas tecnologias, podem ter um impacto extraordinário nas opções profissionais disponíveis), educacionais (antecedentes educacionais familiares, a participação escolar, o efeito dos professores e dos recursos, oportunidades de treino, assistência financeira, etc.), e profissionais (factores que podem afectar os empregos ou mercado de trabalho).

As experiências de aprendizagem passadas vão influenciar o desenvolvimento das preferências vocacionais e a escolha de uma determinada profissão no futuro. Elas podem ser experiências de aprendizagem instrumental ou experiências de aprendizagem associativa.

A interacção entre as experiências de aprendizagem, as características genéticas, as capacidades especiais e a influência do meio vão dar origem às competências de abordagem das tarefas. Estas competências incluem padrões de desempenho e valores, hábitos de trabalho, processos cognitivos e perceptuais (ex. atenção, retenção e ensaio simbólico), sistemas mentais e respostas emocionais.

As competências de abordagem das tarefas são utilizadas no processo de tomada de decisão vocacional. Krumboltz & Baker (1973, citado por Mitchell & Krumboltz, 1990) sugerem as seguintes competências de abordagem das tarefas nos processos da tomada de decisão vocacional: 1) ter a capacidade de reconhecer uma situação de tomada de decisão importante; 2) ser realista na decisão a tomar ou na tarefa a executar; 3) examinar e avaliar com exactidão as próprias competências, valores pessoais e interesses, bem como a sua atitude perante situações externas; 4) conseguir criar alternativas para a resolução do problema; 5) recolher informação relevante de possíveis alternativas; 6) determinar quais as fontes de informação mais fiáveis, exactas e relevantes; 7) planear e realizar o curso de acções.

Os indivíduos utilizam as competências de abordagem das tarefas para lidarem com o meio e para o interpretar em relação às generalizações acerca do *self* e do mundo, bem como para fazerem previsões acerca de acontecimentos futuros.

A teoria da aprendizagem social à tomada de decisão vocacional sugere que as preferências profissionais representam generalizações acerca do *self* sobre os interesses, valores e competências que se foram desenvolvendo através das várias experiências de aprendizagem. Assim, as preferências profissionais ou educacionais desenvolvem-se quando os indivíduos: recebem reforço positivo para o envolvimento em tarefas ou actividades relevantes para a carreira, observam outros significativos (modelos) a serem reforçados pelo envolvimento nessas tarefas, recebem incentivos positivos de pessoas significativas para o envolvimento nas tarefas.

A perspectiva da teoria da aprendizagem social à tomada de decisão vocacional, enfatiza o papel das experiências de aprendizagem (aprendizagem de competências de matemática e leitura, aprender a desenhar, dançar e falar com os amigos) no desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes. Para Krumboltz & Worthington (1999) as aprendizagens são fundamentais para o desenvolvimento de hábitos de trabalho, crenças, interesses e valores, bem como para o desenvolvimento das competências de empregabilidade exigidas na transição da escola para o mundo do trabalho. A exploração de várias categorias profissionais, a informação e a oportunidade para formar generalizações exactas acerca do *self* e do mundo são essenciais.

#### **4.1. A Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira**

Inspirada na teoria da aprendizagem social de Bandura (1986, citado por Lent, Brown & Hackett, 1994) e na teoria da aprendizagem da tomada de decisão vocacional de Krumboltz (1996, citado por Schultheiss, 2008), a TSCC enfatiza o papel da aprendizagem no desenvolvimento dos interesses, assumindo a importância dos factores cognitivos e sociais nos processos do desenvolvimento vocacional. A TSCC destaca a importância dos ambientes pessoais na promoção de actividades relevantes para o desenvolvimento do comportamento vocacional das crianças e adolescentes.

##### **4.1.1. Crenças de auto-eficácia, expectativas de resultados e representação dos objectivos**

A abordagem sócio-cognitiva de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994), pretende explicar os processos e mecanismos que estão subjacentes ao desenvolvimento dos interesses académicos e de carreira, como ocorre a realização das escolhas relevantes

para a carreira e como é alcançado o desempenho de resultados. Os autores dão especial relevo a três mecanismos sócio-cognitivos: as crenças de auto-eficácia; as expectativas de resultados e a representação dos objectivos.

As crenças de auto-eficácia são julgamentos que os indivíduos fazem sobre as suas capacidades para organizar e executar cursos de acção necessários para atingir determinados tipos de desempenhos (Bandura, 1986, p.391 citado por Lent et al., 1994). Assim, as percepções de auto-eficácia estão implicadas na escolha das actividades e dos ambientes, bem como no esforço dispendido, na persistência nas tarefas, nos cursos de pensamento e nas reacções emocionais perante os obstáculos. Do ponto de vista sócio-cognitivo, a auto-eficácia não é um traço estático e passivo, antes pelo contrário, é encarado como um conjunto dinâmico de crenças que são específicas de determinados domínios de desempenho e que interagem com complexidade com outras pessoas, comportamentos e factores contextuais. De acordo com a teoria sócio-cognitiva as crenças de auto-eficácia são amplamente determinadas e modificadas por quatro fontes de informação, a saber: realizações pessoais, persuasão social, aprendizagens vicariantes, reacções e estados fisiológicos. Assim, as experiências pessoais de sucesso numa determinada tarefa tendem a aumentar as estimativas de eficácia, pelo contrário os repetidos fracassos tendem a baixar estas estimativas. As crenças de auto-eficácia também podem ser influenciadas pela observação do sucesso ou do fracasso de outros significativos perante uma determinada tarefa (aprendizagem vicariante). A persuasão social auxilia os indivíduos a adoptarem ou a manterem certo tipo de comportamentos. Os estados fisiológicos tendem também a influenciar os níveis de auto-eficácia. Assim, durante a realização de uma tarefa, os estados de ansiedade, a fadiga e a depressão podem diminuir a auto-eficácia, enquanto os sentimentos de alegria, vigor e organização podem aumentar as percepções de proficiência durante o desempenho de uma tarefa.

As expectativas de resultados, ou seja, as crenças pessoais acerca de possíveis resultados de resposta, constituem outro componente importante dentro da teoria sócio-cognitiva. Enquanto nas crenças de auto-eficácia o indivíduo está preocupado com a sua capacidade de resposta (ex. Será que consigo fazer isto?), as expectativas de resultados integram as consequências imaginadas de desempenhar um determinado comportamento (ex. Se eu fizer isto o que vai acontecer?). Para Bandura (1986, citado por Lent et al., 1994) existem várias classes de expectativas de resultados, como a antecipação física (monetária), a social (aprovação), e auto-avaliativa (satisfação do *self*), que podem ser determinantes no comportamento vocacional.

As fontes de informação também são importantes nas expectativas de resultados uma vez que informam previamente das consequências ou resultados de determinadas acções (ex. estudar produz boas notas e auto-aproveitamento).

Para Bandura (1986, citado por Lent et al., 1994) as duas formas de crenças (auto-eficácia e expectativas de resultados) são potencialmente diferentes. A auto-eficácia é considerada como mais influente e determinante no comportamento dos indivíduos. Por exemplo, os indivíduos podem antecipar resultados importantes se realizarem um determinado curso de acção, mas evitarem fazê-lo se duvidarem das suas capacidades. Um sentido de auto-eficácia forte pode ajudar a manter os esforços e a persistência nas tarefas mesmo quando a realização dos resultados parece ser incerta. O peso de cada uma das crenças vai depender da natureza particular da actividade, por exemplo, nas situações em que a qualidade do desempenho garante resultados particulares, a auto-eficácia é vista como um factor causal preponderante e parcialmente determinante das expectativas de resultados.

Dentro da teoria sócio-cognitiva, os objectivos desempenham um papel fundamental na auto-regulação do comportamento. O estabelecimento de objectivos ajuda a organizar e a orientar o comportamento por longos períodos de tempo mesmo na ausência de reforços externos, aumentando a probabilidade dos resultados desejados sejam atingidos. Para Bandura (1986, citado por Lent et al., 1994) os objectivos podem ser definidos como uma determinação de envolvimento em actividades específicas. Os objectivos operam principalmente através da capacidade que os indivíduos têm de representar simbolicamente resultados futuros desejados.

A abordagem sócio-cognitiva de carreira apresenta quatro modelos diferentes (desenvolvimento de interesses, de escolha, de desempenho e de satisfação na carreira) para explicitar os mecanismos sócio-cognitivos subjacentes no desenvolvimento académico e de carreira.

Devido à sua relevância para o nosso estudo iremos apenas referir o modelo de desenvolvimento de interesses.

#### **4.1.2. O modelo do desenvolvimento de interesses formulado pela TSCC**

Os interesses vocacionais podem ser definidos como um padrão de gosto, não gosto e de indiferença perante certas profissões ou actividades importantes para o desenvolvimento da carreira (Lent et al., 1994).

O modelo do desenvolvimento dos interesses (Figura 4) tenta explicar quais são os determinantes sócio-cognitivos envolvidos na formação de interesses vocacionais e académicos.

Os ambientes pessoais são especialmente importantes porque é através deles que durante a infância e adolescência, as crianças contactam com actividades potencialmente relevantes para a carreira. Para além do contacto directo ou vicariante com várias actividades, as crianças são reforçadas a investir e a adquirir um desempenho satisfatório nas actividades escolhidas. Através do envolvimento persistente nas actividades, da modelação e do feedback de outros significativos, as crianças e os adolescentes aperfeiçoam as suas capacidades, desenvolvem desempenhos normativos pessoais, formam um sentido de eficácia em tarefas específicas e adquirem expectativas acerca dos possíveis resultados dos seus desempenhos.

A percepção de auto-eficácia e as expectativas de resultados, afiguram-se como proeminentes na formação dos interesses vocacionais. Deste modo, é mais provável que as pessoas desenvolvam e formem interesses duradouros em actividades, relativamente às quais sintam maior grau de eficácia e em que antecipem resultados positivos.

Os interesses emergentes propiciam objectivos de envolvimento nas actividades, os quais aumentam a probabilidade da subsequente selecção da tarefa e prática. O envolvimento e a prática na actividade produzem a realização de um desempenho particular (sucesso e fracasso), resultando numa revisão da auto-eficácia e das estimativas das expectativas de resultado.

No decurso da formação dos interesses é provável que as expectativas de resultados sejam determinadas pela auto-eficácia, isto significa que as pessoas tendem a esperar atingir resultados positivos nas actividades em que se percebem como eficazes.

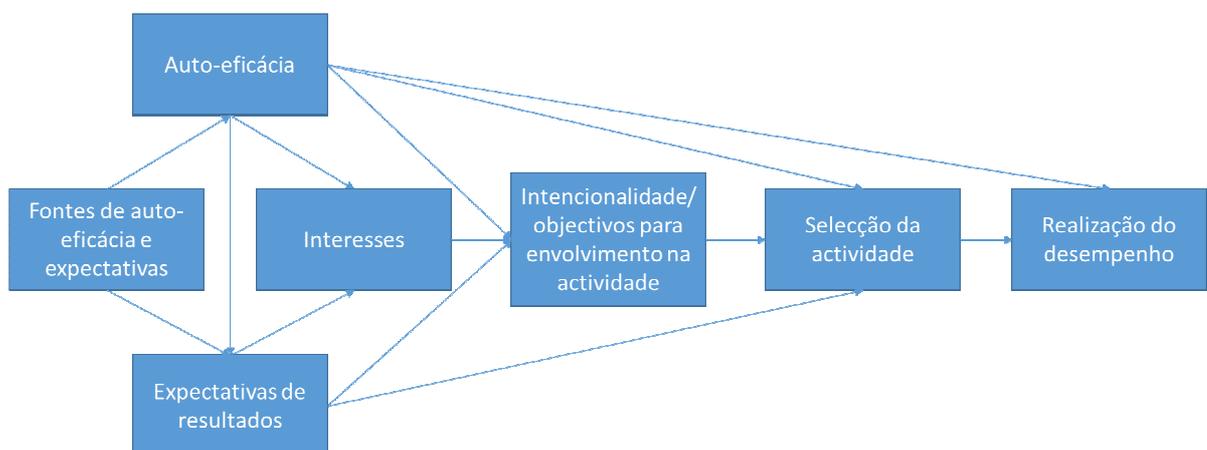


Figura 4 – Modelo explicativo do desenvolvimento dos interesses ao longo do tempo (adaptado de Lent et. al, 1994)

As expectativas de resultados podem afectar os objectivos de envolvimento nas actividades, directa ou indirectamente, através dos interesses. Isto significa que os indivíduos tendem a desenvolver objectivos de envolvimento nas actividades, principalmente porque têm interesse nelas e também porque antecipam recompensas. As expectativas de resultados podem também contribuir directamente para a escolha das actividades.

As percepções de auto-eficácia e as expectativas de resultados vão exercer efeitos directos nos objectivos das actividades e nas escolhas. As crenças de auto-eficácia contribuem directamente para o nível de desempenho (nível de sucesso alcançado numa determinada tarefa) porque auxiliam os indivíduos a interpretar, a organizar e a aplicar as suas capacidades. As expectativas de resultados são mais importantes na motivação da escolha das actividades do que na determinação dos níveis de desempenho alcançados pelos indivíduos numa determinada tarefa.

As expectativas de resultados integram o conceito de valor. Assim, o interesse por uma actividade específica depende não só dos resultados que são antecipados pela participação na actividade, mas também pela valência ou importância que esses resultados têm para os indivíduos.

A teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent, et al., 1994) tem tido um impacto significativo nas investigações sobre o desenvolvimento de interesses para a carreira de crianças e adolescentes.

Segundo a TSCC (Lent, et al., 1999) é durante o ensino básico que as crianças adquirem noções de auto-eficácia e expectativas de resultados, desenvolvem interesses relacionados com a carreira e formam aspirações e objectivos profissionais provisórios.

Para Lent, et al., (1999) as crianças pequenas não têm uma compreensão clara das suas capacidades e dos processos relacionados com a carreira. Nesta altura, os interesses e objectivos profissionais são vagos e estereotipados. Contudo, as experiências que resultam do envolvimento nas tarefas, desenvolvem nas crianças noções diferenciadas de auto-eficácia em diferentes actividades, os interesses tornam-se mais estáveis e definidos. Estes interesses emergentes em combinação com a auto-eficácia e crenças de resultados orientam a formação e a periódica revisão dos objectivos relacionados com a carreira. Por exemplo, uma criança ou adolescente pode concluir: “sou bom nesta actividade” (e.g. futebol, desenho, matemática), começando a gostar das recompensas que advêm de realizar essas tarefas (sentido de satisfação, boas notas, aprovação parental, tempo livre

com os amigos, etc.). As percepções de competência e as expectativas de recompensas futuras (ambas intrínsecas e extrínsecas) “alimentam” o interesse nas actividades (e.g “eu gosto de tocar piano”) e motivam as intenções para persistir na tarefa (“ eu vou praticar quando chegar a casa, depois da escola”), os sonhos ou os objectivos de carreira provisórios (“vou ser um pianista de jazz quando crescer”). Pelo contrário, a auto-eficácia negativa (“não consigo compreender a matemática”) e as crenças de resultado (“vou ser impopular se as pessoas pensarem que não sou bom a matemática”), provocam aversão e o evitamento de certas actividades. As actividades que são evitadas deixam de fazer parte das opções de carreira das crianças.

As crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultados são conceitos centrais para o desenvolvimento dos interesses académicos e para a percepção das opções da carreira.

O meio (incluindo, pais, professores, amigos) deve proporcionar às crianças experiências significativas que promovam uma construção sólida da eficácia, de forma a evitar constrangimentos na percepção das opções de carreira (Lent et al., 1999).

## **5. As abordagens pós-modernas**

As teorias recentes, das quais se destacam a teoria sócio-cognitiva de carreira desenvolvida por Lent, Brown & Hackett, (1994; 1996, 2002, citados por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), a teoria do processamento cognitivo da informação de Peterson, Sampson, Reardon, e Lenz (1996, citados por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), o modelo de construção da carreira de Savickas (2005, 2009, citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), a teoria do caos das carreiras, desenvolvida por Pryor e Bright (2011, citados por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), o modelo integrativo do planeamento de vida proposto por Hansen (1997, citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013) e a perspectiva da “psicologia do trabalhando” de Blustein e colaboradores (2008), constituem exemplos notáveis de teorias que se foram desenvolvendo com o propósito de evidenciar os processos cognitivos e de atribuição de significado que os indivíduos tendem a utilizar na gestão das carreiras. Numa sociedade global e em constante mudança, as abordagens pós-modernas da intervenção para o desenvolvimento da carreira enfatizam as experiências “subjectivas” dos indivíduos (Cochran, 1997; Young, Valach, & Collin, 1996 citados por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), auxiliando os trabalhadores a enfrentar as múltiplas mudanças ao longo da carreira profissional sem perder o sentido de si próprios e a sua identidade social.

Pela sua relevância, faremos uma breve referência à teoria da construção de carreira de M. Savickas (2005, 2009 citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013) e à perspectiva da “psicologia do trabalhando” de D. Blustein e colaboradores (2008).

### **5.1. O modelo de construção de carreira de M. Savickas**

A teoria da construção de carreira de Savickas (2005, 2009 citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013) engloba três perspectivas: a perspectiva diferencial (o que é que diferentes pessoas preferem fazer na actividade profissional que executam), desenvolvimentista (os diferentes modos de gerir as tarefas e as transições que são expectáveis ocorrer durante o desenvolvimento para a carreira dos indivíduos) e dinâmica (a utilização de temas de vida na atribuição de sentido ao comportamento vocacional).

O modelo de construção de carreira enfatiza a atribuição de significados ao comportamento vocacional na construção da carreira. A carreira é construída através da atribuição de significados a memórias do passado, a situações experienciadas no presente e a ambições para o futuro, com o propósito de a converter em temas de vida (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Esbroeck & Vianen, 2010). Assim, para Savickas, “*career construction asserts that individuals construct their careers by imposing meaning on their vocational behavior and occupational experiences... Career imposes personal meaning on past memories, present experiences, and future aspirations by weaving them into a life theme that patterns the individual’s work life*” (Savickas, 2005, p.43 citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013).

A adaptabilidade de carreira é o terceiro componente da teoria da construção de carreira (Savickas, 2005, p.43 citado por Niles & Harris-Bowlsbey, 2013). A adaptabilidade refere-se à mudança (Savickas et al., 2013), ou por outras palavras, à qualidade de ser capaz de mudar sem grande dificuldade, na adaptação a novas circunstâncias ou mudanças (Savickas, 1997). As transições (da escola para o mundo do trabalho, de um emprego para outro ou do emprego para a escola) requerem respostas adaptativas e flexíveis por parte dos indivíduos. A intervenção na construção da vida propõe fomentar a adaptabilidade, através do incremento dos cinco “C’s” preconizados pela teoria da construção da carreira: preocupação com o futuro (*concern*), aumento do controlo e influência pessoal sobre o contexto (*control*), curiosidade na exploração de futuros cenários e na consideração de possíveis “eus” (*curiosity*), desenvolvimento da confiança (*confidence*) para atingir objectivos e manter as aspirações profissionais apesar

das barreiras e obstáculos, e adesão a um projecto de vida (*commitment*) (Savickas et al., 2013).

A teoria da construção da carreira admite a importância do período da infância para a adaptabilidade de carreira. Savickas (2002) salienta quatro tarefas no desenvolvimento vocacional durante o período de crescimento (4-13 anos): preocupação com o futuro profissional, aumento da capacidade de controlo pessoal nas actividades vocacionais, elaboração de concepções sobre escolhas educacionais e vocacionais, aquisição de confiança para fazer e implementar as escolhas profissionais. No final da infância e início da adolescência, estas linhas de desenvolvimento fundamentam o ABC da construção da carreira: (*attitudes*), atitudes, (*beliefs*), crenças, e (*competencies*) competências, as quais são fundamentais para determinar como os indivíduos escolhem as profissões e como constroem as carreiras (Super, 1990; Savickas & Super, 1993 citado por Savickas, 2002).

## **5.2. A perspectiva da “psicologia do trabalhando” de D. Blustein**

A perspectiva da “psicologia do trabalhando” (Blustein, 2006 citado por Blustein, Kenna, Gill e DeVoy, 2008) foi desenvolvida para ser uma alternativa às teorias de desenvolvimento para a carreira tradicionais, as quais deram primazia à exploração das trajectórias de vida daqueles que puderam escolher e ter vontade própria na vida profissional. Blustein et al., (2008) apresenta uma abordagem baseada numa visão mais justa e inclusiva, focalizada na exploração da vida dos indivíduos que ao longo do tempo, têm tradicionalmente, sido ignorados ou esquecidos, devido a sua classe social ou como resultado do racismo e de outras formas de opressão social (baseadas em estatutos de incapacidade, orientação sexual, estatuto de imigrante, idade, género, pobreza ou falta de acesso a recursos sociais e materiais e oportunidades).

Blustein et al, (2008) considera que existem três conjuntos de necessidades que podem ser realizadas através do trabalho: (*survival and power*) de sobrevivência e poder, (*social connection*) de relação social e (*self-determination*) de auto-determinação e que são centrais para a compreensão da complexidade da função do trabalho na experiência dos indivíduos. A primeira função do trabalho é fornecer meios de sobrevivência e poder (Blustein, 2006 citado por Blustein et al, 2008). A sobrevivência relaciona-se com a capacidade de ganhar dinheiro para fazer face às necessidades de subsistência (alimentação, água, roupa, segurança e abrigo). Directamente relacionado com a necessidade de sobrevivência está a necessidade de alcançar poder psicológico, social e

económico (Blustein, 2006). O trabalho proporciona acesso a recursos materiais (dinheiro) e a recursos sociais (prestígio, estatuto e privilégios), que promovem poder (*empowerment*). Contudo, nem todos os indivíduos conseguem aceder à estrutura de oportunidade, a qual inclui o acesso à educação e ao treino (Blustein, 2006). O acesso aos recursos é com frequência baseado nas características fenotípicas dos indivíduos (género ou cor da pele), mais do que nas capacidades ou no mérito (Helmes, Jernigan, & Mascher, 2005; Sternberg, Grigorenko, & Kidd, 2005 citados por Blustein et al., 2008).

Os seres humanos têm uma necessidade inata de estabelecer relações sociais. Porque os indivíduos passam a maior parte da sua vida a trabalhar, as necessidades de relação podem ser satisfeitas no local de trabalho (Hees, Rottinghaus, Briddick, & Conrath, 2012).

O trabalho promove a auto-determinação (Blustein et al., 2008). Idealmente, a escolha de uma profissão deve corresponder aos interesses profissionais ou aos atributos pessoais dos indivíduos. Contudo, esta correspondência nem sempre acontece. Por vezes, os indivíduos têm de arranjar energia e motivação para desempenhar tarefas que lhes podem ser desagradáveis, monótonas ou até mesmo degradantes.

A perspectiva da “psicologia do trabalhando” incorpora os principais constructos teóricos da teoria da auto-determinação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000 citados por Blustein et al., 2008). Para Blustein et al., 2008 a teoria da auto-determinação pode facilitar os processos de internalização em trabalhadores que não estão intrinsecamente interessados nas tarefas profissionais que executam. Ryan & Deci (2000, citados por Blustein et al., 2008) identificaram alguns factores contextuais que funcionam como facilitadores dos processos de internalização: (*autonomy*), autonomia, (*relatedness*) relações de suporte, e (*competencie*), competência. Blustein (2006, citado por Blustein et al., 2008) sugeriu que se adicionasse a estes três factores: a (*value congruence*) congruência de valores, bem como o (*access to the opportunity structure*), acesso à estrutura de oportunidades. A congruência de valores refere-se ao grau de coincidência entre os valores e os objectivos pessoais do empregado e os da instituição empregadora. O acesso à estrutura de oportunidades refere-se à capacidade para localizar e utilizar os recursos e apoios que possam promover experiências de trabalho bem sucedidas.

Apesar da perspectiva da “psicologia do trabalhando” não fazer referência à intervenção para a carreira durante o período da infância. Blustein et al, (2008) refere a necessidade de intervenções psicoeducacionais para estudantes oriundos de estratos sócio-económicos desfavorecidos.

## Capítulo II

### Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: A infância

---

A maior parte dos teóricos desenvolvimentistas (Ginzberg et al., 1951; Roe, 1957; Super, 1957, 1963, 1984, 1990, 1996; Gottfredson, 1981, 2002) são unânimes em considerar o desenvolvimento vocacional como um processo ao longo da vida, com início na infância e continuando ao longo da idade adulta. Contudo, as investigações sobre desenvolvimento vocacional têm focalizado a sua atenção quase exclusivamente no desenvolvimento e no comportamento para a carreira de adolescentes e adultos. *“These age periods have been the predominant research foci because they proffer “the most visible benchmarks in the transformation of the nonworker into the mature occupant of an occupational role”* (Goldstein & Oldham, 1979, p.4 citado por Hartung et al., 2005).

O desenvolvimento vocacional na infância tem sido pouco estudado. Para Hartung et al., (2005), a literatura existente sobre desenvolvimento vocacional reflecte o desejo da sociedade em separar a criança do mundo do trabalho, em deixar as crianças serem crianças, livres das responsabilidades e das preocupações atribuídas ao mundo dos adultos.

A revisão da literatura efectuada por Hartung et al., (2005) sobre desenvolvimento vocacional na infância permitiu a identificação de cinco dimensões (exploração para a carreira; conhecimento da carreira; aspirações e expectativas vocacionais; interesses vocacionais e maturidade/adaptabilidade para a carreira), explicativas das principais mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional durante o período da infância e as quais serviram de inspiração para a elaboração deste capítulo.

#### 1. A exploração e o conhecimento das profissões

Os primeiros anos são um período crucial para a formação de ideias e para as percepções sobre o *self* e sobre o mundo. As experiências de exploração ajudam as crianças a conhecerem-se a si próprias, a tomarem consciência das suas capacidades e das suas aptidões em relação ao mundo do trabalho, (Magnuson & Starr, 2000).

O conhecimento sobre as profissões segue um percurso desenvolvimental que começa na infância (Dorr & Lesser, 1980; Fadale, 1973, 1975 citados por Hartung et al., 2005) e que tende a acentuar com a idade e com o nível de escolaridade (Dorr & Lesser,

1980 citados por Watson & McMahon, 2005). Os estudos que investigaram as mudanças no conhecimento das profissões ao longo do tempo demonstraram que as crianças tendem a revelar um conhecimento mais compreensivo e detalhado das profissões à medida que vão crescendo (Edwards, Nafziger, & Holland, 1974; McCallion & Trew, 2000; Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991; Seligman, Weinstock, & Owings, 1988 citados por Watson & McMahon, 2005). O modo como as crianças descrevem as profissões também parece mudar ao longo do tempo. As crianças do 1º e 2º anos do ensino básico tendem a descrever as profissões em termos das suas actividades ou comportamentos, enquanto as crianças mais velhas tendem a focalizar-se nos interesses, aptidões e capacidades (Borgen & Young, 1982 citados por Watson & McMahon, 2005).

Alguns investigadores têm defendido a elaboração de programas para fomentar o conhecimento vocacional nas crianças dos 1º e 2º anos do ensino básico (Magnuson & Starr, 2000; Muenster, 1982; Blackhurst, Auger, & Wahl, 2003). O papel da educação para a carreira na promoção da aprendizagem do desenvolvimento vocacional na infância tem suscitado bastante interesse (Caspi, Wright, Moffitt, & Silva, 1998; Goldstein & Oldham, 1979; Jalongo, 1989 citados por Watson & McMahon, 2005), contudo tem sido pouco investigado (Watson & McMahon, 2005). Gilles, McMahon & Carroll (1998) avaliaram um programa de educação para a carreira em 107 crianças com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos e concluíram que os programas de educação para a carreira podem ter um efeito positivo no conhecimento sobre as profissões e na compreensão dos atributos pessoais requeridos para o sucesso na carreira, nas crianças. McMahon, Gilles, & Carroll (1999, citados por Watson & McMahon, 2005) descobriram que as actividades de educação para a carreira aumentavam o desenvolvimento para a carreira das crianças australianas. As crianças que tinham estado envolvidas neste tipo de actividades educativas demonstravam um aumento da capacidade para nomear profissões e para identificar profissões favoritas.

Alguns estudos têm demonstrado que o envolvimento dos pais em programas estruturados pode aumentar a eficácia destes na promoção do desenvolvimento para a carreira dos filhos (Palmer & Cochran, 1988; Kush & Cochran, 1993). As percepções das expectativas parentais têm sido consideradas importantes nas aspirações educacionais e profissionais dos indivíduos. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (2001) fizeram um estudo com 272 crianças de 11-15 anos e concluíram que as crenças de eficácia parental para fomentar a educação dos filhos tendem a aumentar as aspirações académicas das crianças.

### **1.1. A influência do género e papéis sexuais**

Alguns estudos têm demonstrado que o conhecimento vocacional das crianças tende a ser baseado em estereótipos de género (Barnhart, 1983; Cann & Garnett, 1984; Schlossberg & Goodman, 1972; Tibbetts, 1975 citados por Hartung et al, 2005; McMahon & Patton, 1997).

As crianças, especialmente as raparigas, tendem a acreditar que não podem aspirar a certo tipo de profissões porque as percebem como inapropriadas para o seu género (Looft, 1971; McMahon & Patton, 1997). Quando comparados com as raparigas, os rapazes tendem a revelar maior conhecimento do mundo do trabalho e a demonstrar um envolvimento activo na planificação da carreira (McMahon & Patton, 1997).

McMahon & Patton (1997) consideram que a percepção do emprego como uma actividade intermédia entre a escola, o casamento e a maternidade pode explicar o fraco envolvimento e a falta de iniciativa para a exploração vocacional e para o planeamento de carreira das raparigas. As autoras afirmam a necessidade de implementação de estratégias visando o aumento do conhecimento vocacional e a capacidade de planeamento para a carreira, nas raparigas. A exposição das raparigas a modelos (mulheres com sucesso profissional ou mulheres que combinaram com sucesso a carreira e a família) é indispensável para aumentar a percepção das opções de futuro nas raparigas (Weelahan & Knowles, 1993 citados por, McMahon & Patton, 1997).

Os programas de intervenção para a carreira têm demonstrado bons resultados na redução dos estereótipos profissionais das crianças. Por exemplo, Bigler & Liben (1990) fizeram um estudo com crianças do 1º e 2º anos do ensino básico e descobriram que após um programa de intervenção, as crianças tendiam a mostrar uma redução nos estereótipos profissionais. Contudo, a intervenção não alterou significativamente as aspirações profissionais das crianças.

A influência da sociedade na aprendizagem e manutenção de estereótipos de género nas crianças tem estado implícita (apesar de pouco investigada) na literatura sobre o desenvolvimento vocacional na infância (Watson & McMahon, 2005). Alguns estudos comparam as aspirações profissionais ao longo de várias décadas e concluíram que os estereótipos profissionais têm vindo a declinar nas últimas décadas. (Bobo, Hildreth & Durodoye, 1998; Helwig, 1998b; Zuckerman & Sayre, 1982 citados por Watson & McMahon, 2005). Este declínio na escolha de profissões estereotipadas pode reflectir a aprendizagem das crianças sobre as mudanças nas normas sociais.

A sociedade exerce uma influência significativa no desenvolvimento vocacional, e muito em especial nas aspirações profissionais das crianças. Esta influência vai aumentando ao longo do tempo. Por exemplo, Tremaine, Schau, & Busch (1982) fizeram uma investigação com 120 crianças, com idades compreendidas, entre os 3 e os 10 anos de idade e descobriram que ao contrário das crianças do 1º ano do ciclo, as crianças do pré-escolar (3 aos 5 anos) não demonstravam estereótipos profissionais nas suas avaliações. Tremaine et al., (1982) concluíram que o pouco conhecimento dos estereótipos profissionais e das expectativas sociais pode explicar a ausência das atribuições profissionais baseadas em estereótipos nas crianças do pré-escolar.

### **1.2. A influência do estatuto socioeconómico**

O estatuto socioeconómico tem sido considerado um poderoso antecedente do conhecimento e das escolhas vocacionais (Miller & Form, 1964 citados por Hartung et al., 2005).

As crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos tendem a demonstrar atitudes mais conservadoras em relação ao tipo de profissão que homens e mulheres devem ter (Hageman & Gladding, 1983 citados por Hartung et al., 2005). Quando comparadas com crianças de meios socioeconómicos mais favorecidos, as crianças de estratos socioeconómicos baixos demonstram possuir menos conhecimentos acerca do mundo do trabalho e das profissões em geral (Nelson, 1963 citado por Hartung et al., 2005; Weinger, 1998).

### **1.2. Principais fontes de informação ocupacional**

As experiências de aprendizagem podem ser vicariantes, ou seja, os indivíduos podem aprender comportamentos, valores, atitudes e capacidades através da simples observação dos *media*, televisão ou livros (Bandura 1977, citado por King & Multon, 1996).

Alguns estudos têm tentado investigar a influência e o efeito dos *media* (especialmente, da televisão) no desenvolvimento e no conhecimento vocacional das crianças. Para O' Bryant & Corder-Bolz (1978, citados por Watson & McMahon) as crianças de cinco anos de idade baseiam o seu conhecimento das profissões em estereótipos aprendidos através da televisão. As raparigas, em especial, tendem a modificar as suas aspirações profissionais quando assistem a programas de televisão onde determinados papéis profissionais são desempenhados por mulheres. DeFleur &

DeFleur (1967, citado por Signorielli, 1993) sustentaram que a televisão tende a fornecer informações superficiais e enganosas acerca do mundo do trabalho, dando origem ao desenvolvimento de crenças estereotipadas sobre determinadas profissões por parte das crianças.

King & Multon (1996) fizeram um estudo com 108 crianças africanas do ensino secundário e descobriram que os estudantes mais novos tendiam a ser mais influenciados por modelos televisivos, do que os colegas mais velhos. Este estudo revelou ainda que o número de horas de televisão (assistida por dia pelos estudantes) e o sexo dos estudantes não influenciava as suas aspirações profissionais. O nível educacional elevado das mães foi um factor significativo da influência da televisão nas aspirações profissionais dos estudantes. Uma explicação para este resultado relaciona-se com a quantidade de tempo que as mães tinham de despende para suportar financeiramente a família (57% das mães eram solteiras), deixando tempo livre para as crianças aprenderem com a televisão (Stroman, 1984 citado por King & Multon, 1996).

Os estudos de Wright, Huston, Truglio, Fitch, Smith e Piemyat (1995) com 177 crianças do 1º e 2º anos do ensino básico revelaram que as crianças tinham aprendido a diferenciar as profissões da vida real, das profissões que apareciam na televisão. As profissões da T.V eram percebidas como mais fascinantes, mais estereotipadas, com acontecimentos dramáticos, sem consequências negativas. As profissões da vida real eram percebidas como mais exigentes, implicando esforço e empenho individual. O estudo de Houston, Wright, Fitch, Wroblwski e Piemyat (1997) revelou resultados semelhantes. Houston et al., (1997) fizeram dois estudos, o primeiro envolveu 144 crianças do 1º e 5º ano do ensino básico, o segundo abrangeu 125 crianças do 5º ano. Os resultados revelaram que as crianças adquiriam mais informação através de documentários do que através de programas de ficção (comédia ou programas não percebidos como socialmente realistas).

O papel da escola na promoção do conhecimento vocacional tem vindo a ser amplamente reconhecido, embora pouco investigado. Vondracek e Skorikov (Savickas, 1997) defendem que a escola desempenha um papel preponderante na formação da identidade e dos interesses dos adolescentes. Os autores sustentaram que os interesses nas actividades escolares eram os determinantes principais no desenvolvimento para a carreira e na identidade, mais do que o trabalho ou as actividades de tempos livres.

Alguns autores têm sugerido a implementação de programas de educação para a carreira com o objectivo de dotar os estudantes de informação vocacional realista, de

reduzir os estereótipos profissionais entre os alunos e de educar os pais para o desempenho de papéis interventivos no desenvolvimento vocacional dos filhos (Watson & McMahon, 2005). Alguns estudos têm apontado várias estratégias de intervenção para promover o desenvolvimento para a carreira nos estudantes (Gregg & Dobson, 1980; Jordan, 1976; Hoffman & McDaniels, 1991; McMahon, Carroll & Gilles, 2001 citados por Watson & McMahon, 2005).

A relação entre os conteúdos escolares e o mundo do trabalho foi investigada por Johnson (2000). A autora investigou uma amostra de 373 estudantes dos 6º e 9º anos de escolaridade e descobriu que a maior parte dos estudantes demonstravam um entendimento pouco profundo acerca da relação entre a escola e o mundo do trabalho e um conhecimento limitado sobre as capacidades e o conhecimento necessário para o sucesso profissional no futuro.

Mau (1995) levou a cabo um estudo com 24,599 estudantes do 8º ano de escolaridade e descobriu que a maior parte dos alunos não procurava a ajuda dos professores ou dos serviços de aconselhamento de carreira para assuntos relacionados com o planeamento educacional ou vocacional. No momento de obter informação sobre questões educacionais ou vocacionais os alunos preferiam pedir conselhos aos colegas, ou amigos.

## **2. As aspirações e as expectativas profissionais das crianças**

### **2.1. Da fantasia para a realidade?**

A teoria da escolha profissional de Ginzberg et al., (1951), tal como foi explicada no ponto 3.1. (capítulo1) deste trabalho, foi uma das primeiras a incluir a infância dentro do processo do desenvolvimento vocacional. Ginzberg et al., (1951) defendem que as escolhas profissionais são um processo desenvolvimental que começa na infância e que consiste numa série de decisões baseadas no interesse, nas capacidades e nas oportunidades. À medida que crescem as crianças vão desenvolvendo noções acerca das profissões, vão fantasiando escolhas profissionais, vão fazendo escolhas por tentativa, para mais tarde escolherem profissões baseadas numa avaliação realista do eu e do ambiente que as rodeiam (Ginzberg et al., 1951 citado por Wahl & Blackhurst, 2000). A teoria da escolha profissional sustenta que até aos 11 anos de idade as aspirações profissionais das crianças são baseadas na fantasia (Ginzberg et al., 1951). Contudo, investigações recentes vieram demonstrar que mesmo dentro do período denominado (escolha de fantasia) as escolhas das crianças podem ser estáveis e realistas (Trice,

Hughes, Odom, Woods, & McClellan, 1995). Trice & King (1991, citados por Wahl & Blackhurst, 2000) descobriram estabilidade e realismo nos objectivos profissionais de crianças que frequentavam o ensino pré-escolar. Durante a primeira entrevista, 74% das crianças escolheram profissões reais<sup>4</sup>, este número aumentou para 89% 8 meses mais tarde. Das crianças que optaram escolher profissões reais durante a primeira entrevista, 46% mantiveram as mesmas escolhas profissionais passado 8 meses.

Blackhurst, Wahl & Herting, (2005) fizeram um estudo com 123 crianças do 1º, 3º e 5º anos de escolaridade, com o objectivo de perceber as aspirações e as expectativas profissionais dos alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Os resultados revelaram que a maioria das crianças (dos três níveis de ensino) escolheu profissões ou carreiras profissionais específicas. As crianças mais velhas não forneceram aspirações mais específicas. De facto, apesar de não ter existido uma diferença estatisticamente significativa na especificidade das aspirações das crianças dos diferentes níveis de ensino, a percentagem mais elevada de carreiras específicas foi dada pelas crianças do 1º ano. Similarmente, a maior parte das crianças do 1º ano mostrou ter aspirações por carreiras realistas. Embora as diferenças entre os níveis de ensino não tenham sido estatisticamente significativas, 15 % das crianças do 1º ano desejam ter profissões baseadas na fantasia<sup>5</sup>, contra 34% das crianças do 3º ano e 36% das crianças do 5º ano. Não foram encontradas diferenças significativas na percentagem de aspirações de fantasia entre rapazes e raparigas, embora tenha havido uma substancial diferença de género em relação ao tipo de aspiração de fantasia. Dos 24 rapazes que deram aspirações de fantasia, 19 (79% queriam ser atletas profissionais), apenas uma rapariga expressou o desejo de ser atleta profissional. Das 11 raparigas que deram aspirações de fantasia, 3 queriam ser artistas e 6 queriam ser cantoras ou tocar numa banda. A percentagem de rapazes que expressaram o desejo de ser atletas profissionais aumentou significativamente do 1º para o 5º ano, 36% no 3º ano, 35% no 5º ano e 7º no 1º ano. Quando comparadas com as mais novas, as crianças mais velhas demonstraram possuir aspirações menos tipificadas por género. 69% das crianças do 1º ano escolheram profissões tipificadas sexualmente, contra 37% no 3º ano e 42% no 5º ano. Embora a

---

<sup>4</sup> Os autores (Wahl & Blackhurst, 2000) não especificam a definição de escolhas realistas feita por Trice & King (1991)

<sup>5</sup> Os autores categorizaram as profissões por: aspirações e expectativas profissionais (tipificadas sexualmente), aspirações e expectativas profissionais (específicas ou vagas) ou aspirações e expectativas profissionais (realistas ou de fantasia.). As profissões foram consideradas de fantasia se mostraram ser consistentes com a teoria de Ginzberg et al., (1951 citados por Blackhurst et al., 2005), sobre a descrição do estádio de fantasia, na qual as profissões são seleccionadas basicamente por aquilo que a criança quer ser sem conhecimento das possíveis barreiras externas e internas. O critério de Helwig (2001 citado por Blackhurst et al., 2005) também serviu de orientação. Este critério inclui profissões com elevado nível de glamour, competição e visibilidade (ex. atleta profissional, artista, cantora e astronauta).

maioria das crianças tenha revelado aspirações adequadas ao seu próprio sexo, 5 crianças mostraram aspirações por profissões tradicionalmente associadas ao sexo oposto (3 raparigas queriam ser médicas, 1 rapaz queria ser professor e 1 rapaz queria ser enfermeiro). As crianças mais velhas têm aspirações profissionais mais prestigiadas. O prestígio não se relacionou com o género ou com o rendimento familiar das crianças. A maior parte das crianças revelou expectativas diferentes das aspirações. Apenas uma minoria indicou aspirações e expectativas semelhantes. 22% das crianças não revelaram expectativas profissionais. 73% das crianças do 1º ano indicaram expectativas profissionais específicas, contra 58% do 3º ano e 59% do 5º ano. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a percentagem de crianças (dos diferentes níveis de ensino) que forneceram expectativas profissionais de fantasia. Assim, 12% das crianças do 1º ano indicou expectativas de fantasia, contra 27% do 3º ano e 20% do 5º ano. As crianças mais novas tendem a ter expectativas profissionais, as quais estão tradicionalmente associadas ao próprio sexo (tipificação sexual). 58% das crianças do 1º ano indicaram expectativas profissionais tipificadas sexualmente, contra 43% das crianças do 3º ano e 28% das crianças do 5º ano. Os rapazes têm mais tendência para revelar expectativas profissionais baseadas em estereótipos de género (49% dos rapazes indicaram expectativas profissionais tipificadas sexualmente, contra 28% das raparigas). A diferença entre as aspirações e as expectativas foi mais acentuada nas crianças que revelaram desejo pela profissão de atleta profissional. Um terço das crianças do 3º e 5º ano indicaram atleta profissional como uma aspiração de carreira, mas apenas 12% das crianças do 3º ano e 13% das crianças do 5º ano esperam vir a ser atletas profissionais no futuro. À semelhança das aspirações profissionais, as expectativas profissionais por carreiras associadas ao prestígio aumenta com o nível de ensino.

Em Portugal, o estudo de David (2007) revelou dados que de alguma forma permitiram confirmar as hipóteses defendidas por Ginzberg et al., (1951), nomeadamente, a assumpção da diminuição das escolhas profissionais de fantasia à medida que a idade aumenta. David (2007) analisou as preferências profissionais de 383 alunos dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade e descobriu que no 3º ano, 40% dos rapazes indicavam uma profissão de fantasia (futebolista), no 6º ano a percentagem de respostas masculinas que elegeram (futebolista) como actividade profissional futura desceu para 23% e no 9º ano essa escolha tornou-se mesmo inexistente nas respostas dos alunos. Os desejos profissionais das raparigas não diferem muito do 3º para o 9º ano, o que significa

que apesar das aspirações profissionais deixarem progressivamente de ser marcadas pela fantasia, as raparigas continuam a aspirar a mais profissões de fantasia que os rapazes.

Algumas investigações tiveram como objectivo tentar perceber a estabilidade das escolhas profissionais das crianças no tempo. Trice (1991) fez um estudo com crianças de oito e onze anos, oriundas de meios rurais e urbanos. O estudo revelou que a maior parte das crianças conseguiam expressar planos profissionais relativamente estáveis no tempo. Estes planos estavam bastante relacionados com a profissão dos pais ou de outras pessoas da comunidade. Menos expostas a uma ampla gama de actividades profissionais, as crianças de meio rural revelaram planos profissionais mais estáveis e desejos profissionais semelhantes aos dos pais, quando comparadas com as crianças de meios urbanos. Estes resultados levaram Trice (1991) a afirmar a importância das experiências directas no conhecimento e nos planos profissionais futuros.

## **2.2. A identificação com os adultos**

À semelhança de Ginzberg, Havighurst (1964, citado por Wahl & Blackhurst, 2000), identificou duas tarefas desenvolvimentais relacionadas com o desenvolvimento para a carreira com início na infância e na adolescência. A primeira é a identificação da criança ao adulto trabalhador (dos 5 aos 10 anos), a segunda diz respeito ao desenvolvimento de hábitos de trabalho (*industry*), (dos 10 aos 15 anos). Alguns estudos são citados com bastante frequência para demonstrar que os rapazes e as raparigas aspiram a carreiras profissionais semelhantes às dos seus pais (Holland, 1962; Werts & Watley, 1972 citados por Trice & Knapp, 1992). Esta relação parece ser mediada pelas percepções que as crianças têm sobre a satisfação profissional dos pais, significando que é mais provável que as crianças tenham aspirações por profissões semelhantes às dos pais se tiverem a percepção que estes se sentem satisfeitos com a profissão que exercem (Trice & Tillapaugh, 1991 citados por Wahl & Blackhurst, 2000). Contudo, um estudo recente demonstrou resultados contraditórios, Blackhurst et al., (2005) fizeram um estudo com 123 crianças do 1º, 3º e 5º anos de escolaridade e descobriram pouca correspondência entre os desejos profissionais das crianças e as profissões dos seus pais. A maior parte das crianças não indicou aspirações profissionais semelhantes às dos pais.

Na década de sessenta do século passado, o papel dominante do pai na selecção vocacional das crianças foi consensual dentro da literatura do desenvolvimento vocacional na infância (Trice & Knapp, 1992). Contudo, investigações feitas nos últimos vinte anos têm revelado resultados contraditórios. Por exemplo, Trice & Knapp, (1992)

demonstraram que as crianças tendem a aspirar a profissões idênticas às das suas mães em detrimento das profissões dos pais. Trice & Knapp (1992) estudaram as aspirações profissionais de crianças de 10 e 13 anos de idade e descobriram que as raparigas e os rapazes tendiam a escolher profissões semelhantes às das suas mães. Para Trice & Knapp (1992), a preferência das crianças por profissões idênticas às das mães reflecte uma mudança, a qual pode estar relacionada com o aumento de profissões de prestígio entre as mulheres. Assim, ao longo das décadas, as mulheres têm vindo a exercer actividades profissionais mais interessantes e prestigiadas, tornando-se por isso também mais aliciantes para as crianças destas faixas etárias (Gottfredson, 1981). No passado, as crianças de ambos os sexos tendiam a escolher profissões semelhantes às dos pais, isto porque o estatuto profissional dos homens era mais elevado e as suas profissões mais prestigiadas. Este estudo revelou também que as crianças de ambos os sexos tendiam a ter um conhecimento mais preciso das profissões maternas do que das actividades profissionais paternas. Anteriormente, Trice & Haire (1990, citados por Trice & Knapp, 1992) tinham demonstrado que as crianças conheciam três vezes mais o local de emprego materno do que o paterno, por isso não é surpreendente que as crianças escolham profissões semelhantes às das mães quando têm contacto directo e mais frequente com as actividades profissionais maternas. Contudo, um estudo recente levado a cabo por Schuette, Porton & Charlton (2012) sobre a relação entre as aspirações das crianças do ensino básico, o género e as profissões dos adultos (adultos a viverem com as crianças na mesma casa) apresentou dados contraditórios em relação aos resultados encontrados por Trice & Knapp, (1992). Por exemplo, os autores encontraram uma relação significativa entre as aspirações profissionais dos rapazes e as profissões dos adultos (homens a viver na mesma casa das crianças). No entanto, não foram encontradas relações entre as aspirações profissionais dos rapazes e as profissões das mulheres (mulheres adultas a viverem na mesma casa das crianças). As raparigas manifestaram desejos profissionais por profissões tradicionalmente associadas ao sexo oposto. Não foram encontradas relações entre as aspirações das raparigas e as profissões dos adultos (homem e/ou mulher a viverem na mesma casa das crianças).

A importância da informação sobre as possibilidades profissionais veiculada pelos pais e a influência de modelos significativos na aprendizagem de papéis relevantes para a carreira tem tido suporte em algumas investigações levadas a cabo com crianças oriundas de famílias nas quais ambos os pais estavam desempregados. Reisman & Banuelos (1984, citados por Wahl & Blackhurst, 2000), estudaram crianças de três e seis

anos de idade e descobriram que as crianças oriundas de famílias onde não existia um adulto empregado tinham menos fantasias profissionais do que as crianças onde pelo menos um adulto trabalhava fora de casa.

### **2.3. O género e os estereótipos profissionais**

As diferenças de género nas escolhas vocacionais têm sido um assunto bastante estudado no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância. Contudo, as investigações sobre os estereótipos profissionais nas crianças têm sido fragmentadas e contraditórias (Watson & Mc Mahon, 2005).

A aprendizagem de estereótipos de género nas crianças (independentemente da sua idade) parece ser consensual. Algumas investigações têm revelado que as crianças pequenas (idade pré-escolar) demonstram estereótipos profissionais (Vondracek & Kirchner, 1974, citados por Watson & Mc Mahon, 2005; Hartung et al., 2005; Harris & Satter, 1981). Similarmente, um número considerável de estudos tem revelado que as crianças do ensino básico demonstram possuir estereótipos profissionais (Looft, 1971; Franken, 1983; Sellers, Satcher, & Comas, 1999; David, 2007).

Os estudos iniciais sobre o género e as aspirações profissionais (Looft, 1971) revelaram que desde muito cedo as aspirações profissionais das meninas são mais restritas e as expectativas de realização profissional mais baixas, quando comparadas com os rapazes. Looft (1971) estudou as aspirações e expectativas profissionais de crianças com idades compreendidas entre os seis e os oito anos e concluiu que as diferenças de género nas aspirações vocacionais já estão presentes na infância. Por exemplo, as meninas aprendem desde muito cedo que algumas profissões podem ser opções em aberto, mas estas são em número reduzido para elas. Neste estudo, nenhuma menina manifestou o desejo de ser polícia, advogada ou cientista, apenas uma afirmou o desejo de ser médica. Poucas meninas expressaram o desejo de ser mães, mas nenhum menino afirmou o desejo de ser pai. Este estudo revelou ainda que os meninos tendiam a nomear mais categorias profissionais (aspirações profissionais) e a alterar com mais frequência as respostas iniciais para outras profissões percebidas como mais desejáveis (expectativas profissionais). Pelo contrário, as meninas nomearam menos categorias profissionais (aspirações profissionais) e apenas metade mudou as suas respostas iniciais (expectativas profissionais).

Em meados da década de oitenta, Adams & Hicken (1984) replicaram o estudo de Loft (1971), com o objectivo de tentar perceber se as mudanças históricas e culturais

tinham influenciado a visão das crianças sobre as aspirações e expectativas vocacionais. Este novo estudo indicou que embora as aspirações profissionais das meninas fossem mais amplas, as suas expectativas de realização profissional permaneciam baixas, especialmente no que se referia a profissões de alto estatuto profissional ou profissões tradicionalmente masculinas. Esta investigação revelou também que as meninas que mantinham aspirações profissionais baseadas em estereótipos femininos e os meninos que se desviavam dos estereótipos masculinos tendiam a aspirar a profissões de baixo estatuto profissional.

Apesar de alguns estudos realizados na década de setenta (Hahn, 1974; Hewitt, 1975; Swick & Carlton, 1974 citados por Franken, 1983; Looft, 1971) terem revelado que as raparigas demonstravam uma tendência para nomear menos aspirações profissionais do que os rapazes, investigações realizadas décadas mais tarde, não encontraram diferenças significativas entre o número de aspirações profissionais de rapazes e raparigas (Franken, 1983; Bobo et al., 1998; David, 2007). O estudo de Franken (1983) com crianças do ensino pré-escolar e do 1º e 2º ciclo, não encontrou diferenças significativas (em nenhum nível de ensino), entre o número de aspirações nomeadas pelos rapazes e pelas raparigas. Com o aumento da idade ambos os sexos revelaram possuir uma percepção mais alargada das escolhas vocacionais disponíveis. Apesar da maioria das crianças perceberem as profissões como opções em aberto para ambos os sexos, as raparigas e muito em especial os rapazes tendiam a excluir mais as mulheres do que os homens, de certas profissões.

Apesar dos estudos dos últimos trinta anos terem apresentado dados contraditórios, as diferenças de género, embora mais atenuadas, parecem continuar a persistir na infância.

A maior parte das investigações tem demonstrado que os rapazes tendem a seleccionar profissões consideradas tradicionalmente masculinas e as raparigas tendem a aspirar a profissões tradicionalmente femininas (Sellers et al., 1999). Sellers, et al., (1999) fizeram um estudo com crianças de 8 e 11 anos e descobriram que as crianças tinham tendência para seleccionar profissões baseadas em estereótipos de género. Esta selecção tornava-se pouco evidente quando se considerava a identidade de género (neste estudo a maior parte das crianças foram classificadas como andróginas<sup>6</sup>). Estes resultados sugeriram que apesar das crianças não terem ainda uma identidade de género bem

---

<sup>6</sup> A classificação andrógina foi utilizada para classificar as crianças que obtiveram resultados (acima da média tanto para o indicador M- masculino como para o F- feminino) na escala (CRSI) (*Children's Sex Role Inventory*) Boldizer (1991, citado por Sellers et al., 1999).

estabelecida elas escolhiam profissões baseadas em estereótipos de género. Sellers et al., (1999), concluíram que muito provavelmente, as escolhas vocacionais destas crianças foram influenciadas por factores ambientais ou sociológicos.

Frost & Diamond, (1979, citados por Arbona, 1990) e Berman (1972, citado por Arbona, 1990) demonstraram que as raparigas mexicanas-americanas do 1º e 2º ciclo do ensino básico e as raparigas porto-riquenhas do ensino secundário expressavam preferências por ocupações tradicionalmente femininas (professora, enfermeira e secretária).

Os sentimentos de auto-estima podem estar relacionados com as aspirações profissionais das crianças. As raparigas com auto-estima mais elevada tendem a preferir profissões menos tradicionais (Hughes et al., 1985, citado por Bobo et al., 1998). Pulkkinen (2001, citado por Watson & McMahon, 2005) fez um estudo com crianças finlandesas e descobriu que as aspirações profissionais elevadas eram efeito do comportamento construtivo, do controlo das emoções e da actividade social. Pelo contrário, as aspirações profissionais baixas eram consequência do comportamento agressivo nos rapazes e de um controlo emocional baixo, ansiedade e passividade nas raparigas.

Oakland, Stafford, Horton & Glutting (2001) levaram a cabo um estudo com crianças de idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos e descobriram que o temperamento das crianças estava relacionado com os interesses vocacionais. Por exemplo, as crianças com um estilo extrovertido demonstravam preferência por profissões relacionadas com o mundo do espectáculo (e.g. estrela de rock), as crianças com estilo introvertido tendiam a preferir profissões relacionadas com a escrita (e.g. escritor) e as crianças com estilo flexível revelaram aspirações por profissões relacionadas com movimento e excitação (e.g. piloto de jacto).

As crenças de auto-eficácia podem explicar as escolhas das raparigas por profissões tradicionalmente femininas. Hackett & Betz (1981, citados por Fouad & Smith, 1996) tentaram perceber se as crenças de auto-eficácia baixas podiam explicar as limitações nas opções profissionais das mulheres. As autoras analisaram estudantes universitários masculinos e femininos e descobriram diferenças de género significativas na confiança em completar os requisitos educacionais e fazer face às exigências profissionais no desempenho de profissões não tradicionais. Os estudantes masculinos revelavam possuir crenças elevadas de auto-eficácia relativamente a profissões tradicionalmente masculinas e as estudantes femininas demonstravam possuir crenças de

auto-eficácia elevada para profissões tradicionalmente femininas. A teoria sócio-cognitiva da carreira (TSCC) desenvolvida por Lent et al., (1994) (ponto 4.1; capítulo I) defende que os processos de socialização podem influenciar as experiências de aprendizagem de meninos e meninas de forma diferente, o que pode originar diferenças na auto-eficácia e na expectativas de resultados nas posteriores escolhas vocacionais.

Os estudos sobre género e estereótipos profissionais têm revelado resultados inconclusivos no que concerne aos papéis de género nas aspirações profissionais das crianças. Como já referimos anteriormente, estudos feitos nos anos setenta (Looft, 1971; Kirchner & Vondracek, 1973; Sadker, 1972, citados por Franken, 1983) demonstraram que os rapazes tendiam a nomear uma grande variedade de aspirações profissionais e as raparigas a basear as suas aspirações profissionais apenas em quatro ocupações (professora, enfermeira, secretária e mãe). Contudo, investigações realizadas na década de oitenta, vieram demonstrar que não existiam diferenças significativas entre rapazes e raparigas no número de aspirações profissionais (Adams & Hicken 1984); que os rapazes tinham mais tendência para nomear profissões baseadas em estereótipos de género do que as raparigas e ainda que as raparigas tinham mais propensão para nomear profissões menos tradicionais do que os rapazes (Franken, 1983; White & Quellette, 1980). Por exemplo, White & Quellette, (1980) estudaram as preferências profissionais de crianças do 1º, 2º e 3º ciclo e descobriram que ao contrário dos rapazes, as raparigas tendiam a mostrar preferência por profissões consideradas socialmente pouco tradicionais.

Adicionalmente, quando projectavam as escolhas do sexo oposto, as raparigas geralmente seleccionavam para os rapazes, profissões consideradas socialmente como tradicionalmente masculinas. Pelo contrário, um número significativo de rapazes seleccionou profissões não tradicionais para as raparigas. Estes resultados sugerem que ambos os sexos assumem que os rapazes devem seguir carreiras profissionais tradicionalmente masculinas e que as raparigas tanto podem seguir carreiras profissionais tradicionalmente pouco femininas ou carreiras habitualmente consideradas mais femininas do ponto de vista social. White & Quellette (1980) concluíram que a flexibilidade que ambos os sexos demonstraram nas projecções das escolhas profissionais das raparigas, podia ser atribuída em parte ao movimento de libertação das mulheres. Na verdade, este movimento enfatizou a quebra dos estereótipos de género, focalizando-se mais nas mulheres do que nos homens. Estes acontecimentos fizeram com que as crianças ficassem expostas a modelos femininos com desempenhos de papéis menos tradicionais do que os homens. De modo semelhante, alguns estudos têm

demonstrado um decréscimo na presença de estereótipos profissionais nas crianças (Bobo et al., 1998; Zuckerman & Sayre, 1982). A mudança nas normas sociais pode servir de explicação para o decréscimo nos estereótipos profissionais das crianças, (Watson & Mc Mahon, 2005), para o aumento das preferências profissionais nas raparigas (Helwig, 1998 citado por Watson & Mc Mahon, 2005) e para a escolha de profissões tradicionalmente masculinas nas raparigas (Bobo et al., 1998).

O estudo de David (2007) revelou resultados semelhantes aos encontrados por White & Quелlette (1980). Por exemplo, enquanto os rapazes em todos os anos de escolaridade, indicavam profissões tradicionalmente masculinas (e.g. futebolista, mecânico, camionista), as raparigas (apesar de expressarem com bastante frequência profissões tipicamente femininas, como: educadora de infância, cabeleireira), mostravam também preferência por profissões tradicionalmente masculinas (e.g. médica, arquitecta, fisioterapeuta). O decréscimo na estereotipia sexual foi mais marcado nas raparigas mais velhas.

As preferências das raparigas por profissões tradicionalmente masculinas (a partir de uma certa idade) podem ser explicadas pela teoria das aspirações profissionais de Linda Gottfredson, (1981), a qual já apresentámos brevemente no ponto 3.3. (capítulo 1). Helwig (1998b) realizou um estudo longitudinal com 208 crianças do 1º até ao 6º ano de escolaridade e descobriu que do 2º para o 6º ano, as aspirações profissionais dos rapazes tendiam a tornar-se mais estereotipadas. Pelo contrário, enquanto as raparigas no 4º ano continuavam a demonstrar preferência por profissões tradicionalmente femininas (professoras), a partir do 6º ano, tendiam a expressar preferências por profissões dominadas geralmente por homens (médica, veterinária e advogada). Segundo Gottfredson (1981) a partir dos 9 anos de idade e até aos 13 (etapa 3- orientação para o valor social) as crianças tendem a mostrar aspirações por profissões de alto valor social. Neste estudo, a escolha das raparigas por profissões de alto estatuto social a partir do 6º ano (etapa 3) suporta a teoria da circunscrição e compromisso defendida por Gottfredson, (Helwig, 1998b).

A distribuição do poder parental na família pode estar relacionada com a percepção que as crianças têm acerca das actividades profissionais mais adequadas para cada sexo (Harris & Satter, 1981; Lavine, 1982). Lavine (1982) entrevistou crianças de 7 e 11 anos de idade e descobriu que para as raparigas a percepção de um poder maternal forte estava significativamente relacionado com a preferência por actividades profissionais menos estereotipadas. As raparigas que percepcionavam profissões

limitadas apenas a um sexo exclusivamente mostravam uma preferência mais acentuada por profissões tipificadas sexualmente. Neste estudo a presença de uma mãe trabalhadora não esteve relacionada com a preferência vocacional das crianças.

#### **2.4. A influência do estatuto socioeconómico**

Alguns investigadores tentaram examinar as relações entre o estatuto socioeconómico e as aspirações e expectativas profissionais das crianças (Phipps, 1995; Cook et al., 1996; Bobo et al., 1998). Cook et al., (1996) levaram a cabo um estudo com rapazes do 1º e 2º ciclo do ensino básico com o objectivo de comparar o desenvolvimento das aspirações e expectativas profissionais de rapazes afro-americanos, de minorias étnicas com baixos rendimentos, com rapazes americanos-caucasianos de classe média. Os autores descobriram que os rapazes afro-americanos oriundos de famílias de baixos recursos financeiros tendiam a ter aspirações e expectativas profissionais menos prestigiantes do que os rapazes caucasianos oriundos de estratos socioeconómicos mais elevados. Com os avanços da idade, os rapazes afro-americanos tendiam a mostrar mais diferenças entre as suas aspirações profissionais e as suas expectativas profissionais, do que os rapazes caucasianos. Estas diferenças permaneciam constantes ao longo dos diferentes níveis de ensino. Segundo Cook et al. (1996), estes resultados sugerem que quando as crianças se tornam mais velhas, começam também a tornar-se mais conscientes das oportunidades e das barreiras do meio social onde vivem. Estes resultados mostraram ser consistentes com a teoria das aspirações profissionais de Gottfredson, (1981). Estudos com estudantes do ensino secundário têm revelado que os americanos de origem mexicana e que os jovens porto-riquenhos em geral, tendem a ter aspirações ocupacionais e educacionais elevadas, embora apresentem baixas expectativas em relação à concretização das suas aspirações (Arbona, 1990).

Weinger (1998) examinou as aspirações de crianças (dos 5 aos 14 anos de idade) provenientes de classes baixas e médias, e as percepções destas crianças sobre as aspirações profissionais de crianças (imaginadas) oriundas de ambientes familiares com rendimentos baixos e médios. O estudo de Weinger (1998) envolveu a utilização de três fotografias retratando três tipos de casas (das classes baixa, média e alta). As crianças tinham de imaginar quais seriam as perspectivas profissionais das crianças que residiam em cada uma das casas. Os resultados indicaram que quando comparadas com as crianças de classe média, as crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos, tendiam a esperar que fosse pouco provável que a criança imaginada pobre tivesse aspirações

profissionais em áreas profissionais ou de gestão de negócios, imaginando que esta criança tenderia a aspirar a profissões de pouco prestígio e de baixo nível educacional. Quando questionadas acerca das suas próprias aspirações e expectativas profissionais, as crianças de classe média expressavam duas vezes mais desejos por carreiras profissionais do que as crianças de baixos rendimentos familiares. As crianças pobres tendiam a expressar três vezes mais aspirações por profissões relacionadas com a aplicação das leis ou em sectores de trabalhos manuais e duas vezes mais aspirações profissionais relacionadas com o mundo do espectáculo ou do desporto. Ambos os grupos referiram características pessoais (capacidade e motivação) e recursos financeiros como factores importantes no aumento das suas oportunidades de sucesso profissional.

Phipps (1995) fez uma investigação sobre os sonhos e os conhecimentos profissionais de crianças com idades compreendidas entre os 8-11 anos de idade. A autora descobriu que as aspirações profissionais das crianças afro-americanas tendiam a ser de estatuto elevado, quando comparadas com as aspirações das crianças brancas ou hispânicas. Neste estudo, as crianças de estatutos socioeconómicos baixos pareciam ser motivadas por modelos ou por factores económicos. Pelo contrário, as crianças de estatutos socioeconómicos mais elevados revelavam estar motivadas pelos seus próprios interesses ou por altruísmo.

Alguns estudos têm demonstrado que as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos tendem a preferir profissões tipificadas sexualmente (Albrect, 1976; Awender & Wearne, 1990; Miller & Stanford, 1987, citados por Sellers et al., 1999), apesar de outros estudos não terem encontrado relações entre o estatuto socioeconómico e as escolhas vocacionais das crianças (Sellers et al., 1999). Em Portugal, o estudo de David (2007), com 383 alunos dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade, revelou dados discordantes com os resultados das investigações internacionais acerca da relação entre o NSE baixo e a escolha de profissões marcadas pela estereotipia sexual. Neste estudo, foram as crianças de NSE elevado que mais revelaram representações das profissões tipificadas sexualmente (28, 2% de respostas afirmativas), seguidas das crianças de NSE baixo. As crianças de NSE médio são as que revelam menos representações das profissões marcadas pela estereotipia sexual.

## **2.5. A influência da família**

A família exerce uma influência significativa no desenvolvimento vocacional e nas aspirações e expectativas profissionais das crianças (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984 citados por Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). Os pais estão entre os

factores socioculturais mais importantes na influência do desenvolvimento para a carreira, especialmente nas áreas das expectativas de realização e na aprendizagem do mundo do trabalho, feitas através das suas próprias profissões (Santrock, 1993 citado por Morrow, 1995). As observações acerca dos empregos dos pais estão entre as primeiras observações feitas pelas crianças. Quando os pais valorizam as suas actividades profissionais e partilham as experiências laborais com os filhos, estes tendem a desenvolver valores profissionais positivos. Em 1956, Roe (ver ponto 1.2.3, capítulo 1) descreveu alguns padrões de interacção familiar como os primeiros determinantes do comportamento vocacional. Rosenthal (1979, citado por Morrow, 1995) analisou crianças do 1º e 2º ciclos e descobriu uma correlação positiva entre as aspirações vocacionais, a maturidade vocacional e as percepções parentais positivas.

A influência das actividades profissionais dos pais nas aspirações profissionais das crianças pode ser influenciada pelas percepções das crianças acerca dessas actividades profissionais. Trice & Tillapaugh (1991, citados por Watson & McMahon, 2005) afirmaram que é mais provável que as crianças aspirem a profissões iguais às dos seus pais se percepcionarem a satisfação dos pais pelas próprias profissões. Igualmente, as crianças que recebem orientações familiares positivas são mais susceptíveis de receber informações acerca das actividades profissionais dos pais e a receber maior encorajamento parental (Seligman, Weinstock & Heflin, 1991 citados por Watson & McMahon, 2005).

Trice (1991), descobriu que 47% das crianças de oito e 16% das crianças de onze anos desejavam profissões iguais às dos seus pais. Ao longo de oito meses, as crianças que exibiram maior estabilidade nos planos profissionais (55% das de oito anos e 70% das de onze), tendiam a aspirar a profissões iguais às dos seus pais. O estudo revelou também que eram as crianças de meios rurais que mostravam maior estabilidade nos projectos profissionais e que estes eram idênticos às actividades profissionais dos pais.

Zuckerman & Sayre (1982) estudaram crianças de 4-8 anos e descobriram que o nível académico dos pais estava relacionado com as atitudes das crianças sobre estereótipos sexuais. Assim, crianças cujos pais tinham graus académicos elevados demonstravam atitudes mais liberais acerca do desempenho das mulheres em actividades profissionais tradicionalmente masculinas. As crianças cujas mães tinham graus académicos mais elevados tendiam a ter atitudes mais liberais relativamente ao envolvimento dos pais em tarefas familiares domésticas. De acordo com as teorias de aprendizagem social (Bandura & Walters, 1963 citados por Zuckerman & Sayre, 1982),

os dados sugerem que os pais com níveis educacionais mais elevados tendem a demonstrar e a transmitir atitudes liberais em relação ao desempenho de papéis sexuais e a apresentar aos filhos modelos menos estereotipados. Neste estudo, o estatuto profissional das mães ou o envolvimento das mães em actividades profissionais não tradicionais predizem atitudes acerca de papéis sexuais não tradicionais.

Lavine (1982), estudou uma amostra de crianças de 7-11 anos (81 raparigas, 77 rapazes) e descobriu que as percepções que as raparigas tinham do poder parental influenciavam as suas preferências por profissões tipificadas sexualmente; não tendo esta influência sido registada nos rapazes. A preferência por profissões tradicionalmente femininas ocorria mais nas raparigas que tinham percepções elevadas da dominância paterna, enquanto as preferências por profissões neutras ou tradicionalmente masculinas tendiam a aparecer nas raparigas que percepcionavam a igualdade de ambos os pais ou a dominância materna na distribuição de poder.

Estudos mais recentes demonstraram que as profissões das mães podiam ter implicações nos interesses vocacionais das crianças. Barak, Feldman, & Noy (1991), estudaram uma amostra de 113 crianças do ensino pré-escolar e concluíram que os interesses tradicionais das crianças estavam relacionados com as profissões tradicionais das mães. As crianças cujas mães tinham profissões tradicionalmente pouco ocupadas por mulheres, revelaram ter interesses vocacionais menos estereotipados.

Algumas investigações têm revelado que os pais exercem uma influência poderosa nas aspirações educacionais e profissionais dos filhos. Ramos & Sanchez (1995, citados por Wahl & Blackhurst, 2000), sustentaram que os estudantes hispânicos oriundos de famílias pouco aculturadas às normas educacionais dos Estados Unidos, revelavam baixas aspirações educacionais.

As percepções das expectativas parentais têm sido consideradas importantes nas aspirações educacionais e profissionais dos indivíduos. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (2001) fizeram um estudo com 272 crianças de 11-15 anos e concluíram que o estatuto socioeconómico não tinha uma influência directa nas aspirações profissionais e na eficácia profissional das crianças italianas. Os autores descobriram que as crenças e as aspirações parentais mediavam a influência do estatuto socioeconómico. Quanto mais alto era o estatuto socioeconómico da família, mais fortes eram as crenças parentais acerca da sua eficácia em promover o desenvolvimento académico dos filhos e mais altas eram as aspirações educacionais que tinham para eles. As crenças parentais acerca da eficácia em fomentar a educação dos filhos tendem a aumentar as aspirações académicas

dos filhos. Um estudo longitudinal realizado em Portugal por Ferreira, Santos, Fonseca & Haase (2007) com 445 participantes demonstrou que quanto mais elevado é o nível educacional dos pais (pai e mãe) menor é a probabilidade de desistências escolares, ao longo de dez anos. Os autores concluíram que o nível educacional elevado dos pais estava significativamente associado a menos desistências escolares, na amostra. Similarmente, quando o estatuto socioeconómico aumentava, a probabilidade de desistências escolares diminuía.

Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling (1992) levaram a cabo um estudo longitudinal com adolescentes e concluíram que os adolescentes que descreviam os pais como *democráticos* (ver Baumrind, 1967, 1978), calorosos, firmes e encorajadores da independência, mostravam maior envolvimento nas actividades escolares e um desempenho escolar superior, quando comparados com os seus pares.

Tracey, Lent, Brown, Soresi & Nota (2006) realizaram um estudo longitudinal (durante um ano) com estudantes italianos dos 2º ciclos do ensino básico e ensino secundário e descobriram que os estudantes dos 2º ciclos provenientes de ambientes familiares caracterizados por um estilo parental democrático (Baumrind, 1967, 1971 citado por Tracey, et al., 2008) tinham mais tendência para futuramente aderir à estrutura circular RIASEC<sup>7</sup>. Os autores concluíram que os pais que adoptam um estilo parental democrático tendem a fornecer aos filhos uma base segura, encorajando a exploração vocacional e o desenvolvimento da subsequente aderência das crianças a estrutura normativa RIASEC. A presença da estrutura RIASEC está relacionada com decisões profissionais seguras e com a congruência entre interesses e profissões (Tracey, 2008).

## **2. Os interesses vocacionais**

Os interesses vocacionais têm sido uma temática fundamental na psicologia vocacional e no aconselhamento para a carreira. Contudo, as investigações empíricas sobre o desenvolvimento dos interesses têm sido bastante limitadas, especialmente em crianças (Hansen, 1984 citado por Betsworth & Fouad, 1997).

As investigações realizadas sobre o desenvolvimento dos interesses durante a infância têm sido direccionadas para a estabilidade, estrutura e conteúdo e diferenciação dos interesses. Têm sido encontradas poucas diferenças em termos de interesses

---

<sup>7</sup> A construção do “mundo profissional” pelas crianças segue, ao longo do desenvolvimento, um padrão semelhante à estrutura normativa RIASEC (representação dos interesses profissionais apresentada em forma de um hexagono proposta por Holland). Quando as crianças começam a crescer, as suas percepções “profissionais” começam a adequar-se melhor à estrutura circular RIASEC. (Tracey et al., 2008) A falha na adequação à estrutura RIASEC está relacionada com indecisões vocacionais nos estudantes universitários (Tracey & Darcy, 2002 citados por Tracey et al., 2008).

vocacionais ao longo dos vários grupos étnicos (Arbona; 1995; Davison Aviles & Spokane, 1999 citados por Hartung e tal., 2005). Por exemplo, Ryan, Tracey & Rounds (1996) investigaram as diferenças na estrutura circular RIASEC numa amostra de 370 estudantes afro-americanos e estudantes caucasianos do ensino secundário e concluíram que não existiam diferenças no ajustamento da estrutura circular dos interesses entre os dois grupos de estudantes.

### **3.1. A estrutura dos interesses**

A literatura e os estudos sobre os interesses vocacionais das crianças focalizaram-se principalmente em perceber quais eram as aspirações das crianças. “What are you going to be when you grow up?” tem sido a pergunta mais utilizada no estudo das aspirações profissionais das crianças (Looft, 1971; Barak et al, 1991; Trice, 1991; Phipps, 1995). Contudo, na opinião de Tracey (2001) a validade das avaliações profissionais das crianças através deste método parece questionável, uma vez que as crianças pequenas possuem um conhecimento limitado acerca das profissões. Para Tracey (2001) as investigações sobre aspirações profissionais das crianças teriam mais benefícios se dirigissem a sua atenção para os conteúdos mais relevantes para as crianças, como as actividades e o seu gosto por elas. A avaliação dos interesses nas actividades em que normalmente a criança se envolve pode fornecer uma avaliação mais apropriada sobre os interesses infantis.

Alguns estudos (Dusek, Kermis, & Monge, 1979; Freeberg & Rock, 1973; Tyler, 1955, 1956; Zbaracki, Clark, & Wolins, 1985 citados por Tracey, 1998; 2001) revelaram que a estrutura dos interesses das crianças era diferente da dos adolescentes e adultos. Os poucos estudos que examinaram os tipos RIASEC em crianças (Edwards, Nafziger, & Holland, 1974; Phipps, 1995; Trice, Hughes, Odom, Woods, & McClellan, 1995 citados por Tracey, 1998; 2001), não examinaram a similaridade da estrutura. Foi assumido que a estrutura circular estaria igualmente presente nas crianças. Segundo Tracey & Ward (1998), o único estudo que tentou avaliar a estrutura dos interesses RIASEC nas crianças foi realizado por Mueller (1995), o qual não encontrou suporte para a presença da estrutura circular dos interesses na sua amostra de estudantes do ensino básico.

Tracey & Ward (1998), realizaram dois estudos sobre a estrutura dos interesses numa amostra de estudantes dos 4º, 5º, 6º e 8º anos de escolaridade e de estudantes universitários. Os autores concluíram que a validade da estrutura circular RIASEC estava positivamente relacionada com a idade. O modelo circular não se adequava aos

resultados do RIASEC dos estudantes dos 2º ciclo, revelou um ajustamento moderado nos estudantes dos 3º ciclo e um bom ajustamento nos resultados do RIASEC dos estudantes universitários. Os dados das crianças dos 1º e 2º ciclos foram caracterizados por duas dimensões: tipificação sexual (referente às actividades associadas a rapazes e a raparigas) e foco na escola (actividades associadas à escola ou actividades que ocorrem fora da escola). Os dados dos estudantes universitários foram categorizados segundo as dimensões propostas por Prediger (1982, citado por Tracey, 2001) Pessoas/Objectos e Dados/Ideias, estas dimensões costumam servir de base à estrutura circular RIASEC (Rounds & Tracey, 1993 citados por Tracey, 2001). Segundo Tracey (2001), a presença da dimensão de tipificação sexual encontrada na avaliação das preferências e não preferências, das crianças, suporta a teoria das aspirações vocacionais de Gottfredson (1981). O pensamento concreto das crianças não permite pensar nas preferências utilizando dimensões mais abstractas como Pessoas/Objectos e Dados/Ideias. Assim, Tracey (2001), concluiu que a estrutura RIASEC não é apropriada para compreender e examinar os interesses das crianças pequenas. Em Portugal o estudo realizado por David, Paixão & Silva (2009), com 383 crianças dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade demonstrou resultados semelhantes aos encontrados por Tracey & Ward, (1998).

A pouca semelhança entre a estrutura de interesses das crianças do ensino básico e os adolescentes levanta várias questões, entre elas está a necessidade de perceber as mudanças e o desenvolvimento dos interesses ao longo do processo do desenvolvimento na infância e adolescência. Assim trata-se de perceber como é que a estrutura circular RIASEC (presente em crianças do ensino secundário) evolui com o avançar da idade.

As competências são uma força motriz no desenvolvimento dos interesses. O sentimento de competência em determinadas tarefas conduz ao desenvolvimento de interesses por essas tarefas. Assim, é pertinente examinar as percepções de competência e o modo como estas podem influenciar a estrutura dos interesses ao longo do crescimento dos indivíduos (Tracey, 2001).

### **3.2.A relação entre interesses e percepções de competência**

Para Tracey & Ward (1998) algumas teorias têm relacionado o sentimento de competência com o desenvolvimento de interesses (Super, 1990; Barak, 1981). Barak, Shiloh & Haushner (1992) testaram hipóteses do seu modelo de desenvolvimento de interesses (vêr Barak, 1981) em crianças do ensino pré-escolar e concluíram que ensinar as crianças a terem percepções positivas acerca das suas capacidades para desempenhar

actividades e a terem expectativas e antecipação de sucesso no envolvimento das actividades, aumentava a preferência das crianças por essas actividades. A teoria da aprendizagem social aplicada ao desenvolvimento para a carreira enfatiza o sentimento de competência, mais precisamente as percepções de auto-eficácia no desenvolvimento de interesses. Por exemplo, a teoria sócio-cognitiva de carreira (Lent et al., 1994) sustenta que as pessoas tendem a desenvolver e a formar interesses sólidos em actividades, relativamente às quais sintam maior grau de eficácia e em que antecipem resultados positivos. Algumas investigações têm revelado resultados que suportam a relação entre interesses e auto-eficácia em adultos (Betz, Harmon, & Borgen, 1996) e em crianças do 2º ciclo (Fouad & Smith, 1996).

À semelhança do estudo de Tracey & Ward (1998) no qual foram encontradas diferenças na estrutura dos interesses e competências ao longo das várias faixas etárias, a literatura desenvolvimental tem demonstrado que a estrutura das percepções de competências das crianças é diferente da dos adolescentes e adultos. Habitualmente, as crianças pequenas tendem a ter uma percepção das suas competências bastante elevada, uniforme e indiferenciada; com o avançar da idade começam lentamente a diferenciar competências em diferentes áreas e a estabelecer comparações com outras crianças. Para Phillips & Zimmerman (1990, citados por Tracey & Rounds, 1998) esta mudança está relacionada com o desenvolvimento cognitivo (maior aptidão para entender conceitos abstractos como capacidade e competência) e com forças sociais (aumento da competição) e coincide com a transição do 2º para o 3º ciclo (Tracey, 2002). Tracey (2002) fez um estudo longitudinal com crianças do 2º e 3º ciclos e descobriu que a média das classificações dos interesses e competências tendia a descer com a passagem das crianças para o 3º ciclo. Os estudantes do 3º ciclo tendiam a perceber as actividades e os seus interesses e competências relativamente a essas actividades, utilizando uma estrutura semelhante à utilizada pelos alunos do ensino secundário, pelos estudantes universitários e pelos adultos.

Para além da mudança na estrutura dos interesses e competências ao longo do tempo, foram encontradas diferenças na média dos resultados por género. Por exemplo as raparigas apresentaram médias mais elevadas nas subescalas A, S e C, do que os rapazes. Por seu lado, os rapazes demonstraram médias mais elevadas nas subescalas R e I, tanto nos interesses como nas competências. Ao longo do ano, a média dos resultados na subescala A e S (tanto ao nível das competências como dos interesses) desceu mais nos rapazes do que nas raparigas. Quando comparadas com os rapazes, as raparigas desceram

a média dos resultados nas subescalas I, E e C dos interesses, ao longo do ano. Os rapazes tendem a tornar-se menos interessados e a perceberem-se com menos capacidades nas áreas artísticas e sociais. As raparigas tendem a demonstrar menos interesse por actividades relacionadas com a investigação. Contudo, apesar dos resultados das raparigas demonstrarem uma perda de interesse nas actividades (I), as suas percepções de competência por essas actividades não apresentaram alterações, as raparigas estudantes continuavam a sentir-se tão competentes como outrora. Ao longo do período de um ano, foram verificadas mudanças nas médias em quase todas as escalas e ao longo dos diferentes níveis de ensino. Assim, as médias dos resultados apresentaram descidas em todas as escalas (excepto na E), com o grupo de estudantes mais velhos a apresentar descidas na média dos resultados em quase todas as escalas (em todas as escalas dos interesses e na A e E da escala das competências). A passagem do 2º para o 3º ciclo parece estar relacionada com um decréscimo global nas médias dos níveis dos interesses e competências. Um estudo feito em Portugal por (David, Paixão & Silva, 2009) com uma amostra de 383 estudantes dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade revelou resultados semelhantes aos encontrados por (Tracey & Ward, 1998; Tracey, 2002; Tracey, et al., 2006). Os dados obtidos demonstraram que foram as crianças mais novas que tiveram as pontuações mais elevadas nas escalas dos interesses e competências. A análise do escalonamento multidimensional (MDS), permitiu verificar que a representação circular RIASEC aparece de uma forma mais clara nos alunos do 9º ano de escolaridade.

Os estudos longitudinais (Tracey, 2002; Tracey, et al., 2006) têm vindo a demonstrar que ao longo do tempo, os resultados dos interesses vão mudando, seguindo um padrão em V. Assim, globalmente, os resultados começam bastante elevados no 1º e 2º ciclos, descem com a passagem para o 3º ciclo e voltam a aumentar no ensino secundário, apesar de algum declínio no último ano (Tracey & Sodano, 2008). Com a entrada para o 3º ciclo e no último ano do ensino secundário os resultados das raparigas tendem a descer mais do que os dos rapazes, especialmente na área (I) dos interesses. Apesar dos resultados das raparigas serem constantemente mais baixos na área (I) dos interesses, comparativamente aos dos rapazes, a grande queda nos resultados das raparigas nestes períodos de transição tende a acentuar as diferenças entre os géneros. A descida nos resultados da área dos interesses (I) indica que é menos provável que as raparigas considerem estabelecer objectivos profissionais em áreas científicas. Tracey (2008) considera que a entrada para o 3º ciclo e o último ano do ensino secundário

constituem momentos críticos de transição e períodos fundamentais para potenciais intervenções.

A presença da estrutura circular RIASEC parece estar relacionada com decisões vocacionais e com a congruência entre interesses e profissões (Tracey & Darcy citados por Tracey et al., 2006; Tracey et al., 2006; Tracey, 2008). A menor aderência normativa à estrutura circular RIASEC relaciona-se com menos iniciativa de exploração profissional nas crianças e com o aumento da indecisão profissional nos estudantes universitários (Tracey & Darcy citados por Tracey & Sodano, 2008; Tracey et al., 2006; Tracey, 2008).

### **3.3. A influência do género nos interesses vocacionais**

O género é um dos factores que mais influência as preferências profissionais das crianças (Hartung et al., 2005). Algumas investigações têm demonstrado que os rapazes demonstram interesse por actividades ao ar livre, enquanto as raparigas preferem actividades mais sedentárias e em recintos fechados. (Boynton, 1936; Fagot & Littman, 1976; Harmon, 1971; Lehman & Witty, 1931, citados por Hartung et al., 2005).

A nível das preferências profissionais as meninas mostram mais tendência para escolher profissões sedentárias, estéticas ou relacionadas com serviços personalizados, enquanto os rapazes mostram maior preferência por profissões que envolvam movimento, viagens, actividade física, actividades de comando ou de dar ordens (Lehman & Witty, 1936). Um estudo recente feito em Portugal por David (2007), revelou que as raparigas tendem a mostrar aspirações por profissões orientadas para as pessoas (e.g. médica, educadora de infância, cabeleireira), enquanto os rapazes demonstram desejos por profissões direccionadas para as coisas (e.g. camionista, mecânicos, técnicos de electrónica).

Quando comparados com as raparigas, os rapazes demonstram uma maior heterogeneidade de interesses (Boynton, 1936; Fagot & Littman, 1976; Gray, 1944; Siegel, 1973 citados por Hartung et al., 2005). Contudo, o estudo de David (2007) demonstrou que as aspirações das raparigas tendem a ser mais heterogéneas que as dos rapazes.

Um estudo recente com crianças italianas (Bandura et al., 2001) mostrou que os rapazes evidenciavam níveis de confiança elevados nas aspirações por profissões científicas e tecnológicas, enquanto as raparigas mostravam mais confiança nas aspirações profissionais relacionadas com a educação, saúde e serviços sociais.

A maior parte das investigações tem demonstrado que as raparigas preferem profissões tipicamente femininas e os rapazes profissões tradicionalmente masculinas. Os rapazes tendem a expressar mais interesses profissionais do que as raparigas (Birk & Blimline, 1984; Karre, 1976; Stockard & McGee, 1990; Vondracek & Kirchner, 1974, citados por Hartung et al., 2005; Looft, 1971), apesar de estudos mais recentes apontarem para resultados contrários (Lavine, 1982; David, 2007).

A aprendizagem de estereótipos de género nas crianças (independentemente da sua idade) parece ser consensual (Watson & Mc Mahon, 2005), embora uma mudança nos papéis de género possa favorecer a expressão de interesses menos estereotipados nas crianças.

#### **4. A maturidade/adaptabilidade para a carreira**

A maturidade para a carreira resulta da interacção dinâmica entre o indivíduo e o ambiente e significa que os indivíduos possuem desenvoltura atitudinal (planeamento e exploração) e cognitiva (informação vocacional e tomada de decisão) para efectuarem escolhas educacionais e vocacionais. (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008; Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991).

Savickas (1997) considerou necessária a substituição do constructo de maturidade para a carreira<sup>8</sup> (Super, 1984, 1990) por adaptabilidade de carreira. O conceito de adaptabilidade proposto por Savickas mais do que responder às tarefas do desenvolvimento de uma forma linear (Super, 1984, 1990) enfatiza a necessidade de ser capaz de responder a novas situações “(...) *career adaptability as the readiness to cope with the predictable task of preparing for and participating in the work role and with the unpredictable adjustments prompted by changes in work and working conditions*” (p.254). Para Savickas (1997), esta substituição simplifica a teoria do espaço e curso de vida, através da utilização de um único construto que explica de forma parcimoniosa o desenvolvimento de carreira de crianças, adolescentes e adultos.

A adaptabilidade de carreira, quer seja nos adolescentes ou nos adultos, envolve atitudes de planeamento, exploração do meio e dos “eus possíveis”, tomada de decisão informada, bem como uma orientação para o futuro baseada em sentimentos de esperança e optimismo (Savickas, 1997).

---

<sup>8</sup> A maturidade para a carreira é um constructo central na teoria de Super, embora tenha sido aplicado apenas aos adolescentes e jovens adultos. Super (1984, 1990) definiu maturidade para a carreira como a preparação (prontidão) para responder de forma adequada às tarefas do desenvolvimento. Para os adultos, Super & Knasel (1981, citado por Savickas, 1997) propuseram o conceito de adaptabilidade para definir a prontidão dos indivíduos nas tomadas de decisão vocacional.

Na sua formulação teórica da teoria da construção para a carreira (ver ponto 5.1) Savickas (2005, citado por Hartung et al., 2008) apresentou um modelo de adaptabilidade para a carreira, o qual previa inicialmente quatro dimensões (*career concern*), preocupação, (*career control*), controlo, (*career curiosity*), curiosidade, (*career confidence*), confiança. Estas dimensões foram posteriormente incorporadas no modelo teórico *Life Design*<sup>9</sup> (Savickas et al., 2010) tendo sido introduzida uma nova dimensão, (*career commitment*), a qual expressa a adesão a um projecto de vida.

A preocupação com a carreira (*career concern*) refere-se a uma orientação para o futuro e aos sentimentos de optimismo associados com esse futuro. As experiências, as actividades e oportunidades para explorar, despertam na criança um crescente sentimento de esperança e uma atitude de planeamento, orientada para o futuro (Hartung et al., 2008). Creed, Patton & Bartrum (2002, citado por Ferrari, Nota & Soresi, 2012) afirmaram que os estudantes australianos com elevados índices de optimismo tinham mais objectivos de carreira, eram mais decididos em relação às escolhas da carreira e apresentavam níveis superiores de planeamento e exploração para a carreira. Os estudantes com elevados níveis de pessimismo, demonstravam pouco conhecimento das tomadas de decisão para a carreira, níveis elevados de indecisão e baixas realizações académicas. A falta de preocupação com a carreira origina sentimentos de indiferença e pessimismo em relação ao futuro (Hartung et al., 2008).

O controlo da carreira (*career control*) implica utilizar estratégias de auto-regulação para enfrentar as exigências dos diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, bem como utilizar as suas capacidades para exercer influência e controlo sobre os contextos (Savickas et al., 2010). As relações de segurança entre adultos significativos e crianças dão origem a sentimentos de auto-confiança e de controlo sobre o futuro. Durante a infância, os comportamentos pró-activos de tomar decisões, adiar as recompensas, negociar e afirmar os direitos aumentam o sentimento de autonomia interpessoal e a agência pessoal. Nos adolescentes estes sentimentos estão implicados nas atitudes de decisão e competência na escolha da carreira (Savickas, 2002 p. 169). A falta de controlo para a carreira cria problemas de indecisão, oscilações e incerteza acerca do futuro (Hartung et al., 2008).

A curiosidade para a carreira (*career curiosity*) é o reflexo de atitudes de inquirição que levam à exploração produtiva da carreira, a qual permite ao adolescente

---

<sup>9</sup> O *Life Design International Research Group* foi criado por Savickas e contou com a colaboração de vários investigadores oriundos de todos os continentes teve como objectivo a criação de novas abordagens ao nível da intervenção para a carreira. (Savickas et al., 2010)

explorar, mais tarde, opções educacionais e vocacionais de uma forma realística. A curiosidade é mobilizada quando a criança pequena começa a explorar o *self* e o mundo que a rodeia (Savickas, 2002 p. 170). A assumpção dos riscos e o comportamento curioso promovem o desenvolvimento do sentido de investigação e o interesse no mundo do trabalho (Blustein, 1992; Flum & Blustein, 2000; Patton & Porfeli, 2007 citados por Hartung et al., 2008). A falta de curiosidade para a carreira limita a exploração, originando dificuldades nas tomadas de decisão (como indecisão e irrealismo) e o desenvolvimento de aspirações e expectativas irrealistas acerca do futuro.

A confiança para a carreira (*career confidence*) refere-se à capacidade para resolver problemas, às crenças de auto-eficácia e à persistência dos objectivos apesar dos obstáculos e barreiras (Savickas et al., 2010). A auto-confiança é fundamental para a antecipação dos sentimentos de sucesso perante desafios (Rosenberg, 1979 citado por Savickas, 2002). A infância é um período marcante para o desenvolvimento de atitudes de eficácia e para a capacidade de resolver problemas. A falta de confiança para a carreira origina inibição e timidez nas abordagens ao futuro.

Mais do que aderir a um emprego específico, a adesão para a carreira (*career commitment*) implica aderir a um projecto de vida. Significa que a indecisão perante uma escolha profissional, não tem necessariamente de passar por um processo de eliminação. As indecisões podem fazer surgir novas possibilidades e conduzir a novas explorações, mantendo os indivíduos activos, mesmo quando o futuro se adivinha incerto (Savickas et al., 2010).

#### **4.1. A perspectiva temporal de futuro**

A perspectiva temporal de futuro foi definida por Savickas (1997, citado por Ferrari et al., 2012) como um sentido de continuidade, optimismo e orientação para o futuro. Savickas (1991, citado por Ferrari et al., 2012) e Ringle & Savickas (1983, citado por Ferrari et al., 2012) consideram que a perspectiva temporal do futuro integra duas componentes: componente cognitiva (sentido de continuidade entre o passado, presente e futuro) e componente afectiva (optimismo ou avaliação afectiva positiva do futuro). A continuidade sustenta a capacidade de planeamento, o optimismo o sentido de confiança na realização dos objectivos.

O desenvolvimento de uma perspectiva temporal de futuro envolve um processo de aprendizagem que tem início na infância. Os pais e professores são os principais agentes no desenvolvimento da orientação para o futuro das crianças, na medida em que

são eles que fornecem apoio emocional, impõem normas de conduta e transmitem informações e valores acerca da vida (Marko & Savickas, 1998). A perspectiva temporal está associada ao desenvolvimento cognitivo, o que significa que tende a aumentar na adolescência (pico máximo por volta dos 15/16 anos) (Nurmi, 1991; Wallace & Rabin, 1960 citado por Ferrari, Nota & Soresi, 2010), mantendo-se estável a partir dos 20 anos (Dreher & Gerter, 1987 citado por Ferrari et al., 2010).

Alguns estudos têm tentado relacionar a perspectiva temporal com factores contextuais. Por exemplo, os adolescentes oriundos de estratos sócio-económicos elevados são mais orientados para o futuro, mais focados no planeamento de tarefas do que os adolescentes de classes mais desfavorecidas (Nurmi, 1991; Wallace & Rabin, 1960 citado por Ferrari et al., 2010). Segundo os autores, estas diferenças podem estar relacionadas com interacções familiares e com o envolvimento em actividades escolares por parte dos primeiros. O estudo de Peetsma (2000, citado por Ferrari et al., 2010) revelou que os estudantes com níveis elevados de orientação para o futuro tendiam a investir mais nas tarefas escolares, estavam mais dispostos a fazer trabalho de casa e tinham melhores notas a inglês do que os colegas menos orientados para o futuro. Este estudo não encontrou influência do género e do estatuto sócio-económico na relação entre perspectiva temporal e as medidas de investimento escolar (acima citadas).

A infância é um período marcante para a compreensão do desenvolvimento da perspectiva temporal de futuro nos adolescentes e adultos. Walter Mischel (citado por Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013) realizou vários estudos<sup>10</sup> com crianças, os quais mostraram que a capacidade para adiar a recompensa determinava o comportamento das mesmas crianças, 10 anos depois. As crianças que tinham conseguido adiar a recompensa mostravam (passado 10 anos) serem mais competentes académica e socialmente, possuir maior fluência verbal e lidar melhor com situações estressantes que os pares que não tinham conseguido fazê-lo (Mischel, Shoda, & Peake, 1988 citados por Ortuño et al., 2013). A capacidade de estar orientado para o futuro, de conseguir perspectivar um futuro mais promissor explica as diferenças entre as crianças que conseguiram ceder às gratificações imediatas (adiar a recompensa) e as que não o conseguiram fazer por não conseguirem resistir às tentações presentes.

O mundo de hoje impõe períodos de transição cada vez mais frequentes, os indivíduos devem estar preparados para enfrentar as exigências futuras, com esperança e

---

<sup>10</sup> Nos estudos de Walter Mischel colocava-se uma guloseima em frente às crianças e era lhes dito que se aguardassem uns minutos podiam comer duas guloseimas. No entanto, se não aguardassem só podiam comer uma (Ortuño et al., 2013).

optimismo (Fouad & Bynner, 2008, citados por Ferrari et al., 2012). Estar orientado para o futuro, implica a adopção de atitudes optimistas e o sentimento de uma ligação entre as actividades do presente e os resultados do futuro. Contudo, isto nem sempre se verifica, a maioria dos indivíduos não estão orientados para o futuro e raramente reflectem sobre a evolução da carreira (Creed & Patton, 2003; Nota, Soresi, Solberg & Ferrari, 2005 citados por Ferrari et al., 2012). Peetsma, Hascher, Van der Veen, & Roede, 2005 citados por Ferrari et al., 2012) salientaram que os adolescentes mais velhos estavam mais focalizados no desenvolvimento pessoal e no tempo de lazer do que na escola ou na escolha de uma carreira.

A noção de que a perspectiva temporal de futuro pode ser aprendida através da experiência levou alguns investigadores (Marko & Savickas, 1998; Ferrari et al., 2012) a desenvolver programas de intervenção destinados a aumentar a orientação para o futuro e a tomada de decisão para a carreira. Marko & Savickas (1998) implementaram um programa de intervenção para a carreira com o objectivo de ensinar e encorajar os estudantes a desenvolver orientações para o futuro e planeamento de carreira, baseadas em atitudes de optimismo. Este programa envolveu dois grupos de estudantes (30 estudantes do 11º ano – 15 grupo de controlo e 15 grupo experimental) e (25 estudantes do 1º ano da faculdade – 13 grupo de controlo e 12 grupo experimental). Os dados obtidos evidenciaram diferenças entre os grupos de controlo e os grupos experimentais, após a intervenção. O grupo experimental (tanto os estudantes do ensino secundário como os universitários) evidenciou níveis mais elevados de orientação para o futuro (aumento do sentido de continuidade entre o presente, passado e futuro e adopção de atitudes mais optimistas em relação ao futuro), bem como um aumento nas atitudes de planeamento para a carreira. Ferrari et al., (2012) desenvolveram um projecto de intervenção para a carreira “*Hopes and expectations for the future*” com o objectivo de estimular a orientação para o futuro, aumentar as opções de alternativas e cenários possíveis, aumentar as estratégias de planeamento e tomada de decisão para a carreira em adolescentes com níveis baixos de perspectiva temporal de futuro e indecisão para a carreira. Este projecto envolveu 50 adolescentes (25 grupo de controlo, 25 grupo experimental); a avaliação efectuada aos resultados do pós-teste permitiu constatar diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Quando comparado com o grupo de controlo, o grupo experimental mostrou índices mais elevados de continuidade, optimismo e decisão para a carreira.

Em resumo, as estratégias de adaptabilidade implicam atitudes, crenças e competências de preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Hartung & Taber, 2008). Para Savickas & Porfeli (2011) um aluno preocupado com o futuro sente que é importante estar preparado para o amanhã. A falta de preocupação ou indiferença perante o futuro profissional reflecte uma falha na capacidade de planeamento e um sentimento de pessimismo acerca do futuro. A percepção de controlo da carreira significa que os indivíduos sentem que são responsáveis pela construção da carreira, que têm a capacidade para se direccionarem para objectivos relacionados com o desenvolvimento vocacional. Os alunos com percepção baixa de controlo relativamente à carreira, são indecisos e tendem a procrastinar as tarefas. A curiosidade para a carreira refere-se às iniciativas para procurar informação acerca do mundo do trabalho. Os estudantes curiosos têm predisposição para explorar e realizar novas experiências, para reflectir sobre a relação entre o *self* e o mundo profissional. A falta de curiosidade gera desejos profissionais irrealistas e percepções ingénuas acerca do mundo do trabalho. A confiança na carreira implica sentimentos de antecipação de sucesso na resolução de problemas relacionados com a tomada de decisão e as escolhas vocacionais. Os alunos confiantes têm sentimentos de auto-eficácia para enfrentar barreiras e obstáculos na implementação das escolhas vocacionais. A falta de confiança gera inibição e desistência dos objectivos profissionais.

A infância é um período fundamental para o desenvolvimento da perspectiva temporal de futuro. Os pais e professores são os principais agentes na promoção de atitudes orientadas para o futuro nas crianças. Crescer com o sentimento de optimismo e esperança significa estar preparado para enfrentar as exigências futuras num mundo marcado pela mudança e imprevisibilidade.

Os estudos realizados por Mischel, Shoda, & Peake, (1988 citados por Ortuño et al., 2013) com crianças mostraram que o adiamento das recompensas está relacionado a longo prazo, com melhor desempenho académico, maior capacidade de argumentação lógica e níveis atencionais mais elevados (Ortuño et al., 2013).

Os programas de intervenção destinados a desenvolver as orientações para o futuro e a tomada de decisão para a carreira em adolescentes têm revelado resultados promissores (Savickas & Marko, 1998; Ferrari et al., 2012). No estudo de Savickas & Marko (1998) os estudantes que tinham participado num programa de intervenção mostravam um aumento nos níveis de orientação para o futuro (aumento do sentido de continuidade entre o presente, passado e futuro e adopção de atitudes mais optimistas em

relação ao futuro), bem como um aumento nas atitudes de planeamento para a carreira. Ferrari et al., (2012) desenvolveram um projecto de intervenção para a carreira “*Hopes and expectations for the future*” também com adolescentes e concluíram que os estudantes que tinham participado no projecto mostravam índices mais elevados de continuidade, optimismo e decisão para a carreira.

O contexto educativo é o meio ideal para a promoção das competências de perspectivação e de análise do futuro, as quais são preponderantes no desenvolvimento de comportamentos adaptativos dos estudantes e no desenvolvimento de posturas activas na construção de percursos profissionais.

## **Capítulo III**

### **MÉTODO**

---

Ao longo deste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para a elaboração do nosso estudo: as hipóteses e objectivos da investigação; a caracterização da amostra; os instrumentos utilizados na recolha de dados; e os procedimentos utilizados.

#### **1.1. Hipóteses e Objectivos da Investigação**

O estudo aqui apresentado pretende constituir-se como um contributo para a compreensão de alguns factores relacionados com o desenvolvimento vocacional de crianças do ensino básico, nomeadamente no que se refere à relação existente entre interesses e competências percebidas, no contexto português. A nível dos objectivos específicos este estudo pretendeu, de alguma forma, replicar os estudos de (Tracey, 1998; David, 2007). Estabelecemos como objectivos específicos:

1) Investigar e caracterizar os participantes ao nível dos Interesses e das Competências percebidas, tendo em conta os seis tipos de personalidade vocacional propostos por Holland (Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional - RIASEC);

2) Investigar a presença da representação circular ao nível dos interesses e competências por ano de escolaridade;

3) Analisar eventuais diferenças de género nos interesses e competências percebidas na totalidade da amostra e nos diferentes anos de escolaridade considerados;

4) Analisar eventuais diferenças em função do ano de escolaridade nos interesses e competências percebidas;

5) Analisar eventuais diferenças em função das habilitações literárias dos pais, língua materna dos pais, frequência de creche/J.I, frequência de actividades de tempos livres na escola e fora da escola, classificação do aluno e actividades com os pais, nos interesses e competências percebidas;

6) Caracterizar os participantes ao nível das aspirações e expectativas vocacionais;

7) Analisar eventuais diferenças nas aspirações e expectativas vocacionais em função do género e do ano de escolaridade;

## 1.2. Participantes

Na elaboração deste estudo recorremos a uma amostra de 117 crianças (63,2% do sexo feminino e 36,8% do sexo masculino), com idades compreendidas entre os sete e os dezasseis anos de idade ( $M=9,86$ ;  $DP=1,90$ ), as quais se encontravam a frequentar os 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade, em estabelecimentos do ensino básico (1º e 2º ciclo) da rede pública, no concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

Para a constituição da amostra contactou-se o Director do Agrupamento de Escolas de Alcabideche, com o objectivo de identificar estabelecimentos de ensino básico que incluíssem alunos de ambos os sexos, e cujas idades fossem compreendidas entre os sete e os dezasseis anos. Na sequência deste contacto foram seleccionados dois estabelecimentos, a EB/JI Alto da Peça e a EB 2,3 Alcabideche, as quais mostraram reunir os critérios (representatividade ao nível do género e da idade) necessários para a investigação.

A amostra define-se como uma amostra de conveniência, não probabilística.

A amostra ficou, deste modo, constituída por 117 crianças das quais 48 (41,0%) frequentavam o 3º ano de escolaridade, 26 (22,2%) estavam no 4º ano, 22 (18,8%) frequentavam os 5º ano e 21 (17,9%) frequentavam o 6º ano de escolaridade.

A distribuição da percentagem de alunos que participaram neste estudo, em relação ao género, encontra-se no gráfico 1.

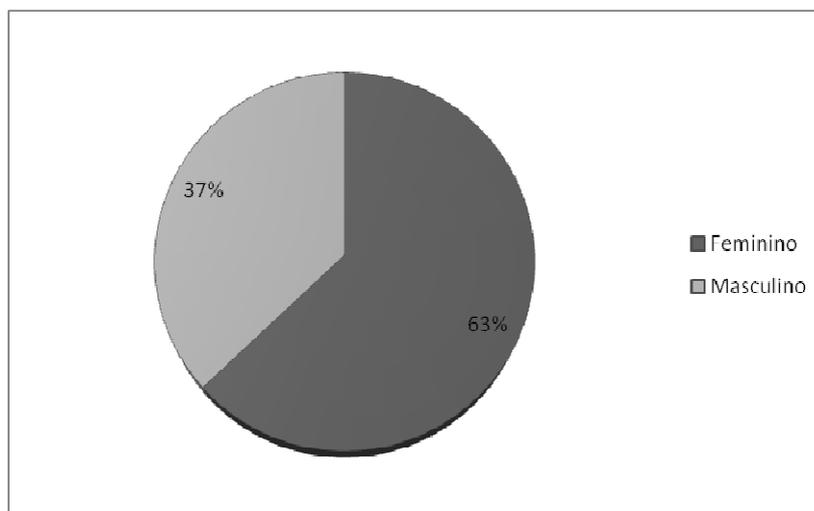


Gráfico 1 – Participantes no estudo (distribuição por género).

Destas crianças, 74 (63,3%) frequentavam a Escola EBJ1 Alto da Peça e 43 (36,7%) frequentavam a escola EB2,3 de Alcabideche. Estas informações constam da tabela 1.

| Tabela 1. Caracterização da amostra em função do género, escola frequentada e ano de escolaridade. |     |       |
|--|-----|-------|
| <b>Sexo</b>  | n   | %     |
| Masculino  | 43  | 36,8  |
| Feminino   | 74  | 63,2  |
| Total  | 117 | 100,0 |
| <b>Escola</b>  |     |       |
| EBJ1 Alto da Peça  | 74  | 63,3  |
| EB23Alcabideche  | 43  | 36,7  |
| Total  | 117 | 100,0 |
| <b>Ano de Escolaridade</b>   |     |       |
| 3º ano do ensino básico  | 48  | 41,0  |
| 4º ano do ensino básico  | 26  | 22,2  |
| 5º ano do ensino básico  | 22  | 18,8  |
| 6º ano do ensino básico  | 21  | 18,0  |
| Total  | 117 | 100,0 |

Podemos, ainda, definir, a amostra em função das características sociodemográficas dos pais. Consideraram-se assim nesta caracterização as variáveis habilitações do pai e a mãe; profissão do pai e da mãe; língua materna do pai e da mãe; número de irmãos; frequência de creche ou jardim de infância e em caso afirmativo, idade de entrada; actividades de tempos livres que costumam realizar; frequência na escola de alguma actividade de tempos livres e em caso afirmativo, qual ou quais e periodicidade semanal; prática de outras actividades fora da escola, há quanto tempo e quantas vezes por semana; realização de actividades com os pais e em caso afirmativo, que tipo de actividade. Questões relacionadas com a actividade profissional futura, profissões que gostariam de exercer, que esperam vir a desempenhar e que conhecem, fizeram ainda parte da caracterização da amostra.

No que diz respeito às habilitações literárias do pai dos participantes no estudo, foram registadas 78 respostas, tendo-se verificado que 24 responderam que o seu pai possuía o ensino secundário (30,8%), 20 o 3º ciclo do ensino básico (25,6%), 10 o 2º ciclo do ensino básico (12,8%) e igual número, o 1º ciclo do ensino básico (12,8%). Apenas 2,6% dos participantes (n=2) afirmaram que o seu pai era analfabeto. A percentagem de participantes que afirmou que o seu pai possuía o ensino superior foi de 15,4% (n=12).

Em relação às habilitações literárias da mãe, das 83 respostas obtidas, verificou-se que 27 (32,5%) referiam o ensino secundário como sendo as habilitações da mãe, 25 o 3º ciclo (30,1%) do ensino básico, 14 o ensino superior (16,9%), 9 (10,8%) o primeiro ciclo do ensino básico e apenas 2 afirmaram que as suas mães eram analfabetas (2,4%).

Verificou-se que 115 participantes responderam à questão relacionada com a língua materna do pai tendo-se observado que a esmagadora maioria referiu essa ser a portuguesa (n=86; 74,8%), ao passo que 29 participantes (25,2%) afirmado ser outra a língua materna do seu pai.

Relativamente a questão semelhante para a mãe, responderam 115 participantes sendo que 73,9% (n=85) afirmaram ser português a língua materna da mãe e 25,6% (n=39) afirmaram que a língua da mãe é outra que não a portuguesa.

Quanto ao número de irmãos, 12,2% dos 115 respondentes (n=14) referiram não ter irmãos, sendo de 38,3% (n=44) a percentagem dos que referiu ter 1 irmão, 19,1% (n=22) disse ter dois irmãos, tendo 10,4% (n=12) dos participantes referido ter 3 irmãos. Igual percentagem referiu ter 4 irmãos. Observou-se ainda que 2,6% (n=3) afirmaram ter 5 irmãos, 3,5% (n=4) disseram ter 6 irmãos e igual percentagem afirmou ter 7 irmãos. Deste modo, registou-se um número médio de irmãos de  $M=2,08$ ; ( $DP=1,75$ ), num intervalo de variação de 0 a 7 irmãos. Estes resultados podem ser analisados na tabela 2.

| Tabela 2. Caracterização da amostra em função das habilitações literárias e língua materna dos pais e número de irmãos. |     |       |
|---|-----|-------|
| <b>Habilitações Literárias do Pai</b>   | N   | %     |
| Analfabeto  | 2   | 2,6   |
| 1º Ciclo do Ensino Básico   | 10  | 12,8  |
| 2º Ciclo do Ensino Básico   | 10  | 12,8  |
| 3º Ciclo do Ensino Básico   | 20  | 25,6  |
| Ensino Secundário   | 24  | 30,8  |
| Ensino Superior   | 12  | 15,4  |
| Total   | 78  | 100,0 |
| <b>Habilitações Literárias da Mãe</b>   |     |       |
| Analfabeta  | 2   | 2,4   |
| 1º Ciclo do Ensino Básico   | 9   | 10,8  |
| 2º Ciclo do Ensino Básico   | 6   | 7,2   |
| 3º Ciclo do Ensino Básico   | 25  | 30,1  |
| Ensino Secundário   | 27  | 32,5  |
| Ensino Superior   | 14  | 16,9  |
| Total   | 83  | 100,0 |
| <b>Língua Materna do Pai</b>  |     |       |
| Português   | 86  | 74,8  |
| Outra   | 29  | 25,2  |
| Total   | 115 | 100,0 |
| <b>Língua Materna da Mãe</b>  |     |       |
| Português   | 85  | 73,9  |
| Outra   | 30  | 26,1  |
| Total   | 115 | 100,0 |
| <b>Número de Irmãos</b>   |     |       |
| 0 irmãos  | 14  | 12,2  |
| 1 irmão   | 44  | 38,3  |
| 2 irmãos  | 22  | 19,1  |
| 3 irmãos  | 12  | 10,4  |
| 4 irmãos  | 12  | 10,4  |
| 5 irmãos  | 3   | 2,6   |
| 6 irmãos  | 4   | 3,5   |
| 7 irmãos  | 4   | 3,5   |
| Total   | 115 | 100,0 |

Em relação às profissões referidas pelos participantes para os pais, apresentaram-se muito dispersas. Assim, à questão referente à profissão do pai, responderam 100 participantes. A profissão referida mais vezes foi pedreiro referenciada por 9 respondentes, correspondente a 9,0% das respostas. Contudo, 2% dos participantes (n=2) responderam que o seu pai é engenheiro, 3% (n=3) referiram a profissão de vendedor como sendo a profissão do seu do seu pai. Foram ainda referidas as profissões de polícia (n=1; 1%), motorista (n=4; 4%), e cozinheiro (n=3; 3%), entre outras. A percentagem de crianças/adolescentes que responderam que o seu pai estava desempregado foi de 7% (n=7).

No que diz respeito à profissão da mãe, as respostas apresentaram-se também muito dispersas. Responderam a esta questão 102 crianças, das quais 10 (9,8%) referiram como empregada doméstica a profissão da mãe, sendo também de 10 (9,8%) o número de crianças que responderam a sua mãe ser empregada de limpeza. Foram também referidas como empresária (n=1; 1,0%), padeira (n=1; 1,0%), médica (n=2; 2,0%) algumas das profissões desempenhadas pelas mães. A percentagem referida de mães desempregadas, foi de 6,9% (n=7).

No que diz respeito à questão que se relaciona com a frequência de creche ou jardim de infância, foram obtidas 116 respostas, sendo de 94% (n=109) a percentagem dos alunos que referiu essa frequência, e de apenas 6,0% (n=7) a percentagem dos alunos que referiu não ter tido essa experiência. No que concerne à idade de entrada nesse estabelecimento de ensino foram obtidas 103 respostas tendo as mesmas permitido o acesso a seguinte informação: 4,9% (n=5) responderam ter entrado para a creche/jardim de infância entre os 3 meses e 1 ano de idade; 25,2% (n=26) afirmaram ter tido essa experiência entre o 1 ano e os 3 anos de idade; 47,6% (n=49) referiram ter entrado para o jardim de infância com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; 22,3% (n=23) afirmaram que essa experiência foi apenas entre os 5 e os 6 anos de idade. Estes resultados podem ser consultados na tabela 3.

Tabela 3. Caracterização da amostra relativamente à frequência da creche ou jardim de infância e idade de admissão nesse estabelecimento de ensino.

| <b>Frequência de Creche ou Jardim de Infância</b>        | N   | %     |
|--|-----|-------|
| Sim  | 109 | 94,0  |
| Não  | 7   | 6,0   |
| Total  | 116 | 100,0 |
| <b>Idade de admissão na Creche ou Jardim de Infância</b> |     |       |
| 3 meses a 1 ano de idade                                 | 5   | 4,9   |
| 1 ano aos 3 anos   | 26  | 25,2  |
| 3 anos aos 5 anos  | 49  | 47,6  |
| 5 anos aos 6 anos  | 23  | 22,3  |
| Total  | 103 | 100,0 |

Quando inquiridos sobre a frequência de actividades de tempos livres na escola, responderam a esta questão 113 crianças, das quais 63 (55,8%) responderam de forma afirmativa e as restantes 44,2 (n=50) responderam negativamente. As principais actividades referidas foram o Hip-Hop (n=13; 26,0%), a dança (n=3; 6,0%), a ginástica (n=8; 16,0%) e a natação (n=18; 36,0%). Foram ainda referidas como actividades na escola, o ATL (n=2; 4%), entre outras que são essencialmente variantes do Hip-Hop, da ginástica e da natação. Em termos médios, a duração destas actividades é de M=62,6 minutos semanais (DP=23,82 minutos). Quanto às actividades de tempos livre fora da escola, das 113 crianças que responderam a esta questão, 53,1% (n=60) responderam de forma afirmativa tendo 46,9% (n=53) respondido de forma negativa, verificando-se que as crianças que frequentam actividades de tempos livres fora da escola fazem-no, em termos médios, há 115,5 dias (DP=96,99) com uma frequência semanal média de M=2,22 vezes (DP=0,98), variando esta periodicidade semanal entre 1 vez (n=14; 23,7%) e 5 vezes (n=1; 1,7%). Os resultados pormenorizados podem ser analisados na tabela 4.

| Tabela 4. Caracterização da amostra relativamente à frequência, periodicidade e tipo de actividades de tempos livres. |     |       |
|---|-----|-------|
| <b>Frequência de Actividades de Tempos Livres na escola</b>   | N   | %     |
| Sim   | 63  | 55,8  |
| Não   | 50  | 44,2  |
| Total   | 113 | 100,0 |
| <b>Actividades de Tempos Livres realizadas na escola</b>  |     |       |
| Natação   | 18  | 36,0  |
| Hip-Hop   | 13  | 26,0  |
| Ginástica   | 8   | 16,0  |
| Dança   | 3   | 6,0   |
| ATL   | 2   | 4,0   |
| Outras  | 6   | 12    |
| Total   | 50  | 100,0 |
| <b>Frequência de Actividades de Tempos Livres fora da escola</b>  |     |       |
| Sim   | 60  | 53,1  |
| Não   | 53  | 46,9  |
| Total   | 113 | 100,0 |
| <b>Periodicidade semanal das Actividades de Tempos Livres fora da escola</b>  |     |       |
| 1 vez por semana  | 14  | 23,7  |
| 2 vezes por semana  | 26  | 44,1  |
| 3 vezes por semana  | 12  | 20,3  |
| 4 vezes por semana  | 6   | 10,2  |
| 5 vezes por semana  | 1   | 1,7   |
| Total   | 59  | 100,0 |

As crianças que participaram neste estudo foram, igualmente, inquiridas relativamente à realização de actividades com os pais. Das 115 respostas obtidas, 103 crianças (89,6%) responderam de forma afirmativa sendo de 10,4% a percentagem dos que afirmaram não realizar diariamente actividades com os pais. Na tabela 5 apresentam-se as frequências absolutas e relativas das respostas afirmativas obtidas relativamente à realização de cada uma das actividades consideradas, com os pais.

| Tabela 5. Caracterização da amostra em relação às actividades realizadas com os pais. |     |             |     |             |
|---|-----|-------------|-----|-------------|
|   | Pai |             | Mãe |             |
|   | n   | %           | n   | %           |
| <b>Ler Histórias (Sim)</b>  | 25  | 21,7        | 49  | <b>42,6</b> |
| <b>Ver Filmes no Cinema (Sim)</b>   | 56  | 48,7        | 71  | <b>61,7</b> |
| <b>Ir a Museus (Sim)</b>  | 23  | 20,0        | 27  | <b>23,5</b> |
| <b>Ir a Espectáculos Infantis (Sim)</b>   | 25  | 21,7        | 39  | <b>33,9</b> |
| <b>Dar Passeios (Sim)</b>   | 67  | 58,3        | 79  | <b>68,7</b> |
| <b>Ir ao Teatro (Sim)</b>   | 28  | 24,3        | 38  | <b>33,0</b> |
| <b>Fazer Jogos (Sim)</b>  | 72  | <b>62,6</b> | 63  | 54,8        |
| <b>Fazer as Tarefas Escolares (Sim)</b>   | 50  | 43,5        | 52  | <b>45,2</b> |
| <b>Fazer Desporto em Conjunto (Sim)</b>   | 51  | 44,3        | 52  | <b>45,2</b> |
| <b>Brincar (Sim)</b>  | 63  | 54,8        | 75  | <b>65,8</b> |
| <b>Outras Actividades (Sim)</b>   | 47  | <b>40,9</b> | 47  | <b>40,9</b> |

Da análise da tabela anterior observa-se que a percentagem de crianças que lê histórias com a mãe (n=49; 42,6%) é superior à das que lêem histórias com o pai (n=25; 21,7%), o mesmo acontecendo em relação a ver filmes no cinema (61,7% v.s. 48,7%), ir a museus (23,5% v.s. 20,0%), ir a espectáculos infantis (33,9% v.s. 21,7%), dar passeios (68,7% v.s. 58,3%), ir ao teatro (33,0% v.s. 24,3%), fazer as tarefas escolares (45,2% v.s. 43,5%), fazer desporto em conjunto (45,2% v.s. 44,3%) e brincar (65,8% v.s. 54,8%). Nas actividades fazer jogos, a percentagem de crianças que responderam realizá-las com o pai é superior às que responderam realizá-las com a mãe. Assim, relativamente à actividade fazer jogos, a percentagem de crianças que respondeu fazê-lo com o pai foi de 62,6% (n=72) sendo de 54,8% (n=63) a percentagem que referiu realizá-la com a mãe. A percentagem de crianças que referiu realizar outras actividades com a mãe é a mesma do que a que referiu a correspondente realização com o pai (n=47; 40,9%).

Quando confrontados com a questão de saber se já pensaram numa profissão futura, quando adultos, foram obtidas 115 respostas, das quais a grande maioria, 92,2% (n=106) reponderam afirmativamente sendo apenas de 7,8% (n=9) a percentagem dos que responderam de forma negativa. Quando questionados com a pergunta relativa à profissão que gostariam de ter quando adultos, obtiveram-se respostas muito dispersas, Ainda assim, a profissão mais pretendida é futebolista (n=15; 14,2%) seguida de veterinário(a) (n=12; 11,3%), professor(a) (n=10; 9,4%), cantor(a) (n=6; 5,7%), médico(a) (n=7; 6,6%), polícia, estilista e educador(a) de infância, cada uma das quais correspondente a 2,8% (n=3) e cabeleireiro(a), actriz, advogado(a), modelo e paleontólogo(a), estas representativas, cada uma delas, de 1,9% (n=2) dos participantes. De resto foram observadas respostas como secretária, escritor e bombeiro, entre muitas outras, todas elas com apenas uma resposta (0,9%). Quando confrontados com a profissão que esperam vir a desempenhar no futuro, foram obtidas 98 respostas, sendo a profissão mais frequente a de futebolista (n=13; 13,3%), igualada com a de veterinário(a) (n=13; 13,3%); médico(a) (n=6; 6,1%), actriz (n=3; 3,1%), cozinheiro(a) (n=3; 3,1%), paleontólogo (n=3; 3,1%), educador(a) de infância (n=3; 3,1%), modelo (n=2; 2,0%) e escritor(a) (n=2; 2,0%) são exemplos de outras respostas que foram dadas mais do que uma vez, por parte dos participantes neste estudo. As restantes encontram-se igualmente dispersas, tal como na questão anterior.

Finalmente, em relação às profissões que já conhecem, das 112 respostas obtidas, encontra-se professor(a) (nas suas várias vertentes e disciplinas), médico(a), futebolista, padeiro(a), bibliotecário(a), comerciante, veterinário(a), taxista, entre muitas outras.

É ainda de referir que em termos de classificação escolar, enquanto alunos, 15,7% (n=18) apresentavam uma classificação fraca, 23,5% (n=27) apresentavam classificação regular, 44,3% (n=51) apresentavam um bom nível e 16,5% (n=19) revelaram uma classificação muito boa. Estes resultados dizem respeito a 115 respostas e podem ser consultados na tabela 6.

| Nível escolar | n   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Fraco         | 18  | 15,7  |
| Regular       | 27  | 23,5  |
| Bom           | 51  | 44,3  |
| Muito Bom     | 19  | 16,5  |
| Total         | 115 | 100,0 |

### 1.3. Instrumentos

Neste estudo foi utilizada a escala ICA – R, versão para crianças a partir do 1º ciclo do ensino básico (David & Paixão, 2007). Esta escala constitui a versão traduzida e adaptada para o contexto português da *Inventory of Children's Activities- Revised* de (Tracey & Ward, 1997), que visa o estudo dos interesses e competências percebidas dos alunos, a partir do 1º ciclo do ensino básico.

A escolha deste instrumento deve-se ao facto de ele permitir estudar os interesses e competências percebidas dos alunos, sendo, igualmente, como já foi referido um dos poucos instrumentos que pode ser administrado a alunos a partir do 1º ciclo do ensino básico (David, 2007).

A escala ICA-R, na sua versão portuguesa (David & Paixão, 2007) é constituída por duas secções; cada secção integra 30 actividades (5 actividades por cada tipo da tipologia de Holland: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C), as quais as crianças tendem a executar com frequência, no seu dia-a-dia. A avaliação dos interesses é feita na primeira secção, na qual é pedido às crianças que indiquem numa escala de Likert de 5 pontos, de 1 (“Não gosto mesmo nada”) a 5 (“Gosto muito”) o quanto se interessam pela actividade indicada. Na segunda secção avaliam-se as competências percebidas: nesta secção é pedido às crianças que indiquem até que ponto se percebem com capacidade para desempenhar as actividades indicadas, novamente numa escala do tipo Likert de 1 (“Muito mau/Muito má”) a 5 (“Muito bom/Muito boa). A leitura dos resultados da tipologia RIASEC (interesses e competências percebidas) é feita através da cotação da média dos 5 itens que integram cada uma das seis subescalas.

Elaborámos, igualmente, uma pequena ficha sociodemográfica com o objectivo de tentar recolher informações relevantes para o estudo em questão. A primeira parte visou a obtenção de dados sociodemográficos da amostra (género, idade, ano de escolaridade, escola frequentada), bem como informação respeitante aos pais e irmãos das crianças (habilitações, profissão e língua materna) e (número de irmãos). Na segunda parte tentámos recolher informações concernentes à presença ou ausência de factores na vida pessoal das crianças que pudessem estar relacionados com os interesses vocacionais, assim foi pedido aos participantes que indicassem: (1) a frequência de creche ou jardim de infância. (devendo os sujeitos assinalar uma das duas alternativas de resposta); (2) idade de entrada na creche ou jardim de infância (devendo os sujeitos assinalar uma das alternativas disponibilizadas: de 3 meses a 1 ano; 1 ano aos 3 anos; 3 anos aos 5 anos; 5 anos aos 6 anos). Tentámos, igualmente, perceber se as crianças costumam frequentar actividades de tempos livres fora e dentro da escola e fazer actividades com os pais (3) frequência de alguma actividade de tempos livres na escola (devendo os sujeitos assinalar uma das duas alternativas de resposta), no caso de responderem afirmativamente (4) os sujeitos deveriam indicar quais a(s) actividade(s) frequentada(s) (um espaço para apontarem as actividades frequentadas) e o tempo de frequência da(s) respectiva(s) actividade(s) (um espaço para apontarem a frequência semanal); (6) actividade(s) fora da escola (devendo os sujeitos indicar uma das duas alternativas de resposta), no caso de responderem afirmativamente (7) os sujeitos deveriam apontar há quanto tempo desenvolvem a(s) actividade(s) indicadas (espaço para apontar à quanto tempo desenvolvem a(s) actividade(s)) e (8) a frequência semanal das mesmas (espaço para apontar a frequência semanal da(s) actividade(s)); (9) Procurámos ainda obter informações acerca de actividade(s) com os pais (os sujeitos deveriam assinalar uma das duas alternativa de resposta), no caso de responderem afirmativamente; (10) os sujeitos deveriam assinalar uma ou mais, das seis actividades apresentadas (e.g. leitura de histórias; ver filmes ou idas ao cinema; idas a museus; assistir a espectáculos infantis; passear; idas ao teatro; fazer jogos; fazer tarefas escolares/desporto em conjunto; brincar; outras actividades), as quais costumam habitualmente fazer em conjunto só com o pai, só com a mãe ou com ambos.

A última parte da ficha diz respeito ao conhecimento das profissões, às aspirações e expectativas profissionais das crianças. Tentámos perceber se as crianças já tinham algum desejo profissional de futuro, através da colocação de quatro questões, as quais referimos a seguir, bem como as alternativas de resposta consideradas para cada uma das

questões (11) os participantes deveriam indicar se já tinham pensado na profissão que desejavam exercer quando fossem adultos (os sujeitos deveriam assinalar uma das duas alternativas de resposta), no caso de responderem afirmativamente (12) deveriam indicar a profissão que gostariam de exercer em adultos (um espaço para os participantes indicarem a aspiração profissional (14) a profissão que consideram que vão efectivamente ter e porquê (espaço para os sujeitos apontarem a expectativa profissional e a justificação desta). Na última questão fomos tentar perceber o conhecimento que as crianças possuem das profissões (14) conhecimento das profissões (um espaço para os participantes indicarem o conhecimento das profissões e para apontarem três profissões conhecidas). A análise das respostas a estas questões foi efectuada no ponto dedicado à descrição da amostra.

#### **1.4 Procedimentos**

Depois de terem sido identificados os estabelecimentos de ensino (1º e 2º ciclos) relevantes para o estudo contactámos o director do Agrupamento de Escolas de Alcabideche para obtenção de autorização para recolha de dados junto dos alunos que frequentavam esse agrupamento. Nesta fase foram explicados os aspectos principais da investigação empírica deste estudo e a forma de concretização do projecto. Depois de o responsável do agrupamento ter dado o seu consentimento para a realização da investigação, ficou definido que uma parte da amostra seria recolhida junto dos alunos do agrupamento EB 2,3 Alcabideche, devendo a restante ser recolhida na escola EB/JI Alto da Peça. Neste estabelecimento de ensino, a directora foi contactada pessoalmente tendo a investigadora explicado novamente os objectivos do estudo. Desde logo, ficou agendada uma data provável para a aplicação dos questionários. Subsequentemente, foi efectuado um pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos neste estudo. Após termos transmitido a informação acerca dos objectivos do estudo, explicámos aos alunos e aos respectivos professores os procedimentos de confidencialidade adoptados no âmbito do presente estudo. As crianças dos 3º e 4º anos preencheram o questionário dentro da sala de aula na presença das professoras. Em média cada criança demorou cerca de 25 minutos a preencher o ICA-R e a ficha sociodemográfica. Os alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade preencheram o ICA-R e a ficha sociodemográfica numa sala reservada para o efeito, onde apenas contactavam com a investigadora, não estando presente nenhum dos seus professores. Cada aluno demorou em média 15 a 20 minutos a preencher o questionário e a ficha sociodemográfica. A recolha da amostra foi efectuada durante o mês de Janeiro de 2014.

### 1.5 Análise Estatística

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se ao *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 20.0, para Windows Vista SPSS Inc., 2011.

No sentido de caracterizar a amostra do ponto de vista sociodemográfico determinaram-se frequências relativas e absolutas relativamente às variáveis consideradas no respectivo questionário.

De forma a proceder à caracterização da amostra ao nível dos Interesses e das Competências percebidas, tendo em conta os seis tipos de personalidade postulados por Holland (Realista, Investigador, Artístico, Social Empreendedor e Convencional – RIASEC), foram determinadas estatísticas descritivas, tendo sido calculadas frequências absolutas, medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão). No sentido de determinar possíveis associações entre as subescalas dos interesses, utilizaram-se correlações de Spearman, relativamente à totalidade da amostra e por ano de escolaridade, tendo-se procedido da mesma forma em relação às várias dimensões da Competências percebidas. Determinaram-se ainda, também em cada ano de escolaridade, coeficientes de correlação deste tipo entre as dimensões dos interesses e das competências percebidas.

A possível existência de diferenças nos valores médios das subescalas dos interesses e das competências percebidas, em função do género, foi examinada através do recurso a testes t de Student. A estimativa de possíveis diferenças nos valores médios das subescalas dos interesses e das competências percebidas em função do ano de escolaridade foi calculada através do recurso à ANOVA univariada.

As diferenças nos níveis médios das várias dimensões dos interesses e das competências percebidas em função de variáveis relacionadas com o estatuto sociodemográfico e com as actividades desenvolvidas por estes jovens sozinhos, ou em conjunto com os seus pais foram estudadas recorrendo a ANOVAS univariadas (habilitações literárias do pai, habilitações literárias da mãe, idade com que entrou para a creche ou jardim de infância e classificação enquanto aluno) ou a testes t de Student (língua materna do pai, língua materna da mãe, frequência de creche ou jardim de infância em pequeno, frequência de actividades de tempos livres na escola, frequência de actividades fora da escola, realização de actividades com os pais, leitura de histórias com o pai/mãe, ver filmes no cinema com o pai/mãe, ir a museus com o pai/mãe, ir a espectáculos infantis com o pai/mãe, dar passeios com o pai/mãe, ir ao teatro com o pai/mãe, fazer jogos com o pai/mãe, fazer as tarefas escolares com o pai/mãe, fazer

desporto com o pai/mãe, brincar com o pai/mãe, fazer outras actividades com o pai/mãe, pensar na profissão que deseja exercer quando adulto).

Para averiguar a existência da configuração da representação circular (teoricamente presente) na amostra, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, recorreremos à utilização do modelo Euclidiano MDS clássico não métrico.

Por fim, no sentido de investigar as aspirações e expectativas vocacionais dos jovens participantes neste estudo, determinaram-se frequências absolutas e relativas das profissões mais referidas em função do género e do ano de escolaridade.

Ao longo de toda a análise, os resultados foram considerados significativos quando apresentaram uma confiança de 95% ( $p < 0,05$ ).

## Capítulo IV

### RESULTADOS

Começámos por proceder à determinação dos valores médios das subescalas de interesses e competências percebidas na amostra total. Observou-se um valor médio de  $M=16,66$  ( $DP=4,44$ ) relativamente à subescala de interesses do tipo Realista;  $M=18,94$  ( $DP=3,70$ ) na subescala de interesses do tipo Investigador;  $M=21,48$  ( $DP=3,05$ ) relativamente à subescala de interesses do tipo Artístico;  $M=21,10$  ( $DP=3,02$ ) na subescala de interesses do tipo Social e  $M=19,37$  ( $DP=3,46$ ) na subescala de interesses do tipo Convencional.

Em relação às subescalas das competências percebidas, observou-se um valor médio de  $M=17,19$  ( $DP=4,58$ ) na subescala das competências percebidas do tipo Realista;  $M=18,87$  ( $DP=3,86$ ) na subescala das competências percebidas do tipo Investigador;  $M=21,44$  ( $DP=3,14$ ) na subescala das competências percebidas do tipo Artístico;  $M=20,49$  ( $DP=3,30$ ) na subescala das competências percebidas do tipo Social e  $M=19,40$  ( $DP=3,45$ ) na subescala das competências percebidas do tipo Convencional.

Deste modo pode observar-se que a subescala de interesses que regista o valor mais elevado é a subescala dos interesses Artísticos sendo a subescala dos interesses do tipo Realista aquela para a qual se obtém um valor médio mais baixo. No que diz respeito às competências percebidas, é também na subescala do tipo Artístico a que regista um valor médio mais elevado sendo novamente a subescala do tipo Realista aquela para a qual se regista um valor mais baixo. Estes resultados são apresentados na tabela 7.

| <b>Interesses</b>              | M     | Dp   |
|--------------------------------|-------|------|
| Realista                       | 16,66 | 4,44 |
| Investigador                   | 18,94 | 3,70 |
| Artístico                      | 21,48 | 3,05 |
| Social                         | 21,10 | 3,02 |
| Convencional                   | 19,37 | 3,46 |
| <b>Competências Percebidas</b> |       |      |
| Realista                       | 17,19 | 4,58 |
| Investigador                   | 18,87 | 3,86 |
| Artístico                      | 21,44 | 3,14 |
| Social                         | 20,49 | 3,30 |
| Convencional                   | 19,40 | 3,45 |

No que diz respeito à fiabilidade do instrumento de avaliação psicológica, a utilização do coeficiente alfa de Cronbach para calcular o grau de consistência interna permitiu verificar que no total da amostra o ICA-R (*Inventory of Children's Activities-Revised*) apresentou ao nível dos Interesses uma consistência interna de 0,71 para o tipo Realista, 0,61 para o tipo Investigador, 0,66 para o tipo Artístico, 0,60 para o tipo Social, 0,29 para o tipo Empreendedor e 0,66 para o tipo Convencional. Relativamente às competências percebidas os resultados apresentaram valores superiores: 0,76 para o tipo Realista, 0,66 para o tipo Investigador, 0,66 para o tipo Artístico, 0,71 para o tipo Social, 0,59 para o tipo Empreendedor e 0,66 para o tipo Convencional. De acordo com o proposto por Maroco, (2011), estes índices reflectem um nível aceitável em termos de consistência interna, excepto no que diz respeito ao tipo Empreendedor, no total da amostra, cujo valor se revela bastante baixo. Estes resultados podem ser verificados na tabela 8.

| Tabela 8. Consistência Interna das subescalas de Interesses e Competências Percebidas na totalidade da amostra |      |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|------|
|  | R    | I    | A    | S    | E    | C    |
| <b>Interesses</b><br>(Alfa de Cronbach)  | 0,71 | 0,61 | 0,66 | 0,60 | 0,29 | 0,66 |
| <b>Competências</b><br>(Alfa de Cronbach)  | 0,76 | 0,66 | 0,66 | 0,71 | 0,66 | 0,59 |

A análise dos resultados no ICA-R, ainda ao nível da consistência interna, por ano de escolaridade revelou que a consistência interna tende a aumentar com o nível de escolaridade. Neste estudo, para cada ano de escolaridade, os resultados mostraram uma consistência interna do instrumento moderada, apresentando valores semelhantes aos resultados encontrados noutros estudos (Tracey & Ward, 1998; David et al., 2009). Pelo facto de apresentar um valor muito baixo de consistência interna o tipo Empreendedor foi excluído das análises estatísticas subsequentemente efectuadas. Os resultados da consistência interna nas diferentes subescalas, em cada um dos anos de escolaridade podem ser consultados na tabela 9.

Tabela 9. Consistência Interna das subescalas de Interesses e Competências Percebidas por ano de escolaridade (Alfa de Cronbach)

|                      | R     | I     | A     | S     | E      | C     |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| <b>3º ANO (n=48)</b> |       |       |       |       |        |       |
| Interesses           | 0,703 | 0,435 | 0,578 | 0,669 | 0,447  | 0,713 |
| Competências         | 0,687 | 0,577 | 0,667 | 0,792 | 0,660  | 0,667 |
| <b>4º ANO (n=26)</b> |       |       |       |       |        |       |
| Interesses           | 0,721 | 0,552 | 0,736 | 0,681 | -0,262 | 0,360 |
| Competências         | 0,821 | 0,588 | 0,759 | 0,719 | 0,352  | 0,433 |
| <b>5º ANO (n=22)</b> |       |       |       |       |        |       |
| Interesses           | 0,801 | 0,657 | 0,512 | 0,437 | 0,197  | 0,674 |
| Competências         | 0,758 | 0,696 | 0,395 | 0,413 | 0,644  | 0,676 |
| <b>6º ANO (n=21)</b> |       |       |       |       |        |       |
| Interesses           | 0,747 | 0,777 | 0,691 | 0,357 | 0,490  | 0,671 |
| Competências         | 0,882 | 0,752 | 0,646 | 0,583 | 0,501  | 0,742 |

Na tabela 10 apresentamos as correlações obtidas ao nível dos interesses entre os diversos tipos RIASC, na totalidade da amostra.

Tabela 10. Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses na amostra total.

|                  | R     | I       | A       | S       | C       |
|------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,531** | 0,195*  | 0,186*  | 0,413** |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,443** | 0,430** | 0,482** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000   | 0,729** | 0,521** |
| Social (S)       |       |         |         | 1,000   | 0,519** |
| Convencional (C) |       |         |         |         | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Na totalidade da amostra, os interesses do tipo Realista apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Investigador ( $\rho=0,531$ ) e moderadas com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,413$ ). Por sua vez, os interesses do tipo Artístico apresentam correlações elevadas com os do tipo Social ( $\rho=0,729$ ) e Convencional ( $\rho=0,529$ ), o mesmo acontecendo entre os interesses do tipo Social e os do tipo Convencional ( $\rho=0,519$ ). Verifica-se também que os Interesses do tipo Investigador apresentam correlações moderadas com os do tipo Convencional ( $\rho=0,482$ ), Artístico ( $\rho=0,443$ ) e Social ( $\rho=0,430$ ).

Os correspondentes resultados para o 3º ano de escolaridade encontram-se na tabela 11.

Tabela 11. Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 3º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A     | S       | C       |
|------------------|-------|---------|-------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,488** | 0,097 | 0,030   | 0,297*  |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,210 | 0,309*  | 0,336*  |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000 | 0,801** | 0,589** |
| Social (S)       |       |         |       | 1,000   | 0,606** |
| Convencional (C) |       |         |       |         | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

No 3º ano, os interesses do tipo Realista apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Investigador ( $\rho=0,488$ ) e moderadas com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,297$ ). Os interesses do tipo Artístico apresentam correlações elevadas com os do tipo Social ( $\rho=0,801$ ) e também elevadas com os do tipo Convencional ( $\rho=0,589$ ). Os interesses do tipo Social apresentam correlações elevadas com os do tipo Convencional ( $\rho=0,606$ ). Por fim, os interesses do tipo Investigador apresentam correlações moderadas com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,336$ ) e Social ( $\rho=0,309$ ).

Para o 4º ano de escolaridade os resultados apresentam-se de seguida, na tabela 12.

|                  | R     | I     | A      | S       | C      |
|------------------|-------|-------|--------|---------|--------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,225 | 0,051  | -0,059  | 0,491* |
| Investigador (I) |       | 1,000 | 0,455* | 0,299   | 0,228  |
| Artístico (A)    |       |       | 1,000  | 0,686** | 0,143  |
| Social (S)       |       |       |        | 1,000   | 0,123  |
| Convencional (C) |       |       |        |         | 1,000  |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 4º ano, os interesses do tipo Realista apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,491$ ). Os interesses do tipo Investigador apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Artístico ( $\rho=0,455$ ). Por fim, os interesses do tipo Artístico apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Social ( $\rho=0,686$ ).

Na tabela 13 apresentam-se os resultados correspondentes ao 5º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A     | S       | C      |
|------------------|-------|---------|-------|---------|--------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,864** | 0,243 | 0,395   | 0,409  |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,232 | 0,359   | 0,499* |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000 | 0,719** | 0,525* |
| Social (S)       |       |         |       | 1,000   | 0,354  |
| Convencional (C) |       |         |       |         | 1,000  |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 5º ano, os interesses do tipo Realista apresentam correlações elevadas com os interesses do tipo Investigador ( $\rho=0,864$ ). Os interesses do tipo Investigador correlacionam-se fortemente com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,499$ ). Os

interesses do tipo Artístico apresentam correlações fortes com os interesses do tipo Social ( $\rho=0,719$ ) e Convencional ( $\rho=0,525$ ).

Por fim na tabela 14, apresentam-se os resultados correspondentes para o 6º ano de escolaridade.

Tabela 14. Correlações de Spearman entre as subescalas de interesses no 6º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A       | S       | C       |
|------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,699** | 0,477*  | 0,533*  | 0,596** |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,684** | 0,577** | 0,787** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000   | 0,485*  | 0,658** |
| Social (S)       |       |         |         | 1,000   | 0,757** |
| Convencional (C) |       |         |         |         | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

No 6º ano, os interesses do tipo Realista estão correlacionadas de forma elevada com os interesses do tipo Investigador ( $\rho=0,699$ ), do tipo Convencional ( $\rho=0,596$ ), do tipo Social ( $\rho=0,533$ ), do tipo Artístico ( $\rho=0,477$ ). Os interesses do tipo Investigador estão correlacionados de forma elevada com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,787$ ), Artístico ( $\rho=0,684$ ) e Social ( $\rho=0,577$ ). Os interesses do tipo Artístico estão correlacionados de forma elevada com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,658$ ) e Social ( $\rho=0,485$ ). Por fim, os interesses do tipo Social estão correlacionados de forma elevada com os interesses do tipo Convencional ( $\rho=0,757$ ).

Na tabela 15 apresenta-se uma visão global das correlações e respectivo grau de intensidade por subescala de interesse e ano de escolaridade.

Tabela 15. Intensidade das correlações entre as subescalas dos Interesses e o ano de escolaridade.

| Interesses                                  | R | I                | A                | S                | C                 |                   |
|---|---|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|
|   |   |                  |                  |                  |                   | R                 |
| Intensidade das correlações Rho de Spearman | R | 3º ano - Elevada | 6º ano - Elevada | 6º ano - Elevada | 3º ano - Moderada |                   |
|   |   | 5º ano - Elevada |                  |                  |                   | 6º ano - Elevada  |
|   |   | 6º ano - Elevada |                  |                  |                   |                   |
|   | I |                  |                  | 4º ano - Elevada | 3º ano - Moderada | 3º ano - Moderada |
|   |   |                  |                  | 6º ano - Elevada | 6º ano - Elevada  | 5º ano - Elevada  |
|   |   |                  |                  |                  |                   | 6º ano - Elevada  |
| Interesses e ano de Escolaridade            | A |                  |                  | 3º ano - Elevada | 3º ano - Elevada  |                   |
|   |   |                  |                  | 4º ano - Elevada | 5º ano - Elevada  |                   |
|   |   |                  |                  | 5º ano - Elevada | 6º ano - Elevada  |                   |
|   |   |                  |                  | 6º ano - Elevada |                   |                   |
| S   |   |                  |                  |                  | 3º ano - Elevada  |                   |
|   |   |                  |                  |                  | 6º ano - Elevada  |                   |
| C   |   |                  |                  |                  |                   |                   |

Através da leitura da tabela anterior pode concluir-se que as correlações elevadas entre os interesses Artísticos e Social são transversais a todos os anos de escolaridade, verificando-se também que nos 3º, 5º e 6º anos foram encontradas correlações elevadas

entre os interesses Realista e Investigador, Investigador e Convencional e Artístico e Convencional. A correlação entre os interesses Realista e Convencional apenas não foi detectada no 5º ano de escolaridade. É ainda de salientar que as correlações entre os tipos Realista e Artístico e Realista e Social, apenas foram encontradas no 6º ano de escolaridade. Observa-se, por fim que, no 6º ano de escolaridade foram encontradas correlações elevadas entre todos os tipos de interesse, situação que ocorreu apenas nesse ano de escolaridade.

Vamos de seguida passar à análise das correlações entre as subescalas das competências percebidas na amostra total e em cada um dos anos de escolaridade considerados neste estudo.

|                  | R     | I       | A       | S       | C       |
|------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,602** | 0,329** | 0,360** | 0,454** |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,497** | 0,484** | 0,699** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000   | 0,646** | 0,583** |
| Social (S)       |       |         |         | 1,000   | 0,564** |
| Convencional (C) |       |         |         |         | 1,000   |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

A partir da leitura da tabela anterior, na totalidade da amostra, podemos observar correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Realista e Investigador ( $\rho=0,602$ ) e Realista e Convencional ( $\rho=0,454$ ). Foram encontradas correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Investigador e Convencional ( $\rho=0,699$ ), Investigador e Artístico ( $\rho=0,497$ ) e Investigador e Social ( $r=0,484$ ). Encontraram-se ainda correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Artístico e Social ( $r=0,646$ ), Artístico e Convencional ( $\rho=0,583$ ) e Social e Convencional ( $\rho=0,564$ ). Por fim, encontraram-se correlações moderadas entre as competências percebidas do tipo Realista e Social ( $\rho=0,360$ ) e Realista e Artístico ( $\rho=0,329$ ).

|                  | R     | I       | A       | S       | C       |
|------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,518** | 0,439** | 0,290*  | 0,498** |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,394** | 0,414** | 0,596** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000   | 0,681** | 0,628** |
| Social (S)       |       |         |         | 1,000   | 0,699** |
| Convencional (C) |       |         |         |         | 1,000   |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 3º ano encontraram-se correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Realista e as do tipo Investigador ( $\rho=0,518$ ) e do tipo Realista e do tipo Convencional ( $\rho=0,498$ ). Foram também observadas correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Investigador e as do tipo Convencional ( $\rho=0,596$ ). Encontraram-se correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Artístico e Social ( $\rho=0,681$ ) e do tipo Artístico e Convencional ( $\rho=0,628$ ). Por fim, foram encontradas correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Social e as do tipo Convencional ( $\rho=0,699$ ). Encontraram-se ainda correlações moderadas entre as competências percebidas do tipo Realista e do tipo Artístico ( $\rho=0,439$ ) e do tipo Realista e do tipo Social ( $\rho=0,290$ ). Observaram-se correlações moderadas entre as competências percebidas do tipo Investigador e as do tipo Social ( $\rho=0,414$ ) e as do tipo Investigador e as do tipo Artístico ( $r=0,394$ ).

Tabela 18. Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas no 4º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A     | S       | C       |
|------------------|-------|---------|-------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,713** | 0,079 | 0,348   | 0,333   |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,365 | 0,565** | 0,546** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000 | 0,790** | 0,316   |
| Social (S)       |       |         |       | 1,000   | 0,404*  |
| Convencional (C) |       |         |       |         | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

No 4º ano, observaram-se correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Realista e as do tipo Investigador ( $\rho=0,713$ ), bem como entre as do tipo Investigador e as do tipo Social ( $\rho=0,565$ ) e ainda as do tipo Investigador e do tipo Convencional ( $\rho=0,546$ ). Encontraram-se também correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Artístico e as do tipo Social ( $\rho=0,790$ ) e moderadas entre as do tipo Social e as do tipo Convencional ( $\rho=0,404$ ).

Tabela 19. Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas no 5º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A     | S     | C       |
|------------------|-------|---------|-------|-------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,632** | 0,165 | 0,408 | 0,361   |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,235 | 0,281 | 0,574** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000 | 0,378 | 0,103   |
| Social (S)       |       |         |       | 1,000 | 0,096   |
| Convencional (C) |       |         |       |       | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

No 5º ano, encontraram-se correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Realista e as do tipo Investigador ( $\rho=0,632$ ), o mesmo se passando entre as competências percebidas do tipo Investigador e as do tipo Convencional ( $\rho=0,574$ ).

Tabela 20. Correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas no 6º ano de escolaridade.

|                  | R     | I       | A       | S       | C       |
|------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 1,000 | 0,657** | 0,539*  | 0,418   | 0,502*  |
| Investigador (I) |       | 1,000   | 0,692** | 0,739** | 0,817** |
| Artístico (A)    |       |         | 1,000   | 0,518*  | 0,756** |
| Social (S)       |       |         |         | 1,000   | 0,655** |
| Convencional (C) |       |         |         |         | 1,000   |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Por fim, no 6º ano, encontraram-se correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,657$ ), do tipo Artístico ( $\rho=0,539$ ) e do tipo Convencional ( $\rho=0,502$ ). Encontraram-se também correlações elevadas entre as competências percebidas do tipo Investigador e as do tipo Convencional ( $\rho=0,817$ ), do tipo Social ( $\rho=0,739$ ) e do tipo Artístico ( $\rho=0,692$ ). As correlações encontradas entre as competências percebidas do tipo Artístico e as do tipo Convencional ( $\rho=0,756$ ) e as do tipo Social ( $\rho=0,518$ ) foram igualmente elevadas. Por fim, foi também elevada a correlação encontrada entre as competências percebidas do tipo Social e as do tipo Convencional ( $\rho=0,655$ ).

Na tabela 21 apresentam-se uma súmula da intensidade das correlações entre as subescalas das Competências Percebidas por ano de escolaridade.

Tabela 21. Intensidade das correlações de Spearman entre as subescalas de competências percebidas por ano de escolaridade.

| Competências                                  |   | R | I                | A                | S                 | C                 |                   |
|---|---|---|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Intensidade das correlações Rho de Spearman   | R |   | 3º ano - Elevada | 3º ano - Elevada | 3º ano - Moderada | 3º ano - Elevada  |                   |
|   |   |   | 4º ano - Elevada | 6º ano - Elevada |                   |                   |                   |
|   |   |   | 5º ano - Elevada |                  |                   |                   |                   |
|   | I |   | 6º ano - Elevada |                  | 3º ano - Moderada | 3º ano - Moderada | 3º ano - Elevada  |
|   |   |   |                  |                  | 6º ano - Elevada  | 4º ano - Elevada  | 4º ano - Elevada  |
|   |   |   |                  |                  |                   | 6º ano - Elevada  | 5º ano - Elevada  |
| Competências percebidas e ano de Escolaridade | A |   |                  |                  |                   | 6º ano - Elevada  |                   |
|   |   |   |                  |                  | 3º ano - Elevada  | 3º ano - Elevada  |                   |
|   |   |   |                  |                  | 4º ano - Elevada  | 6º ano - Elevada  |                   |
|   | S |   |                  |                  |                   |                   | 3º ano - Elevada  |
|   |   |   |                  |                  |                   |                   | 4º ano - Moderada |
|   |   |   |                  |                  |                   |                   | 6º ano - Elevada  |
| C   |   |   |                  |                  |                   |                   |                   |

Podemos verificar que as competências percebidas do tipo Realista se encontram correlacionadas com as competências percebidas do tipo Investigador em todos os anos

de escolaridade, assim como as competências percebidas do tipo Investigador com as competências percebidas do tipo Convencional. Observa-se ainda que quer no 3º quer no 6º ano são observadas correlações significativas em todas as subescalas das Competências Percebidas.

Vamos, em seguida, analisar as associações entre os interesses e as competências percebidas das crianças que participaram neste estudo.

Tabela 22. Correlações de Spearman entre Interesses e Competências Percebidas na totalidade da amostra.

|                  | R       | I       | A       | S       | C       |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 0,766** | 0,505** | 0,204*  | 0,207*  | 0,362** |
| Investigador (I) | 0,468** | 0,754** | 0,441** | 0,312** | 0,525** |
| Artístico (A)    | 0,265** | 0,424** | 0,826** | 0,611** | 0,444** |
| Social (S)       | 0,205*  | 0,435** | 0,682** | 0,705** | 0,498** |
| Convencional (C) | 0,419** | 0,616** | 0,496** | 0,452** | 0,746** |

Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Através da leitura da tabela 22 podem observar-se correlações elevadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,766$ ); os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,505$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,754$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,525$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,468$ ); os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,826$ ); os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,611$ ); os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,705$ ); os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,682$ ); os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,498$ ); os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,746$ ); os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,616$ ); os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,496$ ); os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,452$ ). Observaram-se ainda correlações moderadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,362$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,441$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,312$ ); os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,265$ ); os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do

tipo Investigador ( $\rho=0,424$ ); os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,444$ ); os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,435$ ) e os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,419$ ). É de referir que foram ainda encontradas correlações estatisticamente significativas entre os restantes pares de interesses e competências percebidas não referidos, sendo elas contudo, de fraca intensidade.

|                  | R       | I       | A       | S       | C       |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 0,614** | 0,408** | 0,096   | -0,029  | 0,327*  |
| Investigador (I) | 0,363*  | 0,620** | 0,142   | 0,107   | 0,343*  |
| Artístico (A)    | 0,284   | 0,316*  | 0,757** | 0,683** | 0,419** |
| Social (S)       | 0,183   | 0,307*  | 0,583** | 0,663** | 0,444** |
| Convencional (C) | 0,433** | 0,493** | 0,497** | 0,578** | 0,659** |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 3º ano, foram encontradas correlações elevadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Realista ( $r=0,614$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,620$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Artístico ( $r=0,757$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Social ( $r=0,683$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Social ( $r=0,663$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Artístico ( $r=0,583$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,659$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Social ( $r=0,578$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Artístico ( $r=0,497$ ) e entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,493$ ); Encontraram-se ainda correlações moderadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,408$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,327$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Realista ( $r=0,363$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,343$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,419$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,316$ ); entre os interesses do tipo

Social e as competências percebidas do tipo Convencional ( $r=0,444$ ); entre os interesses do tipo Convencional e a competências percebidas do tipo Realista ( $r=0,433$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,307$ ).

|                  | R       | I       | A       | S       | C       |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 0,750** | 0,484*  | -0,017  | 0,176   | 0,221   |
| Investigador (I) | 0,400*  | 0,729** | 0,544** | 0,488*  | 0,388   |
| Artístico (A)    | 0,235   | 0,275   | 0,770** | 0,655** | 0,217   |
| Social (S)       | -0,041  | 0,273   | 0,718** | 0,763** | 0,354   |
| Convencional (C) | 0,551** | 0,515** | 0,077   | 0,213   | 0,718** |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 4º ano, foram encontradas correlações elevadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,750$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,484$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,729$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,544$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,488$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,770$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,655$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,763$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,718$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,718$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,551$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Investigador ( $r=0,515$ ). Foi ainda observada uma correlação moderada entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,400$ ).

|                  | R       | I       | A       | S       | C       |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 0,866** | 0,466*  | 0,322   | 0,416   | 0,240   |
| Investigador (I) | 0,763** | 0,643** | 0,257   | 0,278   | 0,344   |
| Artístico (A)    | 0,117   | 0,240   | 0,765** | 0,380   | 0,173   |
| Social (S)       | 0,354   | 0,362   | 0,620** | 0,787** | 0,177   |
| Convencional (C) | 0,243   | 0,394   | 0,316   | 0,147   | 0,706** |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

No 5º ano, todas as correlações estatisticamente significativas, encontradas foram elevadas. Observaram-se assim correlações elevadas entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,866$ ); os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,466$ ); os interesses do tipo

Investigador e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,763$ ); os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,643$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,765$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,787$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,620$ ) e entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,706$ ).

|                  | R       | I       | A       | S       | C       |
|------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Realista (R)     | 0,869** | 0,763** | 0,536*  | 0,536*  | 0,499*  |
| Investigador (I) | 0,576** | 0,911** | 0,775** | 0,665** | 0,840** |
| Artístico (A)    | 0,506*  | 0,606** | 0,890** | 0,457*  | 0,624** |
| Social (S)       | 0,332   | 0,642** | 0,550** | 0,750** | 0,571** |
| Convencional (C) | 0,550** | 0,793** | 0,784** | 0,706** | 0,896** |

*Nota: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .*

Finalmente, no 6º ano de escolaridade, todas as correlações encontradas entre subescalas dos interesses e as das competências percebidas, com significância estatística, foram novamente elevadas. Encontraram-se, deste modo, correlações deste tipo entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do mesmo tipo ( $\rho=0,869$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,763$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,536$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,536$ ); entre os interesses do tipo Realista e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,499$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,911$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,840$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,755$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,665$ ); entre os interesses do tipo Investigador e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,576$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do mesmo tipo ( $\rho=0,890$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,624$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,606$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,506$ ); entre os interesses do tipo Artístico e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,457$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do mesmo tipo ( $\rho=0,750$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo

Investigador ( $\rho=0,642$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Convencional ( $\rho=0,571$ ); entre os interesses do tipo Social e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,550$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do mesmo tipo ( $\rho=0,896$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Investigador ( $\rho=0,793$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Artístico ( $\rho=0,784$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Social ( $\rho=0,706$ ); entre os interesses do tipo Convencional e as competências percebidas do tipo Realista ( $\rho=0,550$ ).

Passamos agora à análise de possíveis diferenças nas variáveis psicológicas estudadas em função de algumas variáveis sociodemográficas. Assim, no sentido de determinar possíveis diferenças nos níveis médios de Interesses e Competências percebidas por género, recorreremos à utilização do teste t de Student, cujos resultados se apresentam na tabela 27.

| Tabela 27. Diferenças nas médias das diferentes subescalas ao nível dos interesses e competências percebidas por género, na totalidade da amostra. |                    |       |                     |       |        |       |
|--|--------------------|-------|---------------------|-------|--------|-------|
| Escala   | Feminino<br>(n=74) |       | Masculino<br>(n=43) |       | t      | p     |
|  | Média              | DP    | Média               | DP    |        |       |
| <b>Interesses</b>  |                    |       |                     |       |        |       |
| Realista   | 15,634             | 4,548 | 18,415              | 3,666 | 11,667 | 0,001 |
| Investigador   | 19,156             | 3,790 | 18,573              | 3,558 | 0,674  | 0,413 |
| Artístico  | 22,733             | 1,998 | 19,328              | 3,363 | 47,313 | 0,000 |
| Social   | 21,967             | 2,496 | 19,607              | 3,268 | 19,274 | 0,000 |
| Convencional   | 19,844             | 3,294 | 18,560              | 3,628 | 3,834  | 0,053 |
| <b>Competências</b>  |                    |       |                     |       |        |       |
| Realista   | 16,362             | 4,492 | 18,618              | 4,411 | 6,952  | 0,010 |
| Investigador   | 18,841             | 4,062 | 18,926              | 3,545 | 0,013  | 0,909 |
| Artístico  | 22,661             | 2,234 | 19,333              | 3,369 | 41,203 | 0,000 |
| Social   | 21,413             | 2,810 | 18,921              | 3,499 | 17,814 | 0,000 |
| Convencional   | 19,834             | 3,256 | 18,645              | 3,685 | 3,293  | 0,072 |

Ao analisarmos os resultados inseridos na tabela anterior podemos constatar que os rapazes obtêm médias mais elevadas nos interesses Realistas e que as raparigas tendem a obter médias mais elevadas nos interesses Sociais e Artísticos. A nível das competências percebidas, as raparigas percebem-se como menos competentes nas áreas realistas, enquanto os rapazes tendem a perceberem-se como competentes nas áreas Realista e pouco competentes nas áreas Artísticas e Sociais. Estas evidências são semelhantes aos resultados das investigações realizadas por (Tracey & Ward, 1998; David, 2007). Por exemplo, o estudo de David (2007) com 383 alunos dos 3º, 6º e 9º anos de escolaridade, revelou que em todos os anos de escolaridade as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas do que os rapazes nas sub-escalas Artístico, Social e

Empreendedor, enquanto os rapazes obtiveram resultados superiores nas sub-escalas Realista e Investigador.

Na tabela 28, podem ser consultados os resultados obtidos quando analisámos, com recurso à ANOVA univariada (e ao LSD com teste Post-Hoc) as diferenças nas médias obtidas ao nível dos Interesses e as Competências percebidas, tendo em consideração o ano de escolaridade. Podemos resumir as principais diferenças do seguinte modo: As crianças do 3º ano de escolaridade apresentam médias mais elevadas nos interesses do tipo Investigador do que as crianças do 5º ano. Nos interesses do tipo Artístico são as crianças do 6º ano que obtêm as médias mais baixas. Nos interesses do tipo Artístico e Social, as crianças do 3º ano obtêm médias mais baixas do que as crianças do 4º ano. Nos interesses do tipo Social são novamente as crianças do 6º ano que obtêm as médias mais baixas e as crianças do 4º ano as médias mais elevadas. Por fim, nos interesses do tipo Convencional são as crianças do 3º ano que obtêm as médias mais elevadas e as crianças do 6º ano as médias mais baixas.

Ao nível das competências percebidas as crianças do 3º ano obtêm médias mais elevadas que as crianças do 5º em todas as subescalas excepto na da competência percebida do tipo Realista. Nas competências percebidas do tipo Artístico as crianças do 6º ano obtêm médias mais baixas do que as crianças do 3º ano. As crianças do 4º ano são as que têm as médias mais elevadas nos interesses do tipo Artístico e Social e nas competências percebidas do tipo Artístico. Nas competências percebidas do tipo Convencional as crianças do 5º ano obtêm médias mais baixas que as crianças do 3º ano.

Os resultados aqui apresentados suportam a noção que à medida que a idade aumenta e o nível de escolaridade avança, os interesses e as competências percebidas das crianças, tendem a diminuir (Tracey & Ward, 1998; David et al., 2008).

Tabela 28. Diferenças nas médias das diferentes subescalas ao nível dos interesses e competências percebidas por ano de escolaridade.

| Escala              | 3º ano (n=48) |       | 4º ano (n=26) |       | 5º ano (n=22) |       | 6º ano (n=21) |       | F     | p     | Teste Post-Hoc* |
|---------------------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|-------|-------|-----------------|
|                     | Média         | DP    | Média         | DP    | Média         | DP    | Média         | DP    |       |       |                 |
| <b>Interesses</b>   |               |       |               |       |               |       |               |       |       |       |                 |
| Realista            | 16,703        | 4,482 | 17,045        | 4,212 | 16,659        | 4,833 | 16,062        | 4,446 | 0,190 | 0,903 |                 |
| Investigador        | 20,056        | 3,253 | 19,404        | 3,671 | 17,171        | 3,546 | 17,678        | 4,020 | 4,445 | 0,005 | 3º>5º           |
| Artístico           | 22,248        | 2,703 | 22,280        | 2,828 | 20,849        | 2,176 | 19,403        | 3,835 | 5,802 | 0,001 | 6º<3º<4º        |
| Social              | 21,481        | 3,319 | 22,042        | 2,733 | 20,329        | 2,553 | 19,866        | 2,629 | 2,889 | 0,039 | 6º<5º<3º<4º     |
| Convencional        | 20,605        | 3,397 | 19,279        | 2,652 | 18,105        | 3,329 | 17,994        | 3,808 | 4,504 | 0,005 | 6º<5º<3º        |
| <b>Competências</b> |               |       |               |       |               |       |               |       |       |       |                 |
| Realista            | 16,944        | 4,291 | 17,975        | 4,476 | 17,173        | 4,465 | 16,805        | 5,575 | 0,345 | 0,793 |                 |
| Investigador        | 20,051        | 3,563 | 19,254        | 3,733 | 16,771        | 3,533 | 17,904        | 4,110 | 4,567 | 0,005 | 5º<3º           |
| Artístico           | 21,859        | 3,295 | 22,463        | 2,545 | 20,982        | 2,131 | 19,685        | 3,670 | 3,811 | 0,012 | 6º<3º<4º        |
| Social              | 20,263        | 3,855 | 21,328        | 3,015 | 20,765        | 2,326 | 19,724        | 3,044 | 1,067 | 0,366 |                 |
| Convencional        | 20,157        | 3,569 | 20,221        | 2,578 | 17,780        | 3,172 | 18,334        | 3,742 | 3,795 | 0,012 | 5º<3º           |

Nota: \*Teste Post-Hoc (Bonferroni).

A realização de tarefas escolares com a mãe é geradora de diferenças estatisticamente significativas nas subescalas de interesses do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional, bem como nas competências percebidas do tipo Artístico e Convencional. As crianças que realizam este tipo de actividade com as mães apresentam valores médios nestas subescalas, mais elevados do que as restantes.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios dos interesses do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional bem como no dos valores médios das competências percebidas do tipo Artístico e Convencional em função da actividade fazer desporto com a mãe. Estas crianças apresentam valores médios mais elevados nas subescalas referidas.

As idas a espectáculos infantis com as mães origina diferenças estatisticamente significativas nos valores médios das subescalas de interesses do tipo Realista, Investigador e Convencional, bem como nas competências destes três tipos. Crianças que realizam esta actividade com a mãe apresentam valores médios mais elevados nas subescalas referidas.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos valores médios dos interesses do tipo Realista, Investigador, Convencional, e competências do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional em função da actividade ir ao teatro com a mãe. Em todas as situações, são as crianças que realizam este tipo de actividade que apresentam valores médios mais elevados nestas dimensões.

Fazer jogos com as mães gera diferenças estatisticamente significativas nos valores médios dos interesses do tipo Realista, Investigador e Social. As crianças que fazem jogos com a mãe, apresentam valores médios, nas subescalas referidas, mais elevados do que as restantes.

As idas a museus com as mães origina diferenças estatisticamente significativas nos valores médios das subescalas de interesses do tipo Realista, competências percebidas do tipo Realista, competências percebidas do tipo Investigador e competências percebidas do tipo Convencional. Observa-se em todas as situações um valor médio mais elevado em crianças que realizam esta actividade com a mãe.

A actividade ler histórias com a mãe origina diferenças estatisticamente significativas nos valores médios dos interesses do tipo Artístico e Social. Crianças que praticam esta actividade apresentam valores médios mais elevados nos tipos acima referidos.

Brincar com a mãe é outra actividade que conduz a valores médios mais elevados nas subescalas dos interesses do tipo Realista e nas competências do mesmo tipo. Estas diferenças são estatisticamente significativas.

A realização de outras actividades com a mãe leva a existência de diferenças estatisticamente significativas nos valores médios da subescala dos interesses do tipo Social, sendo as crianças que realizam esta actividade as que apresentam valores mais elevados nesta subescala.

As crianças que já pensaram na profissão que querem exercer na idade adulta apresentam valores médios mais elevados na pontuação das subescalas dos interesses do tipo Artístico e Social. Estas diferenças são estatisticamente significativas.

Foram, igualmente, encontradas diferenças estatisticamente significativas nos valores médios dos interesses do tipo Realista em função da língua materna do pai, bem como nas competências percebidas do mesmo tipo e esta variável. Em ambas as situações foi observado um valor médio mais elevado nos casos em que o idioma paterno é outro que não o português.

Relativamente ao idioma da mãe, verificou-se uma situação semelhante, tendo-se encontrado diferenças nos valores médios dos Interesses e Competências do tipo Realista em função do idioma da mãe. Mais uma vez, crianças cujas mães falam outro idioma apresentam valores mais elevados nas subescalas referidas.

Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, não podemos deixar de mencionar algumas dimensões que deram origem a diferenças nos interesses e competências percebidas entre os alunos. Assim, no que diz respeito às diferenças nos valores médios das subescalas dos interesses e competências percebidas em função da frequência de actividades de tempos livres na escola, observou-se a sua presença nos valores médios dos interesses dos tipos Investigador, Artístico e Convencional, bem como nas competências percebidas dos tipos Investigador e Convencional. Observou-se em todas estas situações a presença de um valor médio mais elevado nas subescalas referidas por parte das crianças que frequentam as referidas actividades.

Em relação à frequência de creche ou jardim de infância, por parte dos sujeitos da amostra, apenas foram encontradas diferenças nos valores médios da subescala de interesses do tipo Convencional, verificando-se que as crianças que frequentaram este tipo de ensino apresentam valores médios mais elevados do que as outras, nesta subescala.

Foram também encontradas diferenças nos interesses do tipo Realista e nas competências percebidas do tipo Convencional relativamente à actividade ir a espectáculos infantis, com o pai. Em todas as situações, são as crianças que praticam este tipo de actividade que apresentam valores médios mais elevados nesta dimensão.

As crianças que vão ao teatro com o pai apresentam, igualmente, diferenças nos valores médios dos interesses do tipo Investigador e competências do tipo Realista e Convencional, apresentando novamente valores médios mais elevados nas subescalas referidas.

Relativamente à actividade ir a museus com o pai, apenas foram encontradas diferenças nos valores médios da subescala das competências percebidas do tipo Convencional, observando-se novamente um valor médio mais elevado nas crianças que realizam esta actividade com os pais.

As crianças que dão passeios com a mãe apresentam valores médios na subescala das competências percebidas do tipo Convencional mais elevados do que as restantes.

No caso das habilitações literárias do pai, apenas foram encontradas diferenças no que diz respeito aos interesses do tipo Investigador para o qual o valor médio dos pais referidos como analfabetos é inferior ao obtido pelos pais apresentando os restantes níveis de escolaridade.

Em resumo, executar tarefas escolares e fazer desporto com as mães, gera interesses do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional e percepções de competência nas actividades do tipo Artístico e Convencional, nos participantes da nossa amostra. As crianças que assistem a espectáculos infantis com as mães revelaram ter mais interesses e percepções de competência nas actividades do tipo Realista, Investigador e Convencional do que as crianças que não costumam ir a espectáculos com as mães. As idas ao teatro com as mães originam nas crianças interesses por actividades do tipo Realista, Investigador e Convencional, bem como uma percepção de competência mais elevada nas actividades do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional. Fazer jogos com as mães gera nas crianças interesses do tipo Realista, Investigador e Social. As crianças que lêem histórias com a mãe demonstraram mais interesses do tipo Artístico e Social, do que as crianças que não o fazem. Ir a museus com as mães gera interesses do tipo Realista e percepções de competência por actividades do tipo Realista, do tipo Investigador e do tipo Convencional. Brincar com as mães origina interesses e competências do tipo Realista. As crianças que costumam realizar outras actividades com as mães revelaram ter interesses do tipo Social. Finalmente, as crianças

que já pensaram numa profissão futura revelaram possuir mais interesses do tipo Artístico e Social do que as crianças que ainda não o fizeram.

Mudando o nível de análise, e tendo como objectivo averiguar a existência da configuração da representação circular (teoricamente presente) na amostra, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, recorreremos à utilização do modelo Euclidiano MDS clássico não métrico.

Pela análise do mapa MDS relativo à análise da estrutura de interesses dos alunos do 3º ano de escolaridade verificamos que os interesses do tipo Social aparecem muito próximos dos interesses do tipo Artístico, apesar de aparecerem por uma ordem invertida. Contrariamente ao previsto, (modelo RIASEC), os interesses do tipo Investigador aparecem muito distantes dos interesses do tipo Realista.

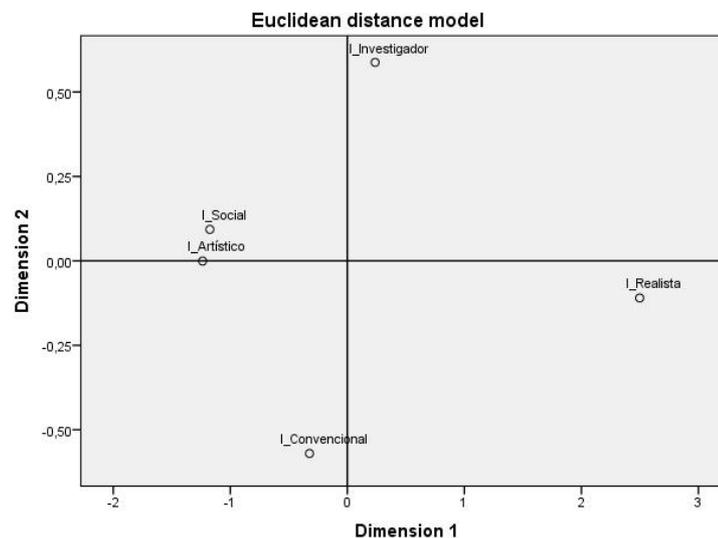


Gráfico 2 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 3º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para este modelo são boas. O programa necessitou apenas de 4 iterações para atingir uma solução, tendo-se obtido um valor de S-Stress de 0,022 para a solução final, o  $R^2=0,999$ .

O mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 3º ano de escolaridade mostra uma inversão na ordem dos tipos Artístico e Social. Contrariamente ao previsto o tipo Realista aparece muito distante do tipo Investigador e numa posição invertida.

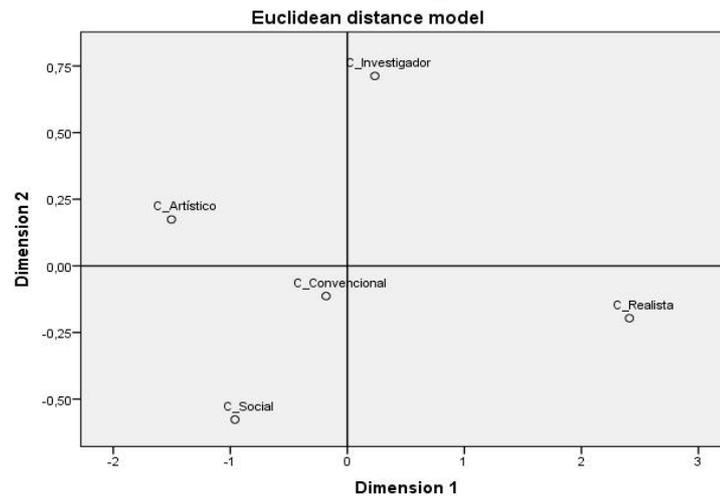


Gráfico 3 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 3º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo das competências percebidas relativas ao 3º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,038 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,994$ . O programa necessitou apenas de 3 iterações para encontrar uma solução.

Pela análise do mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses do 4º ano de escolaridade verificamos que os interesses do tipo Social aparecem muito próximos dos interesses do tipo Artístico (proximidade prevista pelo modelo RIASEC), apesar de aparecerem por uma ordem invertida. Os tipos Realista e Convencional apesar de próximos (seguindo a previsão) aparecem igualmente invertidos.

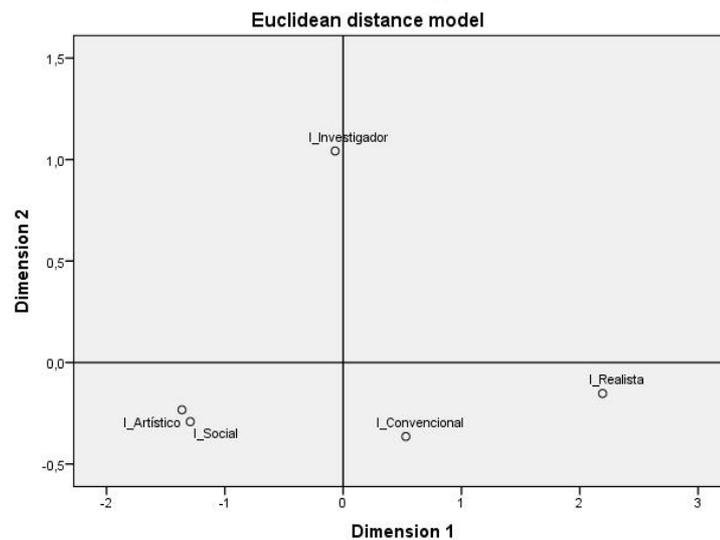


Gráfico 4 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 4º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo dos interesses relativos ao 4º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,053 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,990$  após 6 iterações.

O mapa MDS relativo à análise da estrutura de competências percebidas do 4º ano de escolaridade mostra uma inversão na ordem dos tipos Artístico e Social, apesar da proximidade prevista se verificar. O tipo Realista aparece próximo do tipo Investigador mas também as suas posições no espaço aparecem, igualmente, invertidas.

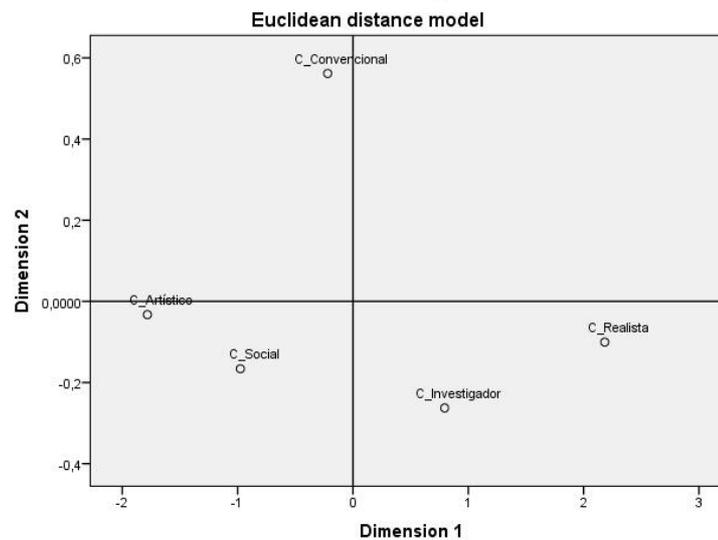


Gráfico 5 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 4º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo das competências percebidas relativas ao 4º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,053 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,990$ . O programa necessitou de 5 iterações para encontrar uma solução.

Pela análise do mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses do 5º ano de escolaridade verificamos que os interesses do tipo Social aparecem muito próximos dos interesses do tipo Artístico (proximidade prevista pelo modelo RIASEC), apesar de aparecerem numa posição invertida. Por sua vez, o tipo Realista aparece igualmente, numa posição invertida e bastante distante do tipo Convencional.

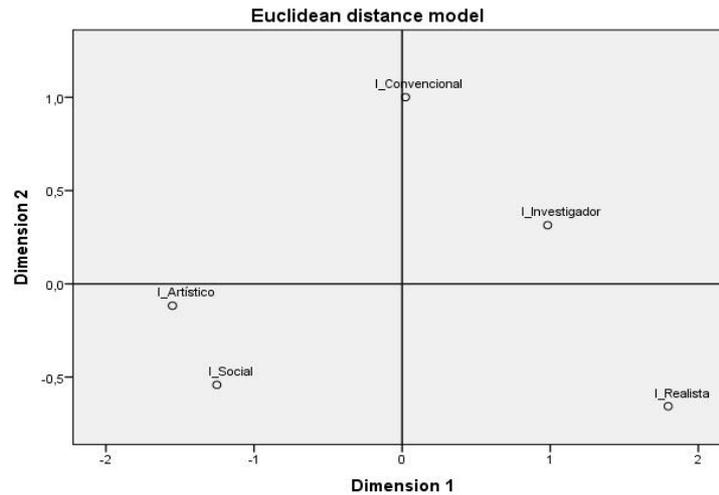


Gráfico 6 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 5º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo dos interesses relativos ao 5º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,012 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,999$ . O programa necessitou apenas de 4 iterações para obter uma solução.

O mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas do 5º ano de escolaridade mostra, novamente, uma inversão na ordem dos tipos Artístico e Social, apesar de se confirmar a proximidade prevista. O tipo Investigador aparece próximo do tipo Convencional e as posições de ambos conhecem, também, uma inversão.

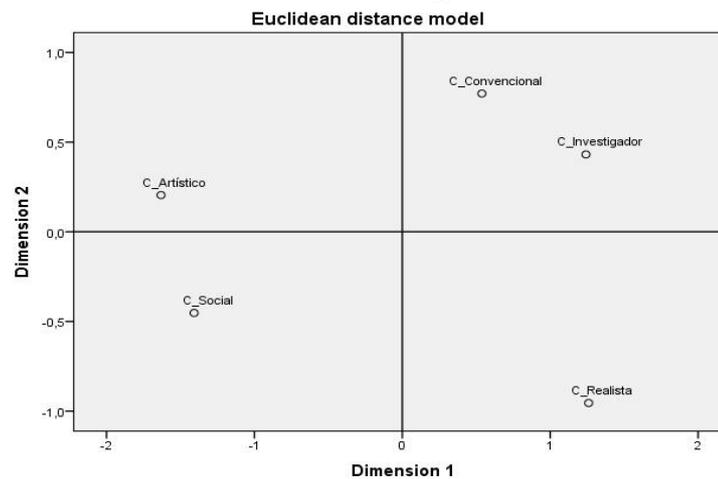


Gráfico 7 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura das competências percebidas dos alunos do 5º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo das competências percebidas relativos ao 5º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,017 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,998$ . Uma solução foi obtida ao fim de 5 iterações.

Finalmente, o mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses do 6º ano de escolaridade mostra que os interesses do tipo Social aparecem muito distantes dos interesses do tipo Artístico e numa posição invertida. O tipo Realista aparece também numa posição invertida e bastante distante dos tipos Artístico e Social (como teoricamente previsto).

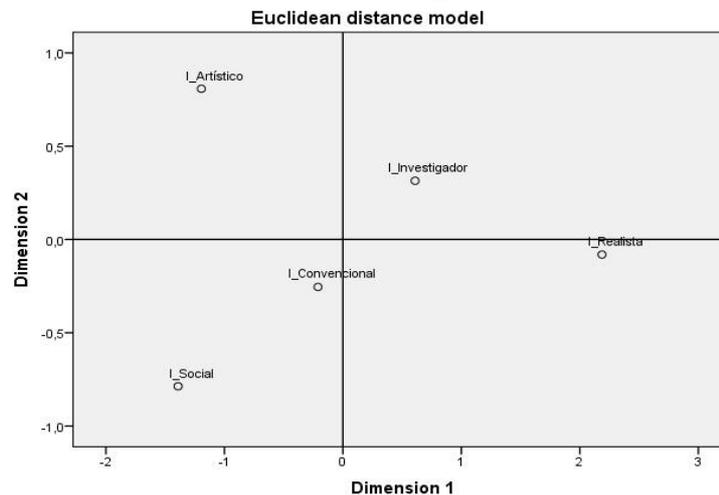


Gráfico 8 – Mapa MDS relativo à análise da estrutura dos interesses dos alunos do 6º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo dos interesses relativos ao 6º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,032 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,993$ . O programa necessitou apenas de 3 iterações para encontrar uma solução.

O mapa MDS do 6º ano de escolaridade relativo à análise da estrutura das competências percebidas mostra uma grande proximidade entre os tipos Social e Convencional (como é teoricamente esperado, apesar da verificada inversão). O tipo Artístico está muito distante dos tipos Investigador e Social, ao contrário do que supostamente deveria ocorrer de acordo com a estrutura RIASEC proposta por Holland.

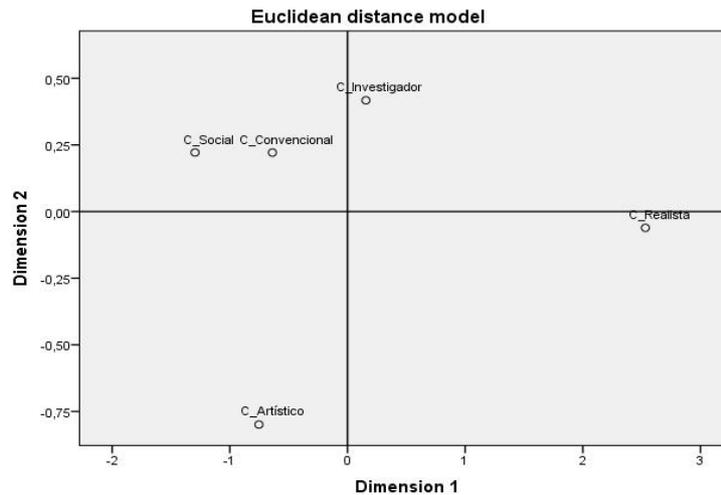


Gráfico 9 – Mapa MDS relativo à análise das competências percebidas dos alunos do 6º ano de escolaridade.

As medidas do grau de ajustamento para o modelo das competências percebidas ao nível do 6º ano de escolaridade são boas. Obteve-se um valor de S-Stress de 0,051 para a solução final tendo-se obtido o  $R^2=0,991$ . O programa necessitou de 5 iterações para encontrar uma solução.

Contrariamente aos resultados de outras investigações (Tracey & Ward, 1998; David et al., 2009), os resultados da nossa amostra por ano de escolaridade não demonstraram uma aproximação à estrutura que teoricamente deveria ser encontrada, à medida que a idade vai aumentando e o nível de escolaridade vai avançando, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

Vamos de seguida, focar-nos na análise das aspirações profissionais dos jovens participantes neste estudo, começando pelas raparigas, na amostra total.

Na amostra total, e de acordo com os resultados obtidos pode observar-se que a maior parte das raparigas que participaram neste estudo manifestam preferências por profissões como: professora, veterinária, médica e cantora. Os resultados podem observar-se no gráfico 10.

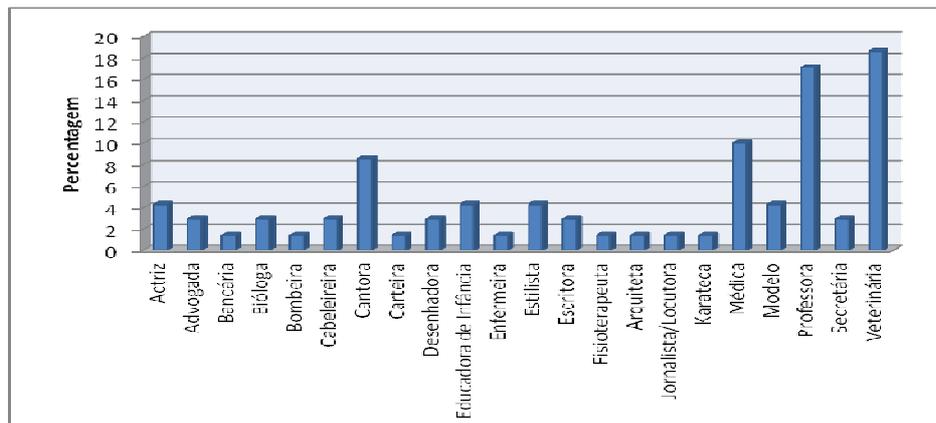


Gráfico 10 – Aspirações profissionais das raparigas na totalidade da amostra.

Em termos de expectativas profissionais, uma grande parte das raparigas que participaram no estudo espera vir a ser professora, veterinária, médica ou atriz. As suas expectativas apresentam-se bastante diversas, como pode ser observado no gráfico 11.

Na totalidade da amostra, as aspirações profissionais das raparigas não são muito diferentes das suas expectativas profissionais. As raparigas manifestam aspirações e expectativas por profissões de fantasia<sup>11</sup>, as quais podem indicar que globalmente, as raparigas ainda não têm uma percepção muito clara sobre as barreiras externas (Gottfredson, 2002, p.100).

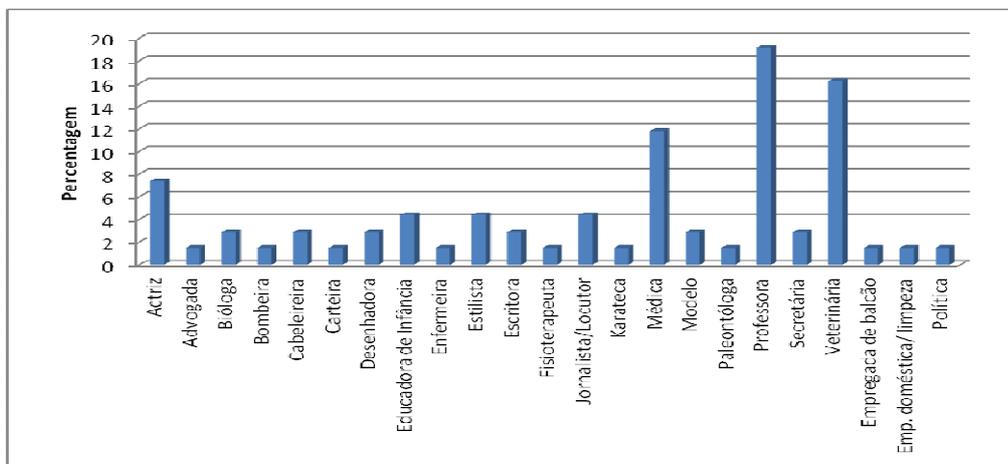


Gráfico 11 – Expectativas profissionais das raparigas na totalidade da amostra.

No que diz respeito aos rapazes, na amostra total, a maior parte gostaria de vir a ser futebolista ou guarda-redes, dividindo-se as preferências dos restantes por profissões como polícia, paleontólogo, cozinheiro e veterinário, entre outras. Estes resultados podem ser observados no gráfico 12.

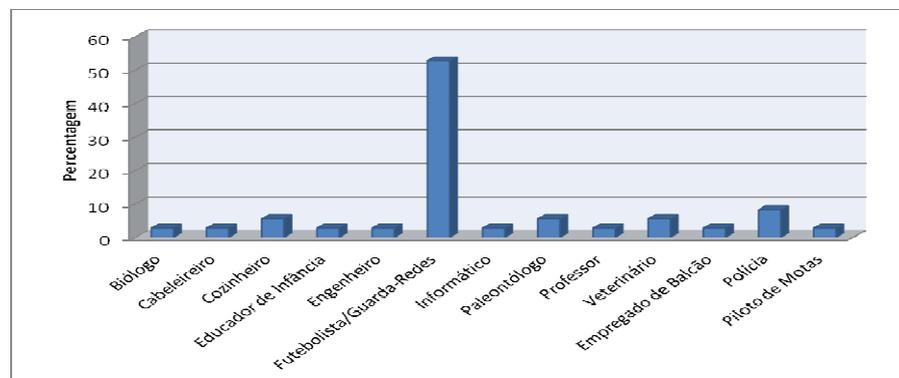


Gráfico 12 – Aspirações profissionais dos rapazes na totalidade da amostra.

<sup>11</sup> Critério definido por Helwig (2001, citado por Blackhurst et al., 2005) para designar as profissões de elevado nível de glamour, competição ou visibilidade. Este critério inclui profissões com elevado nível de glamour, competição e visibilidade (ex. atleta profissional, artista, cantora e astronauta).

As expectativas profissionais da totalidade dos rapazes que participaram no estudo apresentam-se no gráfico 13.

À semelhança das raparigas, as aspirações profissionais dos rapazes não são muito diferentes das suas expectativas profissionais. Os rapazes, tal como as raparigas tendem a demonstrar aspirações e expectativas profissionais baseadas na fantasia.

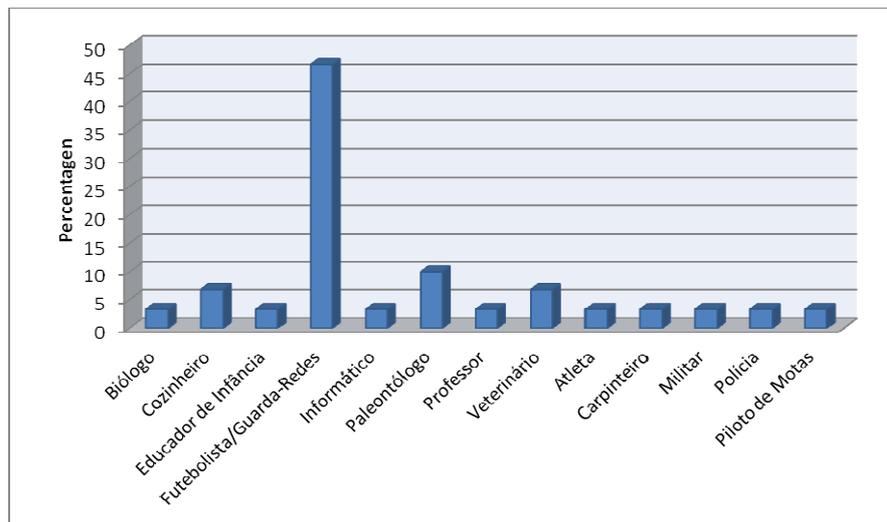


Gráfico 13 – Expectativas profissionais dos rapazes na totalidade da amostra.

Vamos de seguida passar à análise das aspirações e expectativas profissionais por ano de escolaridade. As aspirações profissionais dos participantes no estudo que frequentam o 3º ano de escolaridade podem observar-se no gráfico 14. Estas aspirações recaem sobre as profissões de futebolista ou guarda-redes, cantor(a), professor(a), veterinária(a), biólogo(a), entre outras.

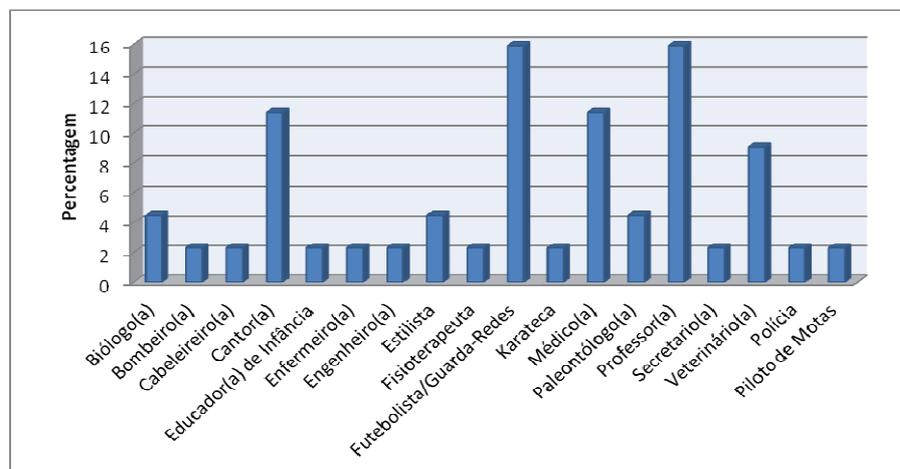


Gráfico 14 – Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 3º ano de escolaridade.

As expectativas profissionais dos alunos do 3º ano são representadas no gráfico 15. É de salientar novamente a esperança de virem exercer as profissões de professor(a), médico(a), veterinário(a), futebolista ou guarda-redes, biólogo(a) ou estilista, entre outras.

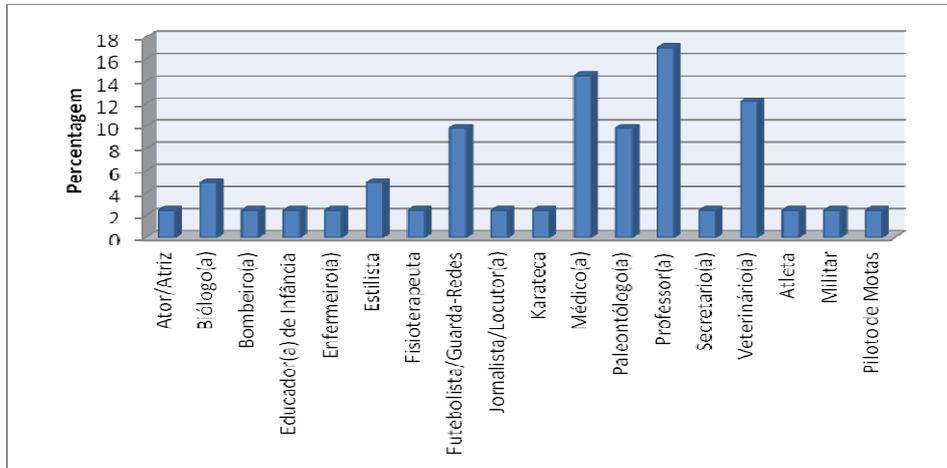


Gráfico 15 – Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 3º ano de escolaridade.

Por sua vez, as aspirações profissionais dos participantes neste estudo que frequentam o 4º ano de escolaridade, recaem preferencialmente sobre profissões como veterinário(a), futebolista ou guarda-redes, professor(a) e médico(a).

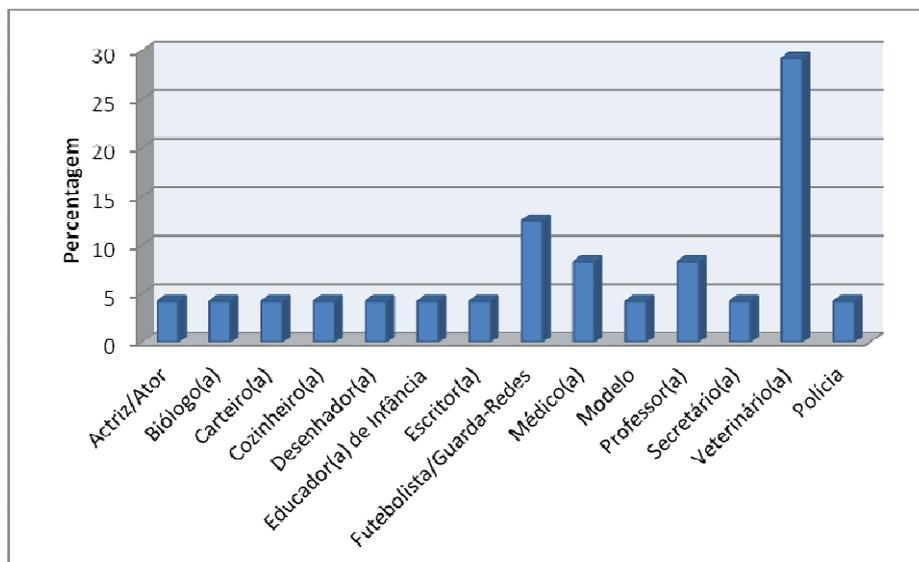


Gráfico 16 – Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 4º ano de escolaridade.

As expectativas profissionais destes alunos apresentam-se no gráfico 17 no qual se salientam as profissões de veterinário(a), professor(a) e futebolista.

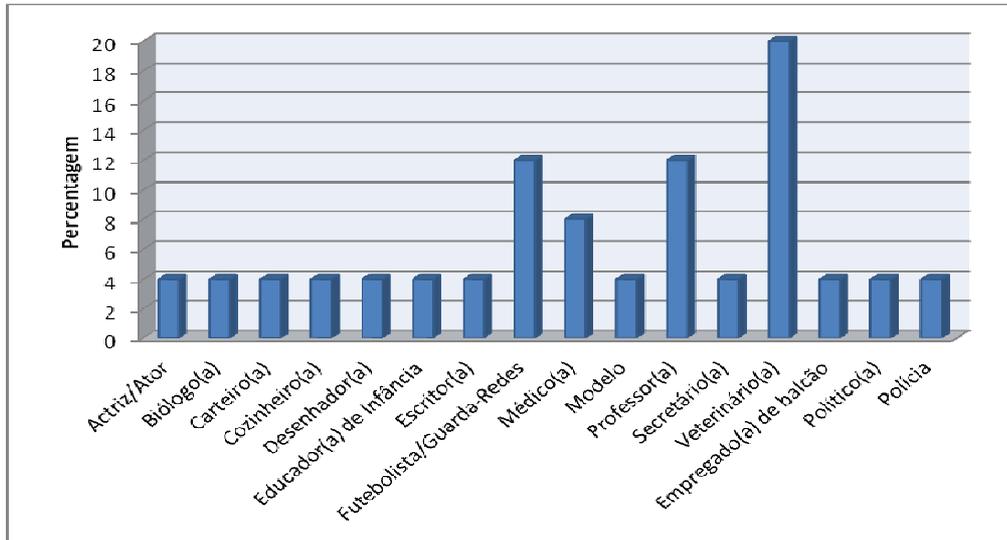


Gráfico 17 – Expectativas Profissionais dos(as) alunos(as) do 4º ano de escolaridade.

No 5º ano de escolaridade, os alunos manifestam uma aspiração preferencial pelas profissões de futebolista, professor(a), modelo e veterinário(a). Os resultados podem ser vistos no gráfico 18.

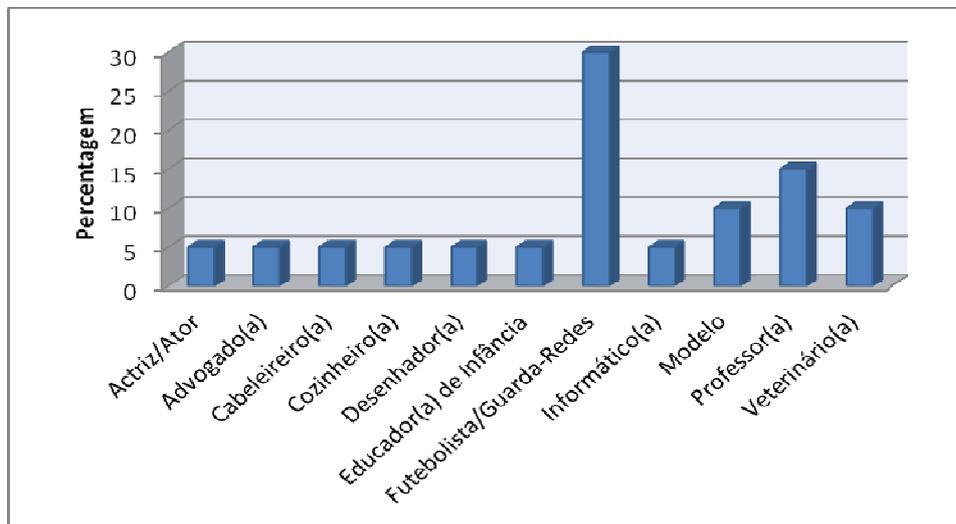


Gráfico 18 – Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 5º ano de escolaridade.

Em termos de expectativas profissionais, os alunos do 5º ano esperam poder vir a ser futebolistas, professores(as) e veterinários(as). É de referir que alguns destes alunos têm expectativas por profissões tais como empregada doméstica/de limpeza e carpinteiro, nunca referidas pelos alunos que frequentam os 3º e 4º anos de escolaridades. Os resultados apresentam-se no gráfico 19.

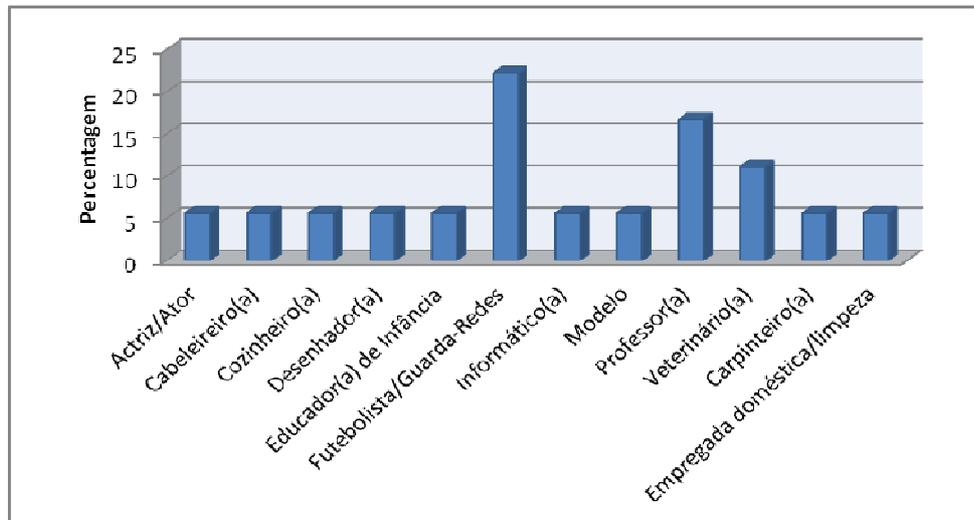


Gráfico 19 – Expectativas profissionais dos(as) alunos(as) do 5º ano de escolaridade.

Os interesses profissionais dos alunos do 6º ano de escolaridade apresentam-se muito diversificados, notando-se uma preferência notória pelas profissões de futebolista e veterinário(a). Os resultados apresentam-se no gráfico 20.

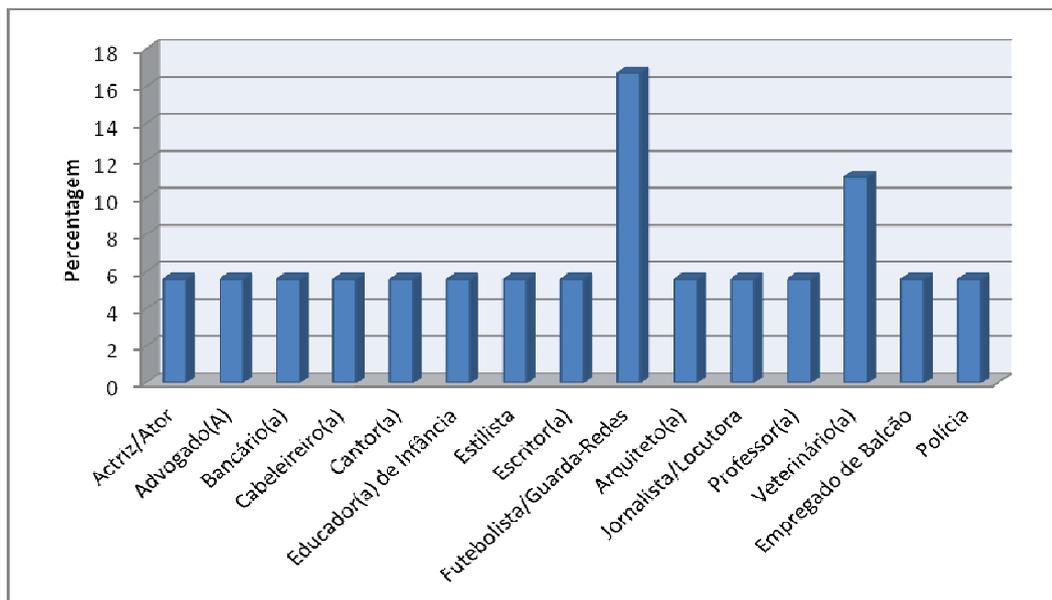


Gráfico 20 – Aspirações profissionais dos(as) alunos(as) do 6º ano de escolaridade.

Finalmente, no que diz respeito às expectativas dos participantes no estudo que frequentam o 6º ano de escolaridade, pode novamente observar-se uma percentagem relativamente elevada de alunos que esperam vir a ser futebolistas, dividindo-se as restantes expectativas entre as profissões de atriz ou actor, jornalista ou locutor(a), professor(a) e veterinário(a), entre outras. Os resultados podem ser vistos no gráfico 21.

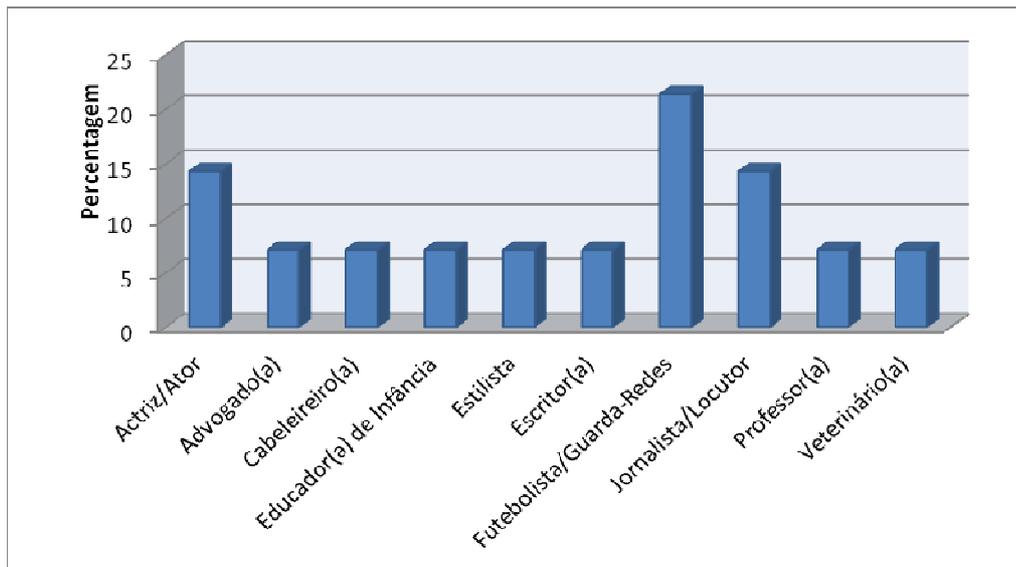


Gráfico 21 – Expectativas profissionais dos(as) alunos(as) do 6º ano de escolaridade.

Resumindo, as aspirações e expectativas das crianças do 3º ano de escolaridade não são muito diferentes das dos outros anos de escolaridade; As aspirações por profissões de fantasia parecem persistir em todos os anos de escolaridade, no entanto, encontramos ligeiras diferenças a nível das expectativas profissionais por ano de escolaridade. Por exemplo, uma criança do 4º ano de escolaridade que tinha indicado a profissão de médica pediatra como aspiração profissional quando foi questionada sobre a profissão que realmente achava que ia ter, respondeu: “*eu acho que vou ser cozinheira, porque sei cozinhar algumas coisas*”. No 5º ano, uma criança que tinha indicado a profissão de *advogada* como aspiração profissional, revelou como expectativa profissional a profissão de *empregada domestica*; um rapaz do 5º ano que após ter indicado como aspiração profissional a profissão de futebolista, revelou: “*acho que vou ser carpinteiro porque vejo o meu pai*”. Estes resultados comprovam que desde muito cedo as crianças começam a abandonar as aspirações profissionais por escolhas menos compatíveis, mas percebidas como mais acessíveis (Gottfredson, 2002, p.100). Para Gottfredson (1981), as crianças entre os 9 e os 13 anos de idade, começam a rejeitar empregos de baixo prestígio (*orientação para a avaliação social*). Os nossos resultados são consistentes com a teoria de Gottfredson, assim no nosso estudo, as aspirações profissionais caracterizam-se por profissões de elevado nível de prestígio (e.g. advogada, política, médica, paleontólogo, jornalista, arquitecta, engenheiro, veterinário) em todos os anos de escolaridade.

Analisamos de seguida as aspirações e as expectativas dos participantes no estudo tendo em consideração simultaneamente o género e o ano de escolaridade que frequentam. Começamos por analisar as aspirações das alunas do 3º ano de escolaridade. Das 30 respostas obtidas, observou-se que 7 meninas (23,3%) gostariam de ser professoras, 5 (16,7%) médicas, 5 (16,7%) cantoras, 3 (10,0%) veterinárias e 2 (6,7%) estilistas. As restantes manifestaram as suas aspirações por outras profissões tal como podem ser consultados na tabela 29.

|                         | N | %    |
|-------------------------|---|------|
| Bióloga/Bióloga Marinha | 1 | 3,3  |
| Bombeira                | 1 | 3,3  |
| Cabeleireira            | 1 | 3,3  |
| Cantora                 | 5 | 16,7 |
| Educadora de Infância   | 1 | 3,3  |
| Enfermeira              | 1 | 3,3  |
| Estilista               | 2 | 6,7  |
| Fisioterapeuta          | 1 | 3,3  |
| Karateca                | 1 | 3,3  |
| Médica/Pediatra         | 5 | 16,7 |
| Professora              | 7 | 23,3 |
| Secretária              | 1 | 3,3  |
| Veterinária             | 3 | 10,0 |

Relativamente aos alunos do 3º ano de escolaridade, das 14 respostas obtidas, observou-se que metade deles manifestaram a sua aspiração relativamente à profissão de futebolista, sendo que 2 (14,3%) disseram interessar-se pela paleontologia. Os restantes alunos manifestaram a sua aspirações por outras profissões. Os resultados apresentam-se na tabela 30.

|                          | N | %    |
|--------------------------|---|------|
| Biólogo/Biólogo Marinho  | 1 | 7,1  |
| Engenheiro               | 1 | 7,1  |
| Futebolista/Guarda-Redes | 7 | 50,0 |
| Paleontólogo             | 2 | 14,3 |
| Veterinário              | 1 | 7,1  |
| Polícia                  | 1 | 7,1  |
| Piloto de Motas          | 1 | 7,1  |

Em termos de expectativas profissionais, uma percentagem elevada de alunas do 3º ano pensa que virá a ser professora (n=7; 24,1%), médica (n=6; 20,7%), veterinária (n=4; 13,8%) ou estilista (n=2; 6,9%). As expectativas profissionais destas crianças encontram-se na tabela 31.

|                         | N | %    |
|-------------------------|---|------|
| Actriz                  | 1 | 3,4  |
| Bióloga/Bióloga Marinho | 1 | 3,4  |
| Bombeira                | 1 | 3,4  |
| Educadora de Infância   | 1 | 3,4  |
| Enfermeira              | 1 | 3,4  |
| Estilista               | 2 | 6,9  |
| Fisioterapeuta          | 1 | 3,4  |
| Jornalista/Locutora     | 1 | 3,4  |
| Karateca                | 1 | 3,4  |
| Médica/Pediatra         | 6 | 20,7 |
| Paleontóloga            | 1 | 3,4  |
| Professora              | 7 | 24,1 |
| Secretária              | 1 | 3,4  |
| Veterinária             | 4 | 13,8 |

As expectativas profissionais dos alunos do 3º ano de escolaridade recaem sobretudo sobre profissões como futebolista ou guarda-redes (n=4; 33,3%) e Paleontólogo (n=3; 25,0%) Os resultados obtidos apresentam-se na tabela 32.

|                          | N | %    |
|--------------------------|---|------|
| Biólogo/Biólogo Marinho  | 1 | 8,3  |
| Futebolista/Guarda-Redes | 4 | 33,3 |
| Paleontólogo             | 3 | 25,0 |
| Veterinário              | 1 | 8,3  |
| Atleta                   | 1 | 8,3  |
| Militar                  | 1 | 8,3  |
| Piloto de Motas          | 1 | 8,3  |

Como já referimos anteriormente, nas crianças do 3º ano de escolaridade, as aspirações profissionais não são muito diferentes das expectativas profissionais. A análise por género, revela igualmente, ausência de diferenças notórias entre as aspirações e expectativas quer para as raparigas quer para os rapazes. Contudo, algumas diferenças

foram encontradas nas profissões de fantasia que ambos os géneros referem. Assim, enquanto as profissões de fantasia das raparigas são relacionadas com *glamour* e visibilidade social (e.g. cantora, atriz, estilista), as profissões de fantasia dos rapazes estão relacionadas com competição (e.g. piloto de motas, futebolista). Os rapazes têm mais tendência para ter aspirações e expectativas estereotipadas sexualmente (e.g. futebolista, piloto de motas, militar, polícia e engenheiro) e para nomear menos aspirações e expectativas profissionais do que as raparigas. O estudo de Blackhurst, et al., (2005) (ver capítulo II) revelou resultados semelhantes. É ainda de referir, que as aspirações profissionais das raparigas são mais orientadas para as pessoas (e.g. cabeleireira, educadora de infância, fisioterapeuta, médica) e as dos rapazes para coisas (e.g. engenheiro, piloto de motas, futebolista). Estes resultados são consistentes com a investigação realizada por (David, 2007).

Analisam-se de seguida as aspirações profissionais das alunas do 4º ano de escolaridade. Observa-se que uma percentagem significativa de alunas deste ano de escolaridade gostaria de ser veterinária (n=7; 38,9%), sendo de 11,1% (n=2) a percentagem de alunas que se interessa pela medicina. As restantes alunas do 4º ano de escolaridade manifestam o seu interesse por profissões variadas. Os resultados apresentam-se na tabela 33.

|                         | n | %    |
|-------------------------|---|------|
| Actriz                  | 1 | 5,6  |
| Bióloga/Bióloga Marinho | 1 | 5,6  |
| Carteira                | 1 | 5,6  |
| Desenhadora/Designer    | 1 | 5,6  |
| Educadora de Infância   | 1 | 5,6  |
| Escritora               | 1 | 5,6  |
| Médica/Pediatra         | 2 | 11,1 |
| Modelo                  | 1 | 5,6  |
| Professora              | 1 | 5,6  |
| Secretária              | 1 | 5,6  |
| Veterinária             | 7 | 38,9 |

As aspirações profissionais dos alunos do 4º ano de escolaridade recaem sobre as profissões de futebolista ou guarda-redes (n=3; 50,0%), cozinheiro (n=1; 16,7%), professor (n=1; 16,7%) e polícia (n=1; 16,7%). Os resultados apresentam-se na tabela 34.

|                          | n | %    |
|--------------------------|---|------|
| Cozinheiro               | 1 | 16,7 |
| Futebolista/Guarda-Redes | 3 | 50,0 |
| Professor                | 1 | 16,7 |
| Polícia                  | 1 | 16,7 |

Uma percentagem significativa de alunas do 4º ano de escolaridade espera vir a ser veterinária (n=5; 26,3%), professora (n=2; 10,5%) ou médica (n=2; 10,5%). As restantes mostram uma grande diversidade de expectativas profissionais, como pode observar-se na tabela 35.

|                         | n | %    |
|-------------------------|---|------|
| Actriz                  | 1 | 5,3  |
| Bióloga/Bióloga Marinho | 1 | 5,3  |
| Carteira                | 1 | 5,3  |
| Desenhadora/Designer    | 1 | 5,3  |
| Educadora de Infância   | 1 | 5,3  |
| Escritora               | 1 | 5,3  |
| Médica                  | 2 | 10,5 |
| Modelo                  | 1 | 5,3  |
| Professora              | 2 | 10,5 |
| Secretária              | 1 | 5,3  |
| Veterinária             | 5 | 26,3 |
| Empregada de balcão     | 1 | 5,3  |
| Política                | 1 | 5,3  |

Por sua vez, os alunos do 4º ano de escolaridade esperam vir a ser futebolistas ou guarda-redes (n=3; 50,0%), cozinheiros (n=1; 16,7%), professores (n=1; 16,7%) ou polícias (n=7; 16,7%), como pode observar-se na tabela 36.

|                          | n | %    |
|--------------------------|---|------|
| Cozinheiro               | 1 | 16,7 |
| Futebolista/Guarda-Redes | 3 | 50,0 |
| Professor                | 1 | 16,7 |
| Polícia                  | 1 | 16,7 |

Novamente, as raparigas do 4º ano de escolaridade tendem a nomear mais aspirações e expectativas profissionais do que os rapazes. As aspirações e expectativas dos rapazes são mais tipificadas sexualmente do que as das raparigas. À semelhança do

3º ano de escolaridade, as raparigas do 4º ano tendem a nomear profissões de fantasia baseadas em *glamour* e visibilidade (e.g. atriz, modelo, política), enquanto as dos rapazes são baseadas em competição (e.g. futebolista). À semelhança do 3º ano, mais uma vez, as aspirações e expectativas profissionais das raparigas e dos rapazes do 4º ano não parecem diferir muito, ambos os sexos tendem a nomear as mesmas aspirações e expectativas profissionais. Contudo, as expectativas das raparigas são mais diversas do que as dos rapazes.

Passemos de seguida à análise das aspirações profissionais das alunas do 5º ano de escolaridade. Observa-se que as mesmas se dividem por profissões tais como professora (n=3; 27,3%), modelo (n=2; 18,2%), atriz (n=1; 9,1%), advogada (n=1; 9,1%), cabeleireira (n=1; 9,1%), desenhadora (n=1; 9,1%) e veterinária (n=2; 18,2%). Os resultados apresentam-se na tabela 37.

|                      | n | %    |
|----------------------|---|------|
| Atriz                | 1 | 9,1  |
| Advogada             | 1 | 9,1  |
| Cabeleireira         | 1 | 9,1  |
| Desenhadora/Designer | 1 | 9,1  |
| Modelo               | 2 | 18,2 |
| Professora           | 3 | 27,3 |
| Veterinária          | 2 | 18,2 |

Os alunos do 5º ano de escolaridade gostariam de ser futebolistas ou guarda-redes (n=6; 66,7%), cozinheiros (n=1; 11,1%), educadores de infância (n=1; 11,1%) ou informáticos (n=1; 11,1%), como pode verificar-se na tabela 38.

|                          | n | %    |
|--------------------------|---|------|
| Cozinheiro               | 1 | 11,1 |
| Educador de Infância     | 1 | 11,1 |
| Futebolista/Guarda-Redes | 6 | 66,7 |
| Informático              | 1 | 11,1 |

No que diz respeito às expectativas profissionais das alunas do 5º ano de escolaridade, observa-se que elas recaem sobre profissões como professora (n=3; 30,0%), veterinária (n=2; 20,0%), modelo (n=1; 10,0%), desenhadora (n=1; 10,0%), cabeleireira (n=1; 10,0%) ou atriz (n=1; 10,0%). Os resultados apresentam-se na tabela 39.

|                     | n | %    |
|---------------------|---|------|
| Actriz              | 1 | 10,0 |
| Cabeleireira        | 1 | 10,0 |
| Desenhadora         | 1 | 10,0 |
| Modelo              | 1 | 10,0 |
| Professora          | 3 | 30,0 |
| Veterinária         | 2 | 20,0 |
| Empregada doméstica | 1 | 10,0 |

No que se refere às expectativas profissionais dos alunos do 5º ano de escolaridade, observou-se que as mesmas recaem sobre as profissões de futebolista ou guarda-redes (n=4; 50,0%), cozinheiro (n=1; 12,5%), educador de infância (n=1; 12,5%), informático (n=1; 12,5%) ou carpinteiro (n=1; 12,5%). Os resultados apresentam-se na tabela 40.

|                               | n | %    |
|-------------------------------|---|------|
| Cozinheiro                    | 1 | 12,5 |
| Educador de Infância/educador | 1 | 12,5 |
| Futebolista/Guarda-Redes      | 4 | 50,0 |
| Informático                   | 1 | 12,5 |
| Carpinteiro                   | 1 | 12,5 |

No 5º ano, tanto as raparigas como os rapazes tendem a indicar aspirações e expectativas profissionais baseadas em estereótipos de género (uma excepção foi encontrada, com um rapaz a nomear aspiração e expectativa profissional por uma profissão que habitualmente está associada com o sexo oposto (educador de infância). Apesar de nomearem menos aspirações e expectativas profissionais do que as raparigas dos 3º e 4º anos, as raparigas do 5º ano continuam a nomear mais aspirações e expectativas que os rapazes. As aspirações por profissões de fantasia continuam a ser marcadas pelo *glamour* e visibilidade (e.g. atriz, modelo) e a dos rapazes pela competição (e.g. futebolista). É de salientar o facto de algumas raparigas e rapazes indicarem expectativas diferentes das aspirações profissionais.

Finalmente, as aspirações profissionais das alunas do 6º ano de escolaridade apresentam-se muito dispersas recaindo sobre profissões como atriz, advogada, bancária, cantora, educadora de infância, estilista, escritora, arquitecta, jornalista, professora e veterinária, todas elas sendo a opção de apenas uma aluna (9,1%), como se pode verificar pela tabela 41.

|                       | N | %   |
|-----------------------|---|-----|
| Actriz                | 1 | 9,1 |
| Advogada              | 1 | 9,1 |
| Bancária              | 1 | 9,1 |
| Cantora               | 1 | 9,1 |
| Educadora de Infância | 1 | 9,1 |
| Estilista             | 1 | 9,1 |
| Escritora             | 1 | 9,1 |
| Arquitecta            | 1 | 9,1 |
| Jornalista            | 1 | 9,1 |
| Professora            | 1 | 9,1 |
| Veterinária           | 1 | 9,1 |

As aspirações profissionais dos alunos do 6º ano de escolaridade recaem novamente sobre as profissões de futebolista ou guarda-redes (n=3; 42,9%), cabeleireiro (n=1; 14,3%), veterinário (n=1; 14,3%), empregado de balcão (n=1; 14,3%) e polícia (n=1; 14,3%). Os resultados constam da tabela 42.

|                          | N | %    |
|--------------------------|---|------|
| Cabeleireiro             | 1 | 14,3 |
| Futebolista/Guarda-Redes | 3 | 42,9 |
| Veterinário              | 1 | 14,3 |
| Empregado de Balcão      | 1 | 14,3 |
| Polícia                  | 1 | 14,3 |

Analisando agora as expectativas profissionais das alunas do 6º ano de escolaridade, observa-se que as mesmas se subdividem entre as profissões de actriz (n=2; 20,0%), jornalista ou locutora (n=2; 20,0%), advogada, cabeleireira, educadora de infância, estilista, escritora e professora, estas últimas profissões todas elas com apenas uma escolha correspondendo a 10% das expressões individuais. Os resultados apresentam-se na tabela 43.

|                       | N | %    |
|-----------------------|---|------|
| Actriz                | 2 | 20,0 |
| Advogada              | 1 | 10,0 |
| Cabeleireira          | 1 | 10,0 |
| Educadora de Infância | 1 | 10,0 |
| Estilista             | 1 | 10,0 |
| Escritora             | 1 | 10,0 |
| Jornalista/Locutora   | 2 | 20,0 |
| Professora            | 1 | 10,0 |

Por fim, as expectativas profissionais dos alunos do 6º ano recaem sobre as profissões de futebolista ou guarda-redes (n=3; 75,0%) e veterinário (n=1; 25,0%). Os resultados apresentam-se na tabela 44.

| Tabela 44. Expectativas Profissionais dos alunos do 6º ano de escolaridade. |   |      |
|---|---|------|
|   | N | %    |
| Futebolista/Guarda-Redes  | 3 | 75,0 |
| Veterinário   | 1 | 25,0 |

As aspirações e expectativas profissionais das raparigas do 6º ano de escolaridade são bastante diversificadas e em maior número que as nomeadas pelos rapazes. Quando comparados com as raparigas, os rapazes do 6º ano continuam a nomear mais profissões baseadas em estereótipos de género. As profissões de fantasia das raparigas continuam a ser marcadas pelo *glamour* e visibilidade (e.g. actriz, estilista) e a dos rapazes pela competição (e.g. futebolista). As aspirações profissionais e as expectativas das raparigas e dos rapazes não diferem muito entre si. Curiosamente, neste ano, as aspirações e expectativas das raparigas parecem focalizar-se em profissões direccionadas para as coisas (e.g. advogada, bancária, estilista, escritora e arquitecta).

## **Capítulo V**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

---

A revisão da literatura efectuada no enquadramento teórico deste trabalho permitiu constatar que as investigações no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância têm sido escassas e fragmentadas.

Seguindo uma linha semelhante ao formato apresentado por Hartung et al. (2005), referimos e discutimos algumas investigações empíricas englobadas dentro das cinco dimensões (exploração e conhecimento das profissões; aspirações e expectativas profissionais; interesses vocacionais; maturidade/adaptabilidade para a carreira) consideradas, por estes autores como necessárias e suficientes para compreender, na sua globalidade, o processo de desenvolvimento vocacional na infância. Estas investigações têm vindo consistentemente a evidenciar as seguintes considerações:

- a) O conhecimento sobre as profissões tem início na infância e tende a aumentar com a idade e o nível de escolaridade;
- b) As crianças de 3-5 anos de idade possuem um conhecimento muito rudimentar sobre profissões, contudo já conseguem expressar desejos profissionais, apesar destes serem com frequência baseados em percepções estereotipadas e em informações limitadas;
- c) A percepção de barreiras e a falta de contacto com as actividades profissionais podem explicar as diferenças entre as aspirações e expectativas profissionais das crianças e adolescentes;
- d) As crianças pequenas tendem a manifestar preferências profissionais baseadas em estereótipos de género, as meninas mostram preferência por profissões tradicionalmente femininas e os meninos tendem a expressar aspirações por profissões tipicamente masculinas;
- e) Os estudos sobre interesses vocacionais por nós consultados indicam que as raparigas mostram uma tendência mais vincada para escolher profissões sedentárias, estéticas ou relacionadas com serviços personalizados, enquanto os rapazes mostram um maior nível de aspirações por profissões que envolvam movimento, viagens, actividade física, actividades de comando ou de dar ordens (Lehman & Witty, 1936);

- f) Alguns estudos revelaram, igualmente, que as crianças tendem a desenvolver interesses por áreas, nas quais se percebem como competentes. (Fouad & Smith, 1996);

O presente estudo envolveu 117 alunos dos 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade e pretendeu constituir-se como mais um contributo para a compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento de carreira, nomeadamente em crianças do ensino básico. Para avaliar os interesses e as competências percebidas nas crianças estudadas foi utilizado o ICA-R versão Portuguesa (David & Paixão, 2007). Vamos nos pontos seguintes sintetizar e discutir os resultados principais, bem como referir algumas das suas implicações para as práticas educativa e psicológica.

### **1. ICA-R: Interesses e competências percebidas**

A análise dos resultados permitiu concluir a existência de diferenças por ano de escolaridade a nível dos interesses e competências percebidas. Diversos estudos, realizados em diferentes países, têm revelado que são as crianças mais novas que obtêm valores mais elevados nos interesses e competências percebidas (Tracey & Ward, 1998; David, 2007; David, Paixão & Silva, 2009). Geralmente, as crianças pequenas tendem a ter uma percepção das suas competências bastante elevada, uniforme e indiferenciada; com o avançar da idade começam lentamente a diferenciar competências em áreas diversificadas e a estabelecer comparações com outras crianças. Para Phillips & Zimmerman (1990, citados por Tracey & Rounds, 1998) esta mudança está relacionada com o desenvolvimento cognitivo (maior aptidão para entender conceitos abstractos como capacidade e competência) e com forças sociais (aumento da competição) e coincide com a transição do 2º para o 3º ciclo (Tracey, 2002). Os nossos resultados confirmam as evidências obtidas nos estudos acima citados. Por exemplo, foram as crianças do 3º ano que obtiveram os valores mais elevados nos interesses do tipo Investigador e Convencional; as crianças do 6º ano obtiveram os valores mais baixos em quase todos os indicadores dos interesses (tipo Artístico, Social e Convencional). A nível das competências percebidas são as crianças mais novas (3º e 4º anos) que obtêm os valores mais elevados e novamente são as crianças mais velhas que têm as pontuações inferiores.

Os rapazes obtiveram médias mais elevadas nos interesses Realistas, enquanto as raparigas registaram médias mais elevadas nos interesses Sociais e Artísticos. A nível das

competências percebidas, as raparigas percebem-se como menos competentes nas áreas Realistas, enquanto os rapazes tendem a perceberem-se como competentes nas áreas Realistas e pouco competentes nas áreas Artísticas e Sociais. Estas evidências são semelhantes aos resultados das investigações feitas por (Tracey & Ward, 1998; David, 2007).

A análise da intensidade da associação entre os tipos RIASC, quer ao nível dos interesses, quer das competências percebidas permitiu, em parte, confirmar os pressupostos teóricos postulados por Holland acerca da proximidade dos tipos (RIASEC) no modelo hexagonal. Assim, os interesses de tipo Artístico aparecem fortemente associados aos interesses de tipo Social em todos os anos de escolaridade; Os interesses de tipo Realista associam-se com os interesses do tipo Investigador em todos os anos de escolaridade, exceptuando os 4º anos de escolaridade. Os interesses do tipo Realista associam-se com os interesses do tipo Convencional em todos os anos de escolaridade, excepto para os 4º anos de escolaridade. Contudo, foram também detectadas associações fortes entre tipos distantes, por exemplo, os interesses do tipo Artístico com os interesses do tipo Convencional (nos 3º, 5º e 6º anos). Ao nível das Competências percebidas, as competências percebidas do tipo Realista associam-se fortemente com as competências do tipo Investigador, em todos os anos de escolaridade. As competências percebidas do tipo Artístico com as competências percebidas do tipo Social (excepto para o 5º ano). Estas evidências são semelhantes aos resultados da investigação realizada por (David, 2007), especialmente na intensidade da associação entre os tipos Realista e Investigador, os tipos Artístico e Social quer ao nível dos interesses quer das competências.

Procurámos perceber se as variáveis sociodemográficas e de envolvimento em actividades (e.g. habilitações literárias dos pais, idioma dos pais, frequência de creche/JI, actividades de tempos livres fora e dentro da escola, actividades com pais) podiam estar implicadas nos interesses e competências percebidas das crianças. Os nossos resultados revelaram que o idioma dos pais tem algum impacto na formação dos interesses e competências percebidas, pois as crianças cujos pais falam outra língua que não o português revelaram ter mais interesses e competências percebidas do tipo Realista do que as crianças cujos pais falam o português. Fazer actividades com os pais, em especial com as mães pode gerar diferenças nos interesses tipo Artístico e Social, por exemplo, as crianças que lêem histórias com a mãe demonstraram mais interesses do tipo Artístico e Social, do que as crianças que não o fazem. As crianças que vão a museus com as mães revelaram ter mais interesses e percebem-se como mais competentes nas actividades

do tipo Realista, assim com mais competentes nas actividades do tipo Investigador e Convencional. As crianças que vão a espectáculos infantis com as mães revelaram mais interesses e percebem-se como mais competentes nas actividades do tipo Realista, Investigador e Convencional do que as crianças que não costumam ir a espectáculos com as mães. As crianças que costumam ir ao teatro com as mães revelaram possuir mais interesses nas actividades do tipo Realista, Investigador e Convencional e percebem-se como mais competentes nas actividades do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional. As crianças que fazem jogos com as mães revelaram ter mais interesses do tipo Realista, Investigador e Social do que as crianças que não costumam fazer jogos com as mães. As crianças que executam as tarefas escolares e que fazem desporto com as mães tenderam a revelar mais interesses do tipo Realista, Investigador, Artístico, Social e Convencional e tendem a perceber-se como mais competentes nas actividades do tipo Artístico e Convencional. As crianças que costumam brincar com as mães revelaram possuir mais interesses e competências do tipo Realista do que as crianças que não o fazem. As crianças que costumam realizar outras actividades com as mães revelaram ter interesses do tipo Social. Por fim, as crianças que já pensaram numa profissão futura revelam possuir mais interesses do tipo Artístico e Social do que as crianças que ainda não o fizeram.

Em resumo, os nossos resultados revelaram que a realização de actividades em conjunto com as mães contribui para aumentar os interesses e competências percebidas das crianças, em diversas áreas (habitualmente, são as mães que acompanham mais de perto a escolaridade dos filhos e com as quais as crianças tendem a estabelecer laços de proximidade mais fortes), e este facto remete para a importância da realização destas actividades conjuntas na activação do desenvolvimento vocacional na infância.

Para averiguar a existência da configuração da representação circular (teoricamente presente) na amostra, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, recorreremos à utilização do modelo Euclidiano MDS clássico não métrico. Contrariamente aos resultados de outras investigações (Tracey & Ward, 1998; David et al., 2009), os resultados da nossa amostra por ano de escolaridade não demonstraram uma aproximação à estrutura que teoricamente deveria ser encontrada, à medida que a idade vai aumentando e o nível de escolaridade vai avançando, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

## 2. Aspirações e expectativas profissionais

A grande maioria dos participantes 92,2% (n=106) já pensou numa profissão de futuro, sendo apenas de 7,8% (n=9) a percentagem dos que responderam de forma negativa.

A teoria da escolha vocacional de Ginzberg et al., (1951) defende que os processos de tomada de decisão para a carreira podem ser analisados em três grandes períodos desenvolvimentais, a saber: período de fantasia, período de tentativa e período realista. O período de fantasia começa aos 6 e vai até aos 11 anos. É caracterizado pela natureza arbitrária das escolhas e por uma falta de orientação realista nas aspirações profissionais expressas pelas crianças. Nesta altura, as escolhas são expressas sem um conhecimento prévio das barreiras associadas e sem referência à realidade, às capacidades ou aos potenciais cognitivos. O termo fantasia foi escolhido por Ginzberg et al., (1951) para designar a natureza das escolhas deste período. O período de tentativa tem início aos 11 e acaba aos 17 anos. É durante este período que as crianças começam a tecer considerações vocacionais sobre os interesses e aquilo que gostam de fazer. O reconhecimento das habilidades em algumas áreas (noção de capacidade) leva-os a abandonar as aspirações irrealistas do período anterior. É nesta altura também que começa a surgir o reconhecimento do valor associado a certas profissões (noção de prestígio). Os nossos resultados são consistentes com a teoria da escolha vocacional de Ginzberg et al., (1951) sobre o período de fantasia, contudo, de acordo com a teoria era expectável uma diminuição das aspirações de fantasia à medida que a idade aumenta, os dados do nosso estudo não confirmam essa assumpção. A preferência por profissões de fantasia, dos nossos participantes, não parece decrescer à medida que a idade aumenta e o nível de escolaridade avança. No 3º ano, (n=2; 16,7%) das raparigas aspiram a ser cantoras e (n=2; 6,7%) querem ser estilistas; 50,0% dos rapazes mostram preferência pela profissão de futebolista. No 4º ano, (n=1; 5,6%) das raparigas quer ser actriz; (n=1; 5,6); quer ser escritora e (n=1; 5,6%) modelo. No 5º ano, (n=1; 9,1%) das raparigas querem ser actrizes e (n=2; 18,2%) querem ser modelo; (n=6; 66,7%) dos rapazes querem ser futebolistas. No 6º ano, (n=1; 9,1%) quer ser actriz; (n=1; 9,1%) quer ser cantora; e (n=1;9,1%) quer ser estilista; (n=3; 42, 9%) dos rapazes querem ser futebolistas. Claramente, existe uma diferença entre as aspirações profissionais de fantasia das raparigas e as dos rapazes. As aspirações de fantasia das raparigas são baseadas em profissões de elevado nível de *glamour* e visibilidade social (e.g actriz, cantora, modelo, estilista), enquanto as dos rapazes são direccionadas para a alta

competição (e.g. futebolista, piloto de motas). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo realizado por Blackhurst et al., (2005) sobre a diferença entre aspirações e expectativas profissionais dos alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico, com 123 crianças dos 1º, 3º e 5º anos de escolaridade.

As aspirações não diferem muito das expectativas profissionais, em todos os anos de escolaridade, salvo algumas exceções (encontradas em alunos do 4º e 5º ano). Uma possível explicação para esta ausência de diferenças pode residir no facto de que tanto as raparigas como os rapazes ainda não têm uma percepção clara das barreiras externas e internas associadas a certo tipo de profissões. Esta ausência pode também explicar a persistência de profissões de fantasia em todos os anos de escolaridade.

A análise das diferenças de género nos interesses e competências percebidas no ICA-R, permitiu verificar que enquanto as raparigas obtêm médias mais elevadas nos interesses Sociais e Artísticos e percebem-se como menos competentes nas áreas Realistas, os rapazes obtêm médias mais elevadas nos interesses e competências percebidas do tipo Realista e percebem-se como pouco competentes nas áreas Artísticas e Sociais. É interessante verificar que as aspirações profissionais das raparigas são na sua maioria direccionadas para as áreas Artísticas e Sociais (e.g. actriz, cantora, escritora, estilista, educadora de infância, professora, enfermeira) e as dos rapazes para as áreas Realistas (e.g. veterinário, informático, carpinteiro, cozinheiro, engenheiro). Nenhum participante masculino referiu aspirações por áreas Artísticas.

Um estudo relativamente recente com crianças italianas (Bandura et al., 2001) mostrou que os rapazes evidenciavam níveis de confiança elevados nas aspirações por profissões científicas e tecnológicas, enquanto as raparigas mostravam mais confiança nas aspirações profissionais relacionadas com a educação, saúde e serviços sociais. Apesar de não podermos estabelecer comparações com este estudo sobre os níveis de confiança nas aspirações dos nossos participantes, podemos constatar algumas semelhanças. Por exemplo, no nosso estudo, as raparigas mostraram aspirações profissionais direccionadas para as pessoas, educação e serviços sociais (educadora de infância, enfermeira, fisioterapeuta, médica e professora), enquanto os rapazes demonstraram aspirações por profissões científicas e tecnológicas direccionadas para as coisas (informático, carpinteiro, futebolista, engenheiro e cozinheiro).

O nosso estudo revelou que os rapazes têm mais tendência para nomear aspirações profissionais baseadas em estereótipos de género (e.g. engenheiro, futebolista, carpinteiro) quando comparados com as raparigas. As raparigas tendem a nomear com

mais frequência profissões menos tradicionais (e.g. política, arquitecta, escritora, bancária, jornalista) e em maior número do que os rapazes. Estes resultados são consistentes com as investigações internacionais (Franken, 1983; White & Quелlette, 1980) realizadas na década de oitenta. Por exemplo, White & Quелlette, (1980) estudaram as preferências profissionais de crianças do 1º, 2º e 3º ciclo e descobriram que ao contrário dos rapazes, as raparigas tendiam a mostrar preferência por profissões consideradas socialmente pouco tradicionais (associadas ao sexo oposto). A nível nacional o estudo de David (2007) encontrou resultados semelhantes, por exemplo, enquanto os rapazes em todos os anos de escolaridade, indicavam profissões tradicionalmente masculinas (e.g. futebolista, mecânico, camionista), as raparigas (apesar de expressarem com bastante frequência profissões tipicamente femininas, como: educadora de infância, cabeleireira), mostravam também preferência por profissões tradicionalmente masculinas (e.g. médica, arquitecta, fisioterapeuta). O decréscimo na estereotipia sexual foi mais marcado nas raparigas mais velhas.

Uma possível explicação para as raparigas aspirarem com frequência a profissões tradicionalmente associadas com o sexo oposto pode ser encontrada na teoria de Gottfredson (1981). Gottfredson (1981) considera que as crianças entre os 9 e os 13 anos de idade orientam as suas aspirações profissionais para a avaliação social. Segundo a autora, nesta etapa de desenvolvimento, as crianças começam a tomar consciência que existem profissões que são mais valorizadas do que outras. Para além do reconhecimento do prestígio de certas profissões, começam também a ter a noção da existência de diferentes classes sociais e de diferentes tipos de capacidades entre as pessoas. Se no início da etapa 3, as aspirações profissionais expressas pelas crianças revelam que o nível de prestígio é ainda um factor pouco relevante, por exemplo, os rapazes continuam a mostrar interesse pela profissão de motorista, atleta ou polícia, as raparigas pela profissão de enfermeira ou professora, nesta altura, não existe uma verdadeira preocupação pelo prestígio das profissões, estas são escolhidas porque são facilmente reconhecidas pelas crianças (uso de fardas, nas profissões dos polícias e das enfermeiras), porque envolvem manipulação de equipamento (condução de veículos, na profissão dos motoristas), porque requerem contacto pessoal (com alunos, na profissão dos professores), ou porque implicam actividade motora excitante e atraente (atletas, na profissão de atleta profissional). Com o avançar da idade, as crianças começam a conhecer novas profissões e a saber julgá-las de acordo com o seu nível de prestígio. Os nossos resultados são consistentes com a teoria de Gottfredson, por exemplo, enquanto no 3º e 4º ano de

escolaridade as aspirações profissionais das raparigas ainda não reflectiam uma verdadeira preocupação com o prestígio (e.g. bombeira, cabeleireira, carteira e secretária), no 6º ano quase todas as aspirações profissionais das raparigas parecem ter um grau de prestígio mais elevado (e.g. advogada, arquitecta, jornalista, escritora, veterinária, estilista, bancária), as profissões de baixo prestígio (e.g. bombeira, carteira, cabeleireira) não voltaram a ser mencionadas. Habitualmente, as profissões tradicionalmente masculinas tendem a ter um carácter mais prestigiante, e isso pode explicar as aspirações profissionais das raparigas (a partir de uma certa idade) por profissões tradicionalmente associadas ao sexo oposto (e.g. médica, arquitecta, advogada).

O estudo aqui apresentado tem várias limitações, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra; a amostra ter sido recolhida na mesma zona geográfica o que pode originar um certo enviesamento dos resultados; o facto da reduzida dimensão da amostra não ter permitido analisar a relação entre o estatuto socio-económico e as variáveis vocacionais estudadas; a recolha dos dados ter sido totalmente efectuada através de um questionário de auto-preenchimento, não havendo recolha de informações junto dos professores e dos pais que pudessem fornecer informações adicionais. Apesar de ser o método mais utilizado nas investigações deste domínio (David, Paixão & Silva, 2015) não permite compreender cabalmente o perfil evolutivo ao nível dos interesses e competências percebidas durante a infância.

Em conclusão, o nosso estudo pretendeu reforçar a noção que o desenvolvimento vocacional é um processo ao longo da vida que claramente começa na infância.

O nosso estudo levanta algumas questões com implicações para as práticas educativas e psicológicas. A constatação que as raparigas tendem a escolher áreas Artísticas e Sociais e os rapazes áreas predominantemente Realistas, chama atenção para o facto de que as raparigas começam desde muito cedo a circunscrever as suas aspirações profissionais, rejeitando precocemente actividades relacionadas com a ciência e tecnologia. Este facto não deixa de ser preocupante uma vez que o mundo globalizado de hoje exige profissionais altamente qualificados especialmente em áreas tecnológicas. Fouad (2010 citada por David, Paixão & Silva, 2015) sustentou que as raparigas tendem a evitar áreas educativas e profissionais relacionadas com ciência, tecnologia, matemática e engenharia porque tendem a desenvolver percepções de competências e expectativas de resultados em torno das mesmas. As investigações de Fouad são consistentes com a

teoria com a teoria de Lent et al., ( 1994) a qual defende que as crianças tendem a desenvolver interesses duradouros e permanentes por actividades nas quais se percebem competentes. A implementação de estratégias educativas que possam despoletar interesses vocacionais variados nos alunos parece de extrema importância para a prevenção da desistência precoce em certas áreas profissionais. A persistência de aspirações e expectativas de fantasia é também uma questão relevante e de contornos preocupantes. Se tivermos em conta que apenas uma minoria da população portuguesa consegue alcançar sucesso profissional através de profissões relacionadas com desporto ou entretenimento, não deixa de ser preocupante, a maioria dos alunos referir aspirações e expectativas profissionais fantasiosas e pouco ancoradas à realidade. Pensamos que se torna necessário dotar os alunos de conhecimentos profissionais realistas através da implementação de programas educativos que possam fornecer e abrir caminho a interesses profissionais alternativos futuros.

A importância dos pais para o desenvolvimento vocacional na infância parece consensual em toda a literatura científica. O papel dos pais no despoletar de interesses e competências percebidas (nomeadamente o papel da mãe) está bem visível nas diferenças encontradas a nível dos interesses e competências percebidas das crianças desta amostra. O envolvimento dos pais no percurso vocacional dos filhos parece de extrema importância, não só para o alargamento dos interesses e competências percebidas, como na redução dos estereótipos profissionais. Gonçalves & Coimbra (2007) apontam algumas estratégias de envolvimento parental que podem favorecer o desenvolvimento vocacional das crianças são elas: proporcionar às crianças oportunidades de exploração vocacional; valorizar a escola e os ambientes culturais; encorajar a autonomia e a responsabilidade pessoal por escolhas efectuadas; fornecer um clima familiar que alterne entre o apoio e o desafio.

O contacto precoce com actividades profissionais diversificadas (ex. os pais dos alunos podem ser convidados para virem à escola falar sobre a sua profissão; as visitas de estudo a empresas ou aos locais de emprego dos pais dos alunos; o trabalho de voluntariado em áreas de interesse dos alunos; a elaboração de portefólios; o contacto com profissionais ligados a áreas tradicionalmente associadas com o sexo oposto) pode na nossa opinião ajudar a ampliar o conhecimento profissional e a combater a circunscrição precoce de certas alternativas profissionais.

Apesar de não ter sido uma variável analisada no âmbito do nosso estudo (devido à reduzida dimensão da amostra) a revisão da literatura efectuada aponta o estatuto sócio-

económico como um factor influente no desenvolvimento vocacional na infância. As investigações sobre as aspirações e expectativas profissionais em crianças de baixo estatuto sócio-económico (Weinger, 1998; Arbona, 1990; Cook et al., 1996) têm demonstrado que estas tendem a indicar profissões pouco prestigiadas quando comparadas com crianças de estatuto social médio ou elevado. A promoção de programas direccionados para famílias carenciadas parece-nos fundamental para a prevenção do abandono escolar e para fomentar crenças de auto-eficácia nos pais que permitam auxiliar os filhos a atingir níveis óptimos de educação.

Para finalizar, assumimos a importância da infância para o desenvolvimento vocacional defendendo a elaboração de estudos longitudinais que possam avaliar de uma forma mais abrangente as modificações que vão sendo operadas nos interesses e competências percebidas, nas aspirações e expectativas das crianças à medida que estas vão crescendo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Adams, G. R., & Hicken, M. (1984). Historical-cultural change in the expression of vocational preference and expectation by preschool and elementary school age children. *Family Relations*, 33, 301-307.
- Araújo, S. B. (2002). Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Arbona, C. (1990). Career counseling research and Hispanics: A review of the literature. *The Counseling Psychologist*, 18 (2), 300-323.
- Auger, R.W., Blackhurst, A.E. & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 8 (4), 322-329.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 27 (1), 187-206.
- Barak, A., Feldman, S., & Noy, A. (1991). Traditionality of children's interests as related to their parents' gender stereotypes and traditionality of occupations. *Sex Roles*, 24, 511-524.
- Barak, A., Shiloh, S., & Haushner, O. (1992). Modification of interests through cognitive restructuring: Test of a theoretical model in preschool children. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 87-97.
- Bell, H. M. (1960). Ego-involvement in vocational decisions. *Personnel and Guidance Journal*, 38, 732-736.
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23-47.

- Betz, N. E., Borgen, F. H., & Harmon, L. W. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 90-98.
- Bigler, R. S., & Liben, L.S. (1990). The role of attitudes and interventions in gender-schematic processing. *Child Development, 61*, 1440-1452.
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W., & Wahl, K. H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling, 7* (2), 58-67.
- 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*, 39-50.
- Blustein, D.L., Kenna, A.C., Gil, N., & DeVoy, J. E. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly, 56* (4), 294-308.
- Bobo, M., Hildreth, B. L., & Durodoye, B. (1998). Changing patterns in career choices among African-American, Hispanic, and Anglo children. *Professional School Counseling, 1* (4), 37-42.
- Bordin, E.S., Nachmann, B., & Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development., *Journal of Counseling Psychology, 10*, 107-116.
- Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Jr., Kim, J., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development, 67*, 3368-3385.
- Crites, J. O. (1962). Ego strength in relation to vocational interest development. *Journal of Educational Psychology, 53*, 262-270.

- David, R. (2007). O desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com alunos do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Motivação apresentada à faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, 51, 73-92.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: Um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58.
- Davis, D., Hagan, N., & Strouf, J. (1962). Occupational choice of twelve-year-olds. *Personnel and Guidance Journal*, 628-629.
- Ferrari, L. Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38 (1), 61-82.
- Ferrari, L. Nota, L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decidedness in a group of Italian adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60 (1), 82-96.
- Ferreira, J.A., Santos, E.J. R., Fonseca, A.C., & Haase, R. F (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Folsom, Jr., C. (1969). An investigation of holland's theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 16, 260-266.
- Fouad, , N., & Smith, P. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and Science. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (3), 338-346.

- Franken, M. (1983). Sex role expectations in children's vocational aspirations and perceptions of occupations. *Psychology of Women Quarterly*, 8(1), 59-68.
- Galinsky, M. D., & Fast, I. (1966). Vocational choice as a focus of the identity search. *Journal of Counseling Psychology*, 13, 89-92.
- Gillies, R., McMahon, M. L., & Carroll, J. (1998). Evaluating a career education intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development*, 24, 267-287.
- Ginzberg, E. (1979). Toward a theory of occupational choice: A restatement. In S. G. Weinrach (Eds.), *Career counselling: Theoretical and practical perspectives* (pp. 127-134) USA: McGraw-Hill Book Company.
- Gonçalves, M. C., & Coimbra, L. J. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Gottfredson, L. S. (1985). Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 32 (1), 159-162.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545-579.
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 85- 146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gribbons, W. D. (1964). Changes in readiness for vocational planning from the eighth to the tenth grade. *Personnel and Guidance Journal*, 42, 908-913.
- Hagen, D. (1960). Careers and family atmospheres: An empirical test of Roe's theory. *Journal of Counseling Psychology*, 7 (4), 251-256.

- Harris, M. B. & Satter, B. J. (1981). Sex-role stereotypes of kindergarten children. *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 49-61.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 63-74.
- Hartung, P. J., & Taber, J. B. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 75-85.
- Hees, Ch. K., Rottinghaus, P. J., Briddick, W. C., & Conrath, J. A. (2012). Work-to-school transitions in the age of the displaced worker: A psychology of working perspective. *The Career Development Quarterly*, 60 (4), 333-342.
- Heilbrun, A. B. (1969). Parental identification and the patterning of vocational interests in college males and females. *Journal of Counseling Psychology*, 16 (4), 342-347.
- Helwig, A. A. (1998b). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles*, 38, 403-423.
- Helwig, A. A. (1998c). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Career Development*, 24 (4), 247-265.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28 (2), 77-95.
- Hollander, J. W. (1967). Development of a realistic vocational. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 314-318.
- Hood, A. B., & Ferreira, J. A. (1993). A teoria da escolha vocacional de John L. Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 457-470.

- Huston, A.C., Wright, J.C., Fitch, M., Wroblewski, R., & Piemyat, S. (1997). Effects of documentary and fictional television formats on children's acquisition of schemata for unfamiliar occupations. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(4), 563-586.
- Ivers, N. N., Milsom, A., & Newsome, D. W. (2012). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise to improve latino student's school success. *The Career Development Quarterly, 60* (3), 231-242.
- King, M. M., & Multon, K. D. (1996). The effects of television role models on the career aspirations of African American junior high school students. *Journal of Career Development, 23* (2), 111-125.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly, 47*(4), 312-325.
- Kush, K., & Cochran, L. (1993). Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of Counseling Psychology, 40* (4), 434-439.
- Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development, 26*, 263-276.
- Lavine, L. O. (1982). Parental power as a potential influence on girl's career choice. *Child Development, 53*, 658-663.
- Lehman, H. C., & Witty, P. A. (1936). Sex differences in vocational attitudes. *Journal of Applied Psychology, 20*, 576-585.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

- Looft, W. R. (1971). Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology*, 5 (2), 366.
- McMahon, M., & Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescent's perceptions of influences on their career development. *School Counselor*, 44, 368-376.
- Maduakolam, I. (1999). Career development theories and their implications for high school career guidance and counselling. *The High School Journal*, 83 (2), 28-40.
- Magnuson, C. S., & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27, 89-101.
- Malnig, L. R. (1967). Fear of paternal competition: A factor in vocational choice. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 235-239.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- Mau, W. CH. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73, 518-534.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed) (pp. 144 - 196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrow, M. R. (1995). The influence of dysfunctional family behaviors on adolescent career exploration. *The School Counselor*. 42, 13-21.
- Nachmann, B. (1960). Childhood experience and vocational choice in law, dentistry, and social work. *Journal of Counseling Psychology*, 7 (4), 243-250.

- Niles, S. G., & Harris- BOWlsbey, J., (Eds). (2013). *Career development interventions in the 21<sup>st</sup> century* (4<sup>th</sup> ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Oakland, T., Stafford, M. E., Horton, C. B., & Glutting, J. J (2001). Temperament and vocational preferences: Age, gender, and racial-ethnic comparisons using the student styles questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 9, 297-314.
- Ortuño, V.E.C., Paixão, M. P. & Janeiro, N. I. (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 31(2), 159-169.
- Osipow, S. H., Ashby, J . D., & Wall, H. W. (1966). Personality types and vocational choice: A test of Holland's theory. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 37-42.
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F., (Eds). (1996). *Theories of career development* (4<sup>th</sup> ed.).USA: Allyn & Bacon.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (1),71-76.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development*, 22 (1), 19-32.
- Ryan, J. M., Tracey, T. J.C., & Rounds, J. (1996). Generalizability of Holland's structure of vocational interests across ethnicity, gender, and socioeconomic status. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (3), 330-337.
- Savickas, M. L. (1997). Adolescent career development in social context. *The Career Development Quarterly*, 45, 303-304.

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A development theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4<sup>th</sup> ed) (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, JP, Duarte, M. E, Guichard, J., Soresi S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para compreender a carreira no século XXI. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 13-42.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 355-374.
- Schuette, Ch. T., Ponton, M. K., & Charlton, M. L. (2012). Middle school children's career aspirations: Relationship to adult occupations and gender. *The Career Development Quarterly*, 60 (1), 36-46.
- Schultheiss, D. E., Palma, T.V., & Manzi, A. J. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53 (3), 246-262.
- Schultheiss, D. E. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 7-23.
- Segal, S. J. (1961). A psychoanalytic analysis of personality factors in vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8 (3), 202-210.
- Sellers, N., Satcher, J., & Comas, R. (1999). Children's occupational aspirations: Comparisons by gender, gender role identity, and socioeconomic status. *Professional School Counseling*, 2 (4), 314-317.

- Signorielli, N. (1993). Television and adolescent's perceptions about work. *Youth & Society*, 24(3), 314-341.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 66, 1266-1281.
- Stephen, G.W., (1984). Determinants of vocational choice: Holland's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (pp. 61-93) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. (1963). Self-concept theory in vocational development. In D. E . Super, R., Starishevsky, N. Matlin, & J.P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp.1-16). New-York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (pp. 192-234). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 197- 261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tracey, T. J. G., & Ward, C.C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290-303.
- Tracey, T. J. G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104.
- Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth-to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modelling. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 148-163.

- Tracey, T. J. G., Lent, R., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 248-261.
- Tracey, T. J. G. (2008). Adherence to RIASEC structure as a key career decision construct. *Journal of Counseling Psychology, 55*(2), 146-157.
- Tracey, T.J.G., & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly, 57* (1), 51-60.
- Tremaine, L. S., Schau, C. G., & Busch, J. W. (1982). Children's occupational sex-typing. *Sex Roles, 8*, 691-710.
- Trice, A. D. (1991). Stability of children's career aspirations. *The Journal of Genetic Psychology, 152* (1), 137-139.
- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly, 43*, 307-322.
- Trice, A. D., & Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *The Journal of Genetic Psychology, 153* (3), 355-357.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4* (3), 212-217.
- Roe, A., & Lunneborg, P. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 68- 101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taveira, M.C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: Confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M.C. Taveira (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-80). Coimbra: Almedina.

- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling, 3* (5), 367-373.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132.
- Weinger, S. (2000). Opportunities for career success: views of poor and middle-class children. *Children and Youth Services Review, 22* (1), 13-25.
- White, B. (1959). The relationship of self concept and parental identification to women's vocational interests. *Journal of Counseling Psychology, 6* (3), 202-206.
- White, K. M., & Quellette, P.L. (1980). Occupational preferences: Children's projections for self and opposite sex. *The Journal of Genetic Psychology, 136* (1), 37-44.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação* (7<sup>th</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Truglio, R., Fitch, M., Smith, E., & Piemyat, S. (1995). Occupational portrayals on television: Children's role schemata, career aspirations and perceptions of reality. *Child Development, 66*, 1706-1718.
- Zuckerman, D. M., & Sayre, D. H. (1982). Cultural sex-role expectations and children's sex-role concepts. *Sex Roles, 8*(8), 853-862.

## **ANEXOS**

---

**Anexo 1**  
**ICA-R (VERSÃO PORTUGUESA)**

(Tracey, 1997 - Tradução e Adaptação Portuguesa: David &amp; Paixão, 2007)

És (assinala com um x o quadrado correspondente): **Rapaz**  ou **Rapariga**

**Data de nascimento:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ **Data de hoje:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

**Nome completo (apenas iniciais):** \_\_\_\_\_

**Ano de escolaridade que frequentas:** \_\_\_\_\_

**Escola (apenas iniciais):** \_\_\_\_\_

Estamos interessados em saber em que medida as coisas que gostas de fazer estão relacionadas com as coisas que és capaz de fazer bem. Não és obrigado(a) a preencher este questionário se não quiseres.

As tuas respostas serão confidenciais e não existem respostas certas ou erradas.

### O QUE GOSTO DE FAZER

Lê cada frase e assinala com um círculo o número que se adequa melhor à tua resposta. Por exemplo, para *chocolate*:

Se **gostares muito** de chocolate fazes um círculo à volta do número **5**

|           | Não Gosto Mesmo<br>Nada | Não Gosto | Mais ou<br>Menos | Gosto | Gosto<br>Muito |
|-----------|-------------------------|-----------|------------------|-------|----------------|
| Chocolate | 1                       | 2         | 3                | 4     | 5              |

Se **não gostares** de chocolate, fazes um círculo à volta do número **2**

|           | Não Gosto Mesmo<br>Nada | Não Gosto | Mais ou<br>Menos | Gosto | Gosto<br>Muito |
|-----------|-------------------------|-----------|------------------|-------|----------------|
| Chocolate | 1                       | 2         | 3                | 4     | 5              |

Lê as frases que se seguem e faz um círculo à volta do número que corresponde a **quanto tu gostas** disso:

|   | <b>Não<br/>Gosto<br/>Mesmo<br/>Nada</b> | <b>Não<br/>Gosto</b> | <b>Mais<br/>ou<br/>Menos</b> | <b>Gosto</b> | <b>Gosto<br/>Muito</b> |
|---|---|----------------------|------------------------------|--------------|------------------------|
| 1. Construir coisas   | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 2. Entender como as coisas funcionam                        | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 3. Desenhar   | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 4. Falar com os amigos                                      | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 5. Vender coisas  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 6. Somar números  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 7. Martelar pregos  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 8. Distinguir/ diferenciar coisas                           | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 9. Ouvir música   | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 10. Ensinar alguém a ler                                    | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 11. Ser líder/chefe de um grupo                             | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 12. Manter as coisas arrumadas                              | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 13. Observar obras em construção                            | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 14. Ver/assistir a um programa de ciência                   | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 15. Criar uma história                                      | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 16. Ajudar os outros a sentirem-se bem                      | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 17. Dizer aos outros o que devem fazer                      | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 18. Contar e escolher/separar coisas                        | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 19. Consertar um brinquedo                                  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 20. Ver através de um microscópio                           | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 21. Brincar com barro ou plasticina                         | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 22. Ajudar pessoas doentes                                  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 23. Planear jogos para os outros                            | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 24. Fazer gráficos/tabelas                                  | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 25. Observar alguém a consertar uma televisão               | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 26. Misturar materiais para ver o que acontece              | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 27. Cantar, acompanhando a música                           | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 28. Tomar conta de crianças pequenas                        | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |
| 30. Arrumar as coisas num armário                           | 1                                       | 2                    | 3                            | 4            | 5                      |

**O QUE SOU CAPAZ DE FAZER**

Lê cada frase e assinala com um círculo o número que se adequa melhor à tua resposta. Por exemplo, para *correr*:

Se achas que és **Bom/Boa** a correr, fazes um círculo à volta do número **4**

|        | Muito Mau/Muito Má | Mau/Má | Mais ou Menos | Bom/Boa | Muito Bom/Muito Boa |
|--------|--------------------|--------|---------------|---------|---------------------|
| Correr | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |

Se achas que és **Muito Mau/Muito Má** a correr, fazes um círculo à volta do número **1**

|        | Muito Mau/Muito Má | Mau/Má | Mais ou Menos | Bom/Boa | Muito Bom/Muito Boa |
|--------|--------------------|--------|---------------|---------|---------------------|
| Correr | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |

Lê as frases que se seguem e faz um círculo à volta do número que se adequa melhor ao que és capaz de fazer:

|   | Muito Mau/Muito Má | Mau/Má | Mais ou Menos | Bom/Boa | Muito Bom/Muito Boa |
|---|--------------------|--------|---------------|---------|---------------------|
| 1. Construir coisas                       | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 2. Entender como as coisas funcionam      | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 3. Desenhar                               | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 4. Falar com os amigos                    | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 5. Vender coisas                          | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 6. Somar números                          | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 7. Martelar pregos                        | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 8. Distinguir/ diferenciar coisas         | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 9. Ouvir música                           | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 10. Ensinar alguém a ler                  | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 11. Ser líder/chefe de um grupo           | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 12. Manter as coisas arrumadas            | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 13. Observar obras em construção          | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 14. Ver/assistir a um programa de ciência | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |
| 15. Criar uma história                    | 1                  | 2      | 3             | 4       | 5                   |

|   | <b>Muito Mau/Muito Má</b> | <b>Mau/Má</b> | <b>Mais ou Menos</b> | <b>Bom/Boa</b> | <b>Muito Bom/Muito Boa</b> |
|---|---------------------------|---------------|----------------------|----------------|----------------------------|
| 16. Ajudar os outros a sentirem-se bem                      | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 17. Dizer aos outros o que devem fazer                      | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 18. Contar e escolher/separar coisas                        | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 19. Consertar um brinquedo                                  | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 20. Ver através de um microscópio                           | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 21. Brincar com barro ou plasticina                         | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 22. Ajudar pessoas doentes                                  | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 23. Planear jogos para os outros                            | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 24. Fazer gráficos/tabelas                                  | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 25. Observar alguém a consertar uma televisão               | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 26. Misturar materiais para ver o que acontece              | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 27. Cantar, acompanhando a música                           | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 28. Tomar conta de crianças pequenas                        | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |
| 30. Arrumar as coisas num armário                           | 1                         | 2             | 3                    | 4              | 5                          |

**Anexo 2**  
(FICHA SOCIODEMOGRÁFICA)

És (assinala com um X o quadrado correspondente): **Rapaz**  ou **Rapariga**

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data de hoje: \_\_\_/\_\_\_/2014

Ano de escolaridade que frequentas: \_\_\_º ano Turma: \_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Quais são as **habilitações** do teu Pai (assinala com um X):

|    |  |                          |
|----|--|--------------------------|
| 1. | Analfabeto (não sabe ler nem escrever)   | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Ensino Básico: 1º Ciclo (1ª - 4ª classe) | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 2º Ciclo (5º - 6º ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 3º Ciclo (7º - 9º ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Ensino Secundário (10º - 12º ano)        | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Ensino Superior                          | <input type="checkbox"/> |

Qual é a profissão do teu Pai? \_\_\_\_\_

Quais são as **habilitações** da tua Mãe (assinala com um X):

|    |  |                          |
|----|--|--------------------------|
| 1. | Analfabeto (não sabe ler nem escrever)   | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Ensino Básico: 1º Ciclo (1ª - 4ª classe) | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 2º Ciclo (5º - 6º ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 3º Ciclo (7º - 9º ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Ensino Secundário (10º - 12º ano)        | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Ensino Superior                          | <input type="checkbox"/> |

**Qual é a profissão da tua Mãe?** \_\_\_\_\_

**Língua Materna dos Pais** (assinala com um X a língua materna dos teus pais):

**Pai**    Português        Outra (Qual?) \_\_\_\_\_

**Mãe**    Português        Outra (Qual?) \_\_\_\_\_

**O número de irmãos**

**Tens irmãos? Quantos?**

\_\_\_\_\_ (indica o número de irmãos (as))

**Quando eras pequenino frequentaste alguma creche ou jardim de infância?**

Sim, frequentei

Não, nunca estive numa creche/jardim de infância

Se estiveste numa creche/jardim de infância que idade tinhas quando entraste? (**assinala com uma X**):

3 meses a 1 ano   

1 ano aos 3 anos   

3 anos aos 5 anos   

5 anos aos 6 anos   

**Actividades de tempos livres**

|   | <b>Sim</b>               | <b>Não</b>               |
|---|--------------------------|--------------------------|
| <b>Na tua escola frequentas alguma actividade de tempos livres?</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Se respondeste sim, qual ou quais as actividades que frequentas?** \_\_\_\_\_

**Quanto tempo duram essas actividades por semana?** \_\_\_\_\_

|  | <b>Sim</b>               | <b>Não</b>               |
|--|--------------------------|--------------------------|
| <b>E fora da escola costumavas ter outras actividades?</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Há quanto tempo?** \_\_\_\_\_

**Quantas vezes por semana?** \_\_\_\_\_

**Sim**                      **Não**

**Costumas fazer actividades com os teus pais?**



**Se respondeste sim, escolhe no quadro abaixo aquelas que costumam realizar em conjunto com os teus pais:**

| Actividades  | Pai | Mãe |
|--|-----|-----|
| Ler histórias  |     |     |
| Ver filmes ou cinema                                     |     |     |
| Ir a museus  |     |     |
| Ir a espetáculos infantis                                |     |     |
| Dar passeios   |     |     |
| Ir ao teatro   |     |     |
| Fazer jogos  |     |     |
| Fazer as tarefas escolares<br>Fazer desporto em conjunto |     |     |
| Brincar  |     |     |
| Outras actividades                                       |     |     |

**Profissões (assinala com um X)**

**Sim**                      **Não**

Já alguma vez pensaste na profissão que queres ter quando fores adulto?



Se sim, que profissão gostavas de ter quando fores adulto? \_\_\_\_\_

Quando fores adulto que profissão é que achas que vais ter? E porquê? \_\_\_\_\_

Que profissões é que conheces? Refere **três** profissões que conheças \_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

**(PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
DE ALCABIDECHE)**

Exmo. Senhor Director do Agrupamento de Escolas de Alcabideche

Eu, Patrícia Maria Venâncio Pires Coelho Martins Mata, pretendo desenvolver um estudo com alunos dos 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade, do 1º e 2º do ciclo de ensino básico, com o objectivo de tentar compreender os interesses e competências percebidas em crianças. Este estudo destina-se a integrar uma tese de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, sob orientação da Professora Doutora Paula Paixão, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra. A compreensão dos interesses e competências percebidas em crianças, poderá permitir o desenvolvimento de estratégias que promovam o sucesso educativo e o desenvolvimento vocacional.

Atendendo ao estudo referido, venho por este meio pedir a vossa autorização para o preenchimento do questionário ICA (questionário de interesses e competências percebidas em crianças) e de uma ficha sociodemográfica, a 200 alunos dos anos de escolaridade, acima citados. O preenchimento do questionário e da ficha sociodemográfica demorará sensivelmente entre 15 a 20m. Gostaria de pedir também autorização para que o preenchimento do questionário e da ficha sociodemográfica pelos alunos, decorresse na sala de aula com a colaboração dos professores e directores de turma.

A confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos no âmbito do presente estudo são totalmente garantidos. Este estudo tem como objectivo analisar os dados recolhidos no conjunto (amostra), não sendo feita qualquer análise individual de cada caso. A recolha dos dados sociodemográficos do aluno permanecerá também confidencial, pois serão analisados no seu conjunto (dados estatísticos), os quais não permitem a identificação de nenhum dos participantes. Propõe-se a recolha da amostra para o mês de Janeiro/Fevereiro.

Solicito, assim, a sua autorização para iniciar a recolha da amostra, agradecendo desde já a sua colaboração.

Quaisquer esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos através dos seguintes contactos: [patmmata@hotmail.com](mailto:patmmata@hotmail.com) e 914973778.

Atenciosamente,

(Dr<sup>a</sup> Patrícia Mata)

Cascais, 09 de Janeiro de 2014.

**Anexo 4**  
(PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS)

## **Agrupamento de Escolas de Alcabideche**

### **Pedido de Autorização**

#### **Aos encarregados de educação**

Eu, Patrícia Maria Venâncio Pires Coelho Martins Mata, pretendo desenvolver um estudo com o objectivo de tentar compreender os interesses e competências percebidas em crianças do 1º e 2º ano do ciclo. Este estudo destina-se a integrar uma tese de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade de Coimbra. A compreensão dos interesses e competências percebidas em crianças poderá permitir o desenvolvimento de estratégias que promovam o sucesso educativo e o desenvolvimento vocacional.

A confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos no âmbito do presente estudo são totalmente garantidos. Este estudo tem como objectivo analisar os dados recolhidos no conjunto (amostra), não sendo feita qualquer análise individual de cada caso.

A recolha dos dados será feita em articulação com os professores e directores de turma dos alunos envolvidos.

Quaisquer esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos através dos seguintes contactos: patmmatahotmail.com e 914973778.

Patrícia Mata

A Directora de Turma

O Director

---

#### Declaração

Declaro que:

Autorizo

Não autorizo

O meu/minha educando/a \_\_\_\_\_,  
a participar no referido estudo.

O encarregado de educação

Cascais, \_\_\_/\_\_\_/2014

