

DM

O Bem-Estar e a Educação de Carreira na Infância

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Catarina Rodrigues Nóbrega

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

O Bem-Estar e a Educação de Carreira na Infância

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Catarina Rodrigues Nóbrega

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

COORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Índice de Conteúdos

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1, 2, 3
Primeira Parte – Enquadramento Teórico	4
Modelos Teóricos Subjacentes	4
Teoria Desenvolvimentista de Donald Super	4, 5
Teoria da Personalidade Vocacional de John Holland	5, 6
A Teoria Construtivista de Mark Savickas	7, 8
A Consciência de Carreira na Infância	8, 9
Intervenção e Avaliação da Consciência para a Carreira na Infância	9 à 13
Influência dos Pais e Agentes Educacionais na Consciência de Carreira	13, 14
Psicologia Positiva e Bem-Estar Psicológico	15, 16
O Modelo PERMA	16
Emoções Positivas (<i>Positive Emotions</i>)	16, 17
Envolvimento (<i>Engagement</i>)	17, 18
Relações Significativas (<i>Relationships</i>)	18
Significado (<i>Meaningful</i>)	18, 19
Realização (<i>Accomplishment</i>)	19, 20
Considerações Finais	20, 21
Segunda Parte – Estudo Empírico	22
Metodologia	22
Objetivos	23
Participantes	23 à 25
Instrumentos e Materiais	25
Escala Ludo-jogo das Profissões	26
Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI)	27
Questionário Perfil PERMA	27, 28
Questionário Sociodemográfico para pais e crianças	28
Programa de Promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira	28, 29
Grelha de Observação para Professores	29
Procedimentos	30 à 32
Análise dos Dados	32 à 34

Resultados	35
Análise do Grupo de Experimental	35 à 37
Análise do Grupo de Controlo	37 à 39
Análise de Diferenças nos Sexos	39, 40
Análise de Conteúdo da Escala Ludo-jogo das Profissões	40 à 43
Discussão e Conclusão	44 à 53
Referências Bibliográficas	54 à 68
Anexos	69 à 80

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização das Crianças	24
Tabela 2. Caracterização dos Pais dos Participantes: Profissão dos Pais	24
Tabela 3. Caracterização dos Pais dos Participantes: Nível de Escolaridade dos Pais	25
Tabela 4. Análise do Grupo Experimental (Perfil PERMA Pré e Pós-teste)	36
Tabela 5. Análise do Grupo Experimental (Fatores da ECCI)	37
Tabela 6. Análise do Grupo Controlo (Perfil PERMA Pré e Pós-teste).....	38
Tabela 7. Análise do Grupo Controlo (Fatores da ECCI)	39
Tabela 8. Análise das Diferenças entre os Sexos (Médias da ECCI)	40

Índice de Anexos

Anexo I - Parecer positivo da Comissão de Proteção de Dados da UMA	70
Anexo II - Parecer positivo da Comissão de Ética da UMA	71, 72, 73
Anexo III - Pedido formal à Diretora Pedagógica da Instituição de Ensino	74
Anexo IV - Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação	75, 76
Anexo V - Declaração de Consentimento para Menores	77
Anexo VI - Síntese das Sessões do Programa	78, 79
Anexo VII - Grelha de Observação para Professores	80

Agradecimentos

A concretização e o desenvolvimento deste trabalho ao longo deste ano, não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem tenho de agradecer imenso.

Primeiramente quero agradecer à Prof^ª. Doutora Soraia Garcês e à Prof^ª. Doutora Margarida Pocinho, pelo interesse e envolvimento desde cedo por este trabalho e pelo constante acompanhamento, apoio e paciência ao longo destes últimos dois anos. A vossa dedicação possibilitou não só a construção deste trabalho, como também o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

Agradeço à minha família pois sem o vosso carinho, apoio e paciência incansável ao longo destes anos, toda esta jornada seria inalcançável. A vocês, um obrigado mais que especial.

Quero ainda agradecer às minhas colegas e amigas, e a todos as pessoas que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado em Psicologia, saibam que todos vocês foram essenciais para o meu desenvolvimento e para a conclusão deste projeto.

A todos, um sincero obrigada.

Resumo

É essencial promover experiências que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, permitindo aos alunos a definição e exploração do seu percurso vocacional (Oliveira & Araújo, 2021). Esta investigação teve como objetivo delinear um programa de intervenção para a promoção do Bem-Estar e da consciência de carreira na infância. O projeto assumiu um *design* quasi-experimental e utilizaram-se os seguintes instrumentos: a Escala Ludo-jogo das Profissões (Pocinho et al., 2010), a ECCI (Jorge, 2011), o PERMA (versão original de Kern & Butler, 2014, versão portuguesa por Pocinho & Almeida, s.d.), incluindo pré e pós-teste; e ainda, um questionário sociodemográfico acerca dos pais e crianças. O programa foi aplicado numa escola privada da R.A.M, tendo participado 48 alunos do 4º ano com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo que, 25 integravam o grupo experimental e 23 o de controlo. Realizou-se uma análise qualitativa das sessões e da Escala Ludo-jogo das Profissões, de forma a observar a eficácia da intervenção e identificar os principais contributos do programa de intervenção aplicado. A análise de resultados sugere poucas diferenças significativas nas variáveis estudadas em função dos fatores considerados, remete-nos ainda, para um contributo ao nível das intervenções no âmbito da promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira. Para esta amostra, não houve diferenças significativas. Futuras investigações poderão incluir uma amostra mais alargada e diversificada que permita a generalização dos resultados.

Palavras-chave: Consciência de Carreira; Bem-Estar; Psicologia Positiva; Programa de Intervenção; Estudo Quasi-Experimental; RAM.

Abstract

It is essential to promote experiences that provide the development of knowledge and skills, allowing students to define and explore their vocational path (Oliveira & Araújo, 2021). This investigation aimed to design an intervention program to promote well-being and career awareness in childhood. The project assumed a quasi-experiment design and we used the following instruments: Ludo-jogo das Profissões Scale (Pocinho et al., 2010), ECCI (Jorge, 2011), PERMA (original version by Kern & Butler, 2014, Portuguese version by Pocinho & Almeida, s.d.), including pre and post-test; and yet, a sociodemographic questionnaire about parents and children. The program was applied in a private school in R.A.M, with the participation of 48 4th grade students aged between 9 and 10 years, 25 of which were part of the experimental group and 23 of the control group. A qualitative analysis of the sessions and of the Ludo-jogo das Profissões Scale was carried out, in order to observe the effectiveness of the intervention and identify the main contributions of the intervention program applied. The analysis of results suggests few significant differences in the variables studied depending on the factors considered, and also leads us to a contribution in terms of interventions in the context of promoting Well-Being and Career Awareness. For this sample, there were no significant differences. Future investigations may include a larger and more diversified sample that allows the generalization of the results.

Keywords: Career Awareness; Well-being; Positive Psychology; Intervention Program; Quasi-Experimental Study; RAM.

Introdução

A promoção da projeção e da consciência de carreira é fundamental para a construção da identidade, não só em situações diretamente relacionadas com o trabalho, mas em todos os momentos que integram o ciclo de vida do indivíduo, incluindo momentos que englobam mudanças e adaptações. As tarefas desenvolvimentais características da infância fazem com que esta, seja uma fase em que, devem ocorrer os primeiros contatos entre os indivíduos e o mundo do trabalho, bem como, os primeiros contatos com as características que podem englobar a complexidade do mundo do trabalho, em geral (Carvalho et al., 2018).

Por meio da exploração de diferentes possibilidades de carreira, as crianças conhecem-se a si mesmas, aos outros e ao mundo que as rodeia. Estas experiências permitem assimilar as realidades de carreira que percebem através de um conjunto de processos de descoberta, livre e pessoal (Carvalho et al., 2018; Oliveira & Taveira, 2016).

A promoção da consciência de carreira na infância pretende preparar as crianças para o seu futuro enquanto profissionais, por meio da descoberta não só das suas aptidões preferenciais, mas simultaneamente, do desenvolvimento de um conjunto de atitudes positivas face ao mundo profissional (Oliveira & Taveira, 2016; Pocinho et al., 2010).

Nos últimos anos, tem ocorrido uma mudança de perspetiva relativamente ao foco de intervenção da Psicologia. Por essa razão, a Psicologia positiva tem vindo a desenvolver uma intervenção cada vez mais direcionada para o Bem-Estar subjetivo, o funcionamento positivo da personalidade e a promoção da resiliência, como partes integrantes daquilo que é considerado uma visão mais positiva do Ser Humano no seu todo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Atualmente, o modelo PERMA, desenvolvido por Seligman (2011), tem sido reconhecido como uma escala de referência do Bem-Estar e é composto pelas seguintes dimensões: *Positive Emotion's* (emoções positivas); *Engagement* (envolvimento);

Relationships (relações); *Meaning* (significado); *Achievement* (realização). Através das forças pessoais de cada ser humano, é possível desenvolver os elementos anteriormente mencionados, resultando numa sensação de Bem-Estar interior, de significado de vida, de relações positivas e de realização a um nível mais pessoal para cada indivíduo (Cintra & Guerra, 2017; Marques et al., 2018).

Em contextos educativos, mais concretamente nas escolas, as intervenções positivas têm como objetivo promover práticas educativas que considerem os princípios que resultaram nesta mudança de paradigma na Psicologia. Estas mesmas intervenções devem basear-se, essencialmente, na necessidade que existe de promover o Bem-Estar subjetivo em toda a comunidade educativa contribuindo, principalmente, para a diminuição de problemas do foro mental em crianças em idade escolar (Garcês et al., 2018; Shoshani & Slone, 2017).

Apesar do número de investigações direcionadas para o desenvolvimento da consciência de carreira e do Bem-Estar na infância, ter aumentado nos últimos anos e de sabermos que esta é efetivamente uma fase preponderante para tal, uma vez que marca o início da exploração vocacional, de interesses e de motivações, são ainda poucos os estudos que nos permitem compreender de forma pormenorizada o seu impacto ao longo da vida (Araújo, 2002; Briddick et al., 2018; Pocinho et al., 2010).

A importância do estudo desta temática remete-nos para o impacto que esta detém nos processos de tomada de decisão e no respetivo ajustamento psicológico das crianças (Araújo, 2002). Deste modo, sabemos que a consciência de carreira em crianças resulta no desenvolvimento do conhecimento próprio e ocupacional, em aprendizagens significativas e ainda, em sucesso académico (Hartung et al., 2008). Atualmente tem surgido a necessidade de se desenvolverem estratégias voltadas para a intervenção sistémica que integrem esta temática, bem como a criação de medidas que auxiliem na formação e na especialização dos respetivos agentes de educação (Oliveira & Araújo, 2021).

Tendo em conta os tópicos mencionados anteriormente, o principal objetivo desta investigação é avaliar o impacto da aplicação de um programa de Bem-Estar e de consciência de carreira nas crianças. A investigação é composta por um enquadramento teórico das variáveis consideradas pertinentes para o delineamento deste programa, bem como, para a compreensão e análise dos resultados alcançados. Posto isto, apresenta-se o estudo empírico, seguido pela apresentação dos resultados obtidos. O estudo termina com a apresentação da discussão, que engloba os dados obtidos e uma leitura dos mesmos tendo em conta a literatura existente e ainda, uma breve conclusão da investigação.

Primeira Parte – Enquadramento Teórico

A escolha vocacional de cada indivíduo depende de um processo de tomada de consciência de si mesmo e da possibilidade de realização de um projeto, na qual cada indivíduo é capaz de antecipar e se idealizar cumprindo um determinado papel social e ocupacional (Muller, 1988). A consciência de carreira, de um ponto de vista da sociedade e das instituições de educação, visa auxiliar a familiarização de cada indivíduo com os valores de uma sociedade orientada para o trabalho e a integração destes valores no seu quotidiano, de tal modo que, a escolha vocacional seja significativa para cada indivíduo (Hoyt, 2005).

Modelos Teóricos Subjacentes à Consciência de Carreira

Alguns dos modelos teóricos acerca do processo de consciência para a carreira, consistem num conjunto de propostas que visam a compreensão e a previsão das transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho, ao nível das organizações e nas sociedades (Bendassolli, 2009; Carvalho, 2014).

Teoria Desenvolvimentista de Donald Super

A Teoria Desenvolvimentista teve início nos anos 50 através dos contributos de Eli Ginzberg (Bock, 2013). De acordo com este paradigma, as escolhas profissionais do ser humano resultam de um processo contínuo, que abrange os últimos anos da infância e os primeiros do início da vida adulta (Sparta, 2003).

Em 1953, Donald Super, um dos autores desenvolvimentistas com mais representação, elaborou um modelo interativo que nos permite definir a infância como uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento da carreira, que passou a ser entendido como um processo que ocorre durante todo o ciclo e espaço de vida. Para o autor, a curiosidade é a motivação básica das crianças, curiosidade esta que ao ser explorada deverá moldar os interesses e o autoconceito das mesmas. A noção de autoconceito é ainda

desenvolvida através da identificação das crianças com as pessoas que lhes são mais próximas e significativas (Azevedo, 2017; Super, 1990).

De acordo com o modelo Arco-Íris da Carreira de Super (1990) o percurso vocacional ocorre ao longo dos cinco estádios do desenvolvimento. Até aos catorze anos, o ser humano encontra-se na fase do crescimento, uma fase marcada pelo desenvolvimento de capacidades e de interesses inerentes à perceção que detemos do nosso autoconceito e que se encontra subdividida em outras quatro fases: a curiosidade (0-4 anos), a fantasia (5-7 anos), o interesse (7-10 anos) e a capacidade (10-14 anos). Na fase de capacidade, o estabelecimento de relações interpessoais positivas, a harmonia, a cooperação e o sentimento de competitividade entre os pares, são considerados fundamentais para o sucesso da mesma. Deste modo, Super considerou que escolhas vocacionais dizem respeito à escolha de uma profissão, efetuada através de uma simples comparação entre as características do sujeito e as características profissionais, sem desconsiderar a forte influência de fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais (como a família, a comunidade, a sociedade e a economia) no desenvolvimento de carreira (Figueira, 2013; Super, 1990).

Teoria da Personalidade Vocacional de John Holland

Por sua vez, Holland (1959) desenvolveu um modelo que também considera a consciência de carreira como um processo contínuo, estimulado por um conjunto de comportamentos de exploração, quer seja no tempo, no espaço e no contexto social das crianças. Por outras palavras, o ajustamento entre a personalidade dos indivíduos e o contexto profissional, resulta das experiências que foram proporcionadas durante a infância e das perceções que destas resultaram (Hartung et al., 2008).

Os interesses profissionais de cada sujeito, são interpretados como formas de expressão das características que englobam a personalidade num todo. Segundo o modelo RIASEC os indivíduos tendem a procurar as ocupações profissionais que são mais

congruentes com os seus interesses ocupacionais, ou seja, demonstram preferências por determinadas atividades (Holland, 1997). Sucintamente, este modelo baseia-se na premissa de que as diferenças individuais não se expressam somente por meio de traços, mas também através dos interesses e preferências de cada pessoa (Zaharie et al., 2014). O modelo consiste numa teoria explicativa dos seis tipos básicos de interesses vocacionais, focando a ideia de que cada indivíduo pode ser caracterizado numa das seguintes formas: Realístico (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C), conhecido como RIASEC (Gottfredson & Holland, 1975; Holland 1966).

O tipo Realístico diz respeito a indivíduos que demonstram uma tendência para a realização de tarefas mais práticas e concretas, como trabalhos manuais que não implicam grande interação social (Aljojo, 2016). Por sua vez, o estilo Investigativo remete-nos para pessoas com uma preferência por atividades académicas, que se baseiem na curiosidade e na capacidade analítica, ou seja, preferem pensar a agir (Mintram et al., 2020).

O tipo Artístico refere-se a pessoas que preferem se expressar através de atividades livres e criativas e na criação de novas ideias (Ambiel et al., 2018). O tipo Social remete-nos para um conjunto de capacidades verbais e interpessoais, destacando-se a extroversão, a sensibilidade e a solidariedade (Brito & Magalhães, 2017). Por outro lado, o tipo Empreendedor refere-se a indivíduos com um perfil fortemente caracterizado por elevadas capacidades de liderança e persuasão, de modo a alcançar os objetivos pessoais e profissionais (Mintram et al., 2020). Por último, o tipo Convencional baseia-se na preferência por tarefas que envolvam sistematizar, organizar e manipular dados, sem a necessidade de inovar (Cupani et al., 2019).

Em suma, os seis tipos do modelo RIASEC compõem um modelo que prevê a existência de correlações entre a personalidades, as competências e os interesses vocacionais de cada pessoa (Martončík & Kačmárová, 2018).

A Teoria Construtivista de Mark Savickas

De acordo com a perspectiva de Savickas (2002), a construção da carreira de um indivíduo é o resultado de um conjunto de processos que culminam no ajuste do comportamento vocacional de cada pessoa e de escolhas que expressam o seu autoconceito. Para uma análise adequada do desenvolvimento de carreira de cada pessoa, para além dos processos de escolha e das experiências ocupacionais de cada sujeito, Savickas postula que é necessário compreender o contexto/ ambiente e o significado que cada indivíduo atribui às suas vivências. Um dos conceitos chave desta perspectiva é o conceito de adaptabilidade, entendido como os recursos que cada indivíduo detém para lidar com tarefas desenvolvimentais atuais e com os objetivos profissionais e pessoais (Savickas, 2002).

O conceito de adaptabilidade da carreira já teria sido desenvolvido, anteriormente por Super e Knasel (1981), contudo foi Savickas que desenvolveu uma teoria mais explicativa para este conceito. Como referido acima, Savickas partiu do conceito geral de adaptabilidade baseado em fases lineares da maturidade, para uma conceptualização na qual, o desenvolvimento da carreira baseia-se num continuum de adaptações às novas situações relacionadas com a carreira (Savickas, 1997). Por essa razão, a adaptabilidade de carreira passa a ser considerada um construto psicossocial, que diz respeito à capacidade de cada indivíduo de lidar com as tarefas, as transições e valores inerentes ao desenvolvimento de carreira (Savickas, 2013).

O modelo teórico proposto por Savickas, também conhecido como a Teoria da Construção da Carreira, pretende situar o comportamento vocacional, respondendo a questões que englobam conceitos como a personalidade vocacional, a adaptabilidade de carreira e os temas de vida. A sua teoria permitiu aprofundar os conhecimentos já existentes voltadas para a avaliação e intervenção ao nível da consciência de carreira, no sentido em que é possível identificar quais as competências comportamentais necessárias para a

adaptação, que são englobados por quatro dimensões, a saber, preocupação, controle, curiosidade e confiança, representam assim os recursos e as estratégias adaptativas que as pessoas usam para gerir os períodos de transição ao longo da construção das suas carreiras (Savickas, 2005; Savickas, 2013).

A Consciência de Carreira na Infância

A consciência para a carreira é uma parte integrante daquilo que é considerado o processo de educação para a carreira, inserido nas intervenções da Orientação Vocacional e Profissional. Mais concretamente, no âmbito escolar, este processo é desenvolvido através de atividades pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento da consciência de carreira. Contudo, todos os processos de Orientação Vocacional e Profissional que se baseiam unicamente no conjunto de oportunidades pedagógicas, acabam por apresentar um conjunto de lacunas no que se refere às oportunidades de exploração vocacional e a gestão das respetivas expectativas (Carvalho, 2014). Por esta razão, é que a Psicologia surge como uma componente fundamental para a promoção do desenvolvimento vocacional, dados os desafios associados a estas intervenções, como é o caso da necessidade de transformação da intervenção de um ponto de vista mais transversal e ainda, a sensibilização para a importância de intervenções para o percurso académico e de formação, cada vez mais precoces (Carvalho, 2014; Leão, 2007).

O desenvolvimento de carreira na infância pode ser considerado um processo multidimensional e sistêmico (Oliveira & Araújo, 2021), é por meio deste processo de consciência para a carreira, que as crianças atingem um conhecimento pessoal e ocupacional, conhecimento este, essencial para a atribuição de significados face às aprendizagens alcançadas (Pocinho, 2011). Esta etapa deve ser compreendida como um processo de aprendizagem em desenvolvimento, que deve começar nas escolas e evolui ao longo da vida dos indivíduos e que deve, ainda, resultar na capacidade de os indivíduos identificarem as

suas habilidades profissionais e desenvolverem uma identidade social (Aguiar & Cavalcante, 2020).

Em contexto familiar, escolar e/ou comunitário, o processo de brincar, observar e explorar ativamente, são processos que são movidos por uma forte curiosidade e que permitem que as crianças desenvolvam uma consciência de carreira e algumas percepções sobre o mundo do trabalho. Simultaneamente e através destes momentos, dá-se início a um processo de equilíbrio entre o conceito que as crianças têm sobre si mesmas e as expectativas sociais (Holland, 1991).

A literatura tem evidenciado que a importância de promover a educação para a carreira na infância prende-se não só com o facto de ser nesta fase do desenvolvimento que as crianças começam a exibir as suas preferências ocupacionais (Gottfredson, 2002; Super, 1990), mas também, porque é nesta etapa que estas preferências começam a ser fortemente influenciadas por um conjunto de: expectativas pessoais (Helwig, 2002), de estereótipos de género e por influências familiares na escolha de carreira (Pocinho, 2011).

O desenvolvimento da consciência para a carreira é uma necessidade cada vez mais atual, no sentido em que as gerações mais novas carecem de um conjunto de competências, que os ajudem a lidar com os avanços tecnológicos e as mudanças sentidas no mercado de trabalho. A promoção da consciência de carreira surge como uma oportunidade de promover uma base sólida de competências e habilidades que ajudem no exercício da carreira com êxito, zelando e mantendo, em simultâneo pelo Bem-Estar geral (Nurmalasari et al., 2019).

Intervenção e Avaliação da Consciência para a Carreira na Infância

Ao nível da intervenção da consciência para a carreira na infância, a literatura existente demonstra que são várias as investigações que têm sido realizadas no âmbito da intervenção vocacional desde os anos 40 até o momento, mais concretamente, em contexto norte americano (Spokane, 2004). Contudo em Portugal, o número de estudos focados na

avaliação das intervenções psicológicas realizadas sobre esta problemática, são ainda muito poucos (Gonçalves, 2021).

As intervenções psicológicas que têm tido a orientação vocacional, como tema central, têm um papel preponderante, uma vez que, têm sido implementados como medidas de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolar (Pocinho, 2011). Face às mudanças culturais, sociais e económicas que têm marcado as últimas décadas, a implementação destes programas resulta da necessidade que os alunos têm de desenvolverem uma atitude mais exploratória e uma capacidade de adaptabilidade, com vista ao desenvolvimento pessoal, social, académico e vocacional dos mesmos (Eegdeman, 2018; Taveira, 2005).

Nos países nórdicos, a percentagem de alunos em abandono escolar é inferior a dez por cento da população à mais de uma década (Eurostat, 2014). Os programas de intervenção são implementados logo nos primeiros anos do ensino escolar e caracterizam-se por serem relativamente abrangentes no que toca à planificação e envolvimento da comunidade académica e por terem como objetivo prevenir as questões já mencionadas, bem como, desenvolverem nos seus alunos uma noção de: autoconhecimento, interesses, autogestão, potencialidades e de quais os esforços que podem ser realizados para capacitar as áreas mais limitadas dos alunos (Carvalho et al., 2010; Eegdeman, 2018).

Por sua vez, em Portugal, o atual sistema de educação, na prática, não dispõe de muitas orientações direcionadas para a implementação destes programas. A ausência destes programas de desenvolvimento de carreira e de orientação vocacional, principalmente em idades precoces, gera consequências que de acordo com a literatura, só serão visíveis quando os alunos forem confrontados com a necessidade de tomar uma decisão sobre o seu trajeto escolar (Carvalho et al., 2010). A falta de objetivos específicos para a educação de carreira poderá resultar em alunos com uma baixa perceção sobre os conhecimentos adquiridos, falta

de motivação e com dificuldades em estabelecer objetivos escolares e vocacionais a curto e longo prazo (Pocinho, 2011).

Ainda sobre os programas de consciência para a carreira e/ ou de orientação vocacional desenvolvidos em contexto português, estes normalmente são idealizados para grandes grupos e variam entre cinco e sete sessões, sendo que destas sessões algumas não são só para os alunos, mas também para os pais ou professores (Cordeiro et al., 2017). Dos programas que se encontram publicados, é possível identificar alguns objetivos em comuns entre os mesmos. Na sua maioria estes programas visam alargar o conhecimento acerca das profissões, da consciência de sentimentos de competência pessoal, de estratégias que potencializem os pontos fortes e fracos de cada indivíduo e ainda, aprimorar a capacidade de exploração e idealização de projetos vocacionais nos participantes (Costa, 2020). Em geral, as sessões são desenvolvidas seguindo uma lógica de introdução ao programa, de exploração de conhecimentos e autoexploração, seguida pelo conhecimento acerca das profissões e por fim, a conclusão dos programas que normalmente é idealizada através da realização de uma feira de profissões ou visitas de estudos (Carvalho et al., 2018; Romero-Rodríguez et al., 2021).

As implicações pedagógicas da implementação dos programas de consciência para a carreira, remetem-nos para o facto da literatura evidenciar constantemente, que a escolha de uma carreira não se concretiza, nem depende de um momento isolado da vida dos indivíduos. Como já referido, a construção de carreira irá resultar do conjunto de experiências de vida, da multiplicidade de contextos, das experiências escolares e extraescolares e do significado que cada indivíduo dá às mesmas (Carvalho et al., 2010; Oliveira & Araújo, 2022).

Além da complexidade de todo este processo de consciência para a carreira, alguns estudos têm encontrado diferenças consideráveis entre os géneros, em vários domínios. No que se refere ao nível de maturidade vocacional, as raparigas têm vindo a demonstrar mais

maturidade do que os rapazes (Helwig, 2002). Numa ótica temporal, os interesses de carreira das crianças começam a estabilizar entre os últimos anos do ensino primário e o ensino secundário, ainda assim, algumas investigações têm identificado que apesar de ocorrer uma determinada estabilização, estas aspirações seriam moldadas por um conjunto de valores sociais no começo da adolescência. Outros, identificaram que quer as raparigas, quer os rapazes do 5.º ano apresentavam um conjunto de aspirações e interesses baseados e delineados de acordo com o apoio que a família e os professores forneciam, uma vez que, para estas crianças estes elementos seriam vistos como figuras de suporte e por isso eram frequentemente consultados para os ajudarem na tomada de decisões (Figueiredo, 2013; Schultheis et al., 2001).

Relativamente à avaliação da consciência de carreira e como referido anteriormente, atualmente, são muito poucos os programas e instrumentos que se encontram publicados e devidamente validados para a população portuguesa, especialmente para as crianças (Azevedo, 2017).

Ainda assim, dos instrumentos que se encontram validados para a população portuguesa, destacam-se alguns, como é o caso da BPR – Bateria de Provas de Raciocínio (Almeida & Lemos, 2000), a BPRD – Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (Almeida & Primi, 2015), o ECO - Escolha de Cartões Ocupacionais (Leitão, 2000), o COPS (*California occupational preference system*) inventory (Knapp, Knapp, & Educational and Industrial Testing Service, 1974) e o IPP-R – Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (Cruz, 2013) que são instrumentos frequentemente utilizados em processos de avaliação da orientação vocacional. Contudo, cada um destes instrumentos destina-se a indivíduos com idades superiores a dez, onze e catorze anos, respetivamente. Tal aspeto reforça a falta de instrumentos que possam ser utilizados em intervenções precoces, nas quais

as idades dos participantes possam ser inferiores às idades previamente mencionadas (Barros, 2020; Azevedo, 2017).

Relativamente à tradução e adaptação transcultural dos instrumentos de avaliação vocacional, a maioria dos instrumentos encontrados, são traduções de outros instrumentos internacionais, que ao serem traduzidos acabam por revelar baixos níveis de consistência interna para um conjunto de subescalas, o que leva-nos a questionar a fiabilidade dos mesmos. Ou seja, grande parte destes instrumentos carecem de ser adaptados de acordo com o contexto, a população e os objetivos dos estudos em questão (Azevedo, 2017). Apesar desta limitação, a maioria dos instrumentos encontrados avaliavam algumas variáveis em comum, sendo elas: o conhecimento sobre a carreira, os interesses, a confiança, o autoconceito e a curiosidade (Ayriza et al., 2020; Azevedo, 2017; Oliveira, 2012).

Influência dos Pais e Agentes Educacionais na Consciência de Carreira

Tendo em conta o atual contexto fortemente influenciado por aquilo que consideramos ser a atual sociedade de informação, é expectável que o ser humano seja capaz de planear e implementar de forma ativa comportamentos de autogestão, passando assim de um simples “ator” para “autor” dos seus objetivos futuros (Pocinho, 2011). Diante disso, é de salientar a importância da intervenção neste contexto, no sentido em que é necessário contribuir de forma mais holística para o desenvolvimento das competências referenciadas anteriormente, no âmbito da educação para a carreira, que permita que estes sujeitos sejam acompanhados de forma gradual, sistemática e já desde os primeiros anos de vida (Carvalho et al., 2018; Nurmalasari et al., 2019; Pocinho, 2011).

Ademais, é igualmente importante refletir na influência que os pais, os professores e os estereótipos de género detêm na forma como as crianças são capazes de moldar as suas perceções sobre as suas preferências de carreira, de acordo com a carreira e o ambiente sociocultural das pessoas e do contexto que as rodeiam (Super, 1990).

No que diz respeito à influência dos pais, a literatura existente, tem apontado que pais de diferentes níveis socioeconómicos tendem a adotar diferentes abordagens para lidar com as expectativas de carreira dos seus filhos. Alguns estudos demonstram que quanto maior for a qualificação dos pais, mais adequado é o desenvolvimento vocacional destas crianças (Pocinho et al., 2010), enquanto outros estudos, consideram que os pais tendem incentivar certas carreiras em determinadas áreas em específico, de acordo com seu próprio estatuto socioeconómico ou estereótipos associados à respetiva profissão (Helwig, 2008; Pocinho, 2011).

Por último, no que se refere à influência dos agentes educacionais sabemos que os mesmos exercem uma grande influência nos seus discentes ainda que direta ou indiretamente. Estes profissionais desenvolvem várias atividades que influenciam o desenvolvimento vocacional dos seus alunos (Mouta & Nascimento, 2008). Por essa razão, a falta de formação e o treino especializado, bem como, a ausência de estratégias adequadas para a faixa etária dos alunos podem contribuir para a prática de medidas que influenciam negativamente a consciência de carreira, a orientação profissional e o florescimento académico das crianças. Assim, estes profissionais como figuras de referência para os alunos, são agentes de grande importância na promoção e preparação da vida dos mesmos (Oliveira & Araújo, 2021).

Psicologia Positiva e Bem-Estar Psicológico

No século XX, num período pós II Guerra Mundial, a Psicologia enquanto ciência debatia-se com um enfoque psicopatológico negativo nas suas investigações e na forma como descreviam as produções científicas sobre a saúde mental (Pais-Ribeiro, 2021). Na tentativa de alcançar uma mudança de paradigma, Seligman (2019) propõe uma nova perspetiva que procurasse integrar os aspetos positivos do funcionamento humano e as variáveis que contribuem para uma vida alegre, saudável e bem aproveitada, denominando este novo campo de estudo como Psicologia Positiva.

A Psicologia Positiva é definida como o estudo científico dos aspetos que favorecem o desenvolvimento saudável individual e dos grupos, através de uma perspetiva positiva da saúde. De acordo com esta perspetiva, o Bem-Estar é o resultado de um conjunto de fatores que favorecem o desenvolvimento humano saudável e que vai muito além da ausência ou desvalorização de emoções negativas (Seligman, 2019; Zanini et al., 2021).

Ainda na segunda metade do século XX, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decide alterar a definição de saúde e de saúde mental, passando a integrar o conceito de Bem-Estar em ambas. Consequentemente, a definição de saúde mental passou então a referir-se a um estado de Bem-Estar, no qual o ser humano é capaz de identificar as suas habilidades, lidar com as tensões do quotidiano e da vida em geral, sendo produtivo e contribuindo simultaneamente para a comunidade (Matamá et al., 2017; WHO, 2014). Atualmente, o Bem-Estar psicológico além de representar um indicador da saúde física e mental dos indivíduos, detém um valor explicativo para a qualidade de vida dos indivíduos (Ryan & Deci, 2017).

O Bem-Estar e a saúde mental das crianças em idade escolar tem sido uma das preocupações de várias organizações globais, como a OMS e de alguns governos locais, que identificam a necessidade de melhorar o Bem-Estar dos seus alunos (Simovska et al., 2016;

OMS, 2005). Para a compreensão e a promoção da qualidade de vida em crianças e adolescentes é necessário recorrer a uma abordagem desenvolvimental e ecológica (Bronfenbrenner, 2005).

São vários os fatores que podem influenciar a saúde mental e o Bem-Estar das crianças, desde as suas relações interpessoais, a relação com a família, a presença de perturbações psicopatológicas, limitações ao nível das competências pessoais e/ou sociais, entre outros fatores. Dada a complexidade destes fatores, torna-se cada vez mais importante a implementação de medidas de prevenção e de promoção da saúde mental das crianças, que alcancem o contexto escolar, familiar e comunitário (Santos et al., 2019).

O Modelo PERMA

O modelo PERMA foi desenvolvido por Seligman (2011) e tem como objetivo promover o Bem-Estar por intermédio do florescimento humano. Para o autor existem cinco dimensões que compõem o Bem-Estar psicológico, sendo elas: as Emoções Positivas (P), o Envolvimento (E), as Relações Significativas (R), o Significado (M) e a Realização (A) (Seligman, 2019).

Alguns dos estudos mais recentes têm evidenciado a existência de uma forte relação entre o Bem-Estar subjetivo e os elementos que compõem o modelo PERMA, no sentido em que, para Seligman (2018), a probabilidade dos elementos do PERMA serem os mesmos elementos que compõem o Bem-Estar é elevada, uma vez que o objetivo final em comum destes cinco elementos é o Bem-Estar subjetivo (Seligman, 2018).

Emoções Positivas (Positive Emotions)

As Emoções Positivas são as principais bases da teoria do Bem-Estar e dizem respeito às capacidades cognitivas, à criatividade e ao otimismo do ser humano, que lhe permite solucionar os problemas e as adversidades do seu quotidiano com uma maior felicidade (Marques et al., 2018). Na dimensão das Emoções Positivas, surgem dois conceitos que

compõem a mesma, nomeadamente o conceito de satisfação e o de prazer. A satisfação diz respeito a uma sensação que tende a surgir aquando do alcance de determinados objetivos que cada indivíduo se propõe a atingir. Por outro lado, o prazer remete-nos para a satisfação das necessidades básicas do ser humano, como por exemplo, a fome, a sede e o sono (Pascha, 2020; Seligman, 2018).

A presença desta dimensão no dia a dia do ser humano, é crucial, uma vez que por meio das Emoções Positivas é expectável que ocorra um maior envolvimento nas tarefas diárias e uma postura mais otimista e de perseverança face aos desafios enfrentados, contribuindo ainda, para o florescimento humano (Marques et al., 2018; Pascha, 2020).

Envolvimento (Engagement)

Relativamente à dimensão do Envolvimento, esta corresponde à ligação cognitiva e psicológica, que os indivíduos experienciam durante uma atividade ou uma situação, resultando na perceção de que o tempo despendido para a realização daquela tarefa, passou de forma rápida (Pascha, 2020). O conceito de *flow* (fluxo) foi desenvolvido por Csikszentmihalyi (1997), que apontou-o como um estado de concentração máxima, que ocorre quando um indivíduo está completamente absorvido por uma experiência, sem perceber o tempo a passar.

A experiência do *flow* é benéfica para o ser humano, no sentido, em que dado o seu alto nível de envolvimento, a preocupação ou o medo de fracassar naquela tarefa é praticamente inexistente, uma vez que o Envolvimento estimula não só a inteligência, mas também as habilidades e capacidades emocionais dos indivíduos (Csikszentmihalyi, 2020; Marques et al., 2018; Pascha, 2020).

Dado que no espaço temporal em que ocorre o momento de *flow* ocorre simultaneamente uma ausência de pensamentos e sentimentos, a sua mensuração é relativamente subjetiva, ou seja, para o indivíduo este é um estado retrospectivo e não do

momento como é o caso das Emoções Positivas. Apesar desta diferença, quer as Emoções Positivas, que o Envolvimentos ambos são efetivamente passíveis de mensuração ainda que subjetivamente (Seligman, 2011).

Relações Significativas (Relationships)

No que concerne às Relações Significativas, esta dimensão do PERMA baseia-se na ocorrência de sentimentos de integração e cuidado que podem decorrer das relações interpessoais, do envolvimento na comunidade, da integração em grupos, entre outros (Seligman, 2011; Seligman, 2018). Representam assim, uma satisfação que os indivíduos tendem a experienciar para com a sua rede social e relacional. Apesar desta satisfação surgir em torno de outras pessoas e relações, as Relações Significativas são decisivas para o significado que atribuímos às nossas vidas, contribuindo para o Bem-Estar (Pascha, 2020).

Evidências científicas têm apontado que a existência destas relações podem estar associadas a uma baixa probabilidade de os indivíduos virem a desenvolver certos problemas psicopatológicos, mais concretamente, a diminuição das ideações suicidas por meio do aumento dos comportamentos saudáveis (Khaw & Kern, 2014). O que a literatura tem evidenciado é que o estabelecimento de Relações Positivas promovem o desenvolvimento emocional e físico do ser humano e fornecem uma rede de apoio, contribuindo novamente, para a felicidade e a resiliência, em geral (Pascha, 2020).

Significado (Meaningful)

O Significado é provavelmente a dimensão do modelo PERMA, mais difícil de conceptualizar e desenvolver, uma vez que, se encontra relacionado com uma necessidade do ser humano em querer experienciar algo que seja superior à sua existência, algo que remeta para um propósito de vida e que se encontra, inevitavelmente, relacionado a valores e crenças pessoais de cada um. Alguns estudos relacionam o Significado a fatores como: a espiritualidade, a caridade, o voluntariado, a religião, uma boa profissão e/ou a constituição

de uma família, como fatores fortemente associados a pessoas mais felizes e com um maior Bem-Estar (Pascha, 2020).

Desta forma, quando os indivíduos demonstram ter uma vida mais significativa é expectável que se sintam mais felizes e satisfeitos com a sua vida em geral (Khaw & Kern, 2014). Quando um indivíduo é capaz de atribuir um Significado pessoal a uma tarefa, o mesmo será capaz de desfrutar mais plenamente da respetiva tarefa, resultando numa sensação de satisfação com a atividade realizada (Pascha, 2020; Seligman, 2011).

Realização (Accomplishment)

Por último, a Realização diz respeito a uma sensação de agrado, um sentimento de orgulho e de satisfação, desencadeado não só pelo esforço que os indivíduos empenham, mas principalmente pelo alcance dessas metas e objetivos ao longo da vida (Khaw & Kern, 2014; Pascha, 2020).

Na prática, o conceito de Realização gira em torno de ambições individuais que estão relacionados a impulsos, a diferenças de personalidade e à procura pela satisfação. Para Seligman (2011), as pessoas que estabelecem e procuram alcançar os seus objetivos pessoais, são frequentemente absorvidas pelo que fazem, o que pode culminar em emoções positivas quando atingem, efetivamente, essas metas. Ter realizações na vida é considerado importante, dado que é através da existência destas ambições que nos esforçamos para prosperar e florescer (Seligman, 2018).

Tendo em conta os conteúdos expostos, na Psicologia Positiva as diferenças individuais de cada pessoa, acabam por se manifestar na forma como estas percecionam e experienciam o Bem-Estar subjetivo e a satisfação com a vida em geral. Estas diferenças surgem devido a uma série de fatores que vão desde a felicidade no presente, aos traços de personalidade, às habilidades interpessoais, à criatividade, à espiritualidade e ademais (Nunes, 2008; Pasch, 2020). Por essa razão, para alguns autores o Modelo PERMA tem sido

considerado um modelo pertinente, visto que, é adequado a diversas situações e indivíduos, independentemente das suas características (Pasch, 2020).

Considerações Finais

De acordo com a literatura existente sabe-se que as emoções positivas, o envolvimento, as relações positivas, o significado e a realização detêm influência no sucesso académico, no bem-estar e na orientação para a carreira dos alunos (Kern et al., 2015; Seligman, 2011).

A motivação e o autoconceito são fundamentais para o bem-estar e o processo de aprendizagem das crianças (Esteves, 2018). Para alguns autores, o autoconceito é a forma como a criança se percebe e que se relaciona diretamente com a predisposição da mesma para realizar as tarefas (Serrão, 2001). É imprescindível que os alunos possuam percepções de competência e de valor pessoal positivos, dado que uma elevada percepção de competência e autoestima resultam em níveis de motivação positivos geradores de comportamentos de realização. Além da influência no desempenho académico, estes contribuem ainda para a própria autonomia o que nos remete para o planeamento e os processos de tomada de decisão no sucesso escolar e no Bem-Estar pessoal (Cavaco, 2003).

O aumento das sinalizações de alunos com dificuldades de aprendizagem em idade escolar tem aumentado significativamente nos últimos anos. As dificuldades experienciadas por estes alunos acabam por gerar problemas ao nível da autoestima, do autoconceito e na produtividade dos mesmos (Ramôa, 2016).

Para Seligman (2011), a Educação Positiva é uma visão da educação que pretende potencializar os pontos fortes de cada aluno, de modo que estes alcancem o seu potencial absoluto. Para o autor, é de extrema importância promover competências académicas que nos remetem para a obtenção de conhecimentos em várias áreas e o desenvolvimento de um conjunto de *soft* e *hard skills*, considerados ferramentas dinâmicas e habilidades mais

técnicas, importantes na resolução de problemas (Bretas et al., 2020). Contudo, estas competências só serão devidamente alcançadas, quando se promovem o desenvolvimento de aptidões de Bem-Estar que se baseiem nas cinco dimensões do modelo PERMA. Por essa razão, várias escolas têm estabelecido como meta a promoção do Bem-Estar dos seus alunos, como uma forma de influenciar, simultaneamente, o rendimento e o sucesso académico dos mesmos (Simovska et al., 2016).

O conceito de Escolas Positivas é recente e diz respeito às instituições de ensino onde os alunos têm a possibilidade de desenvolver elevados níveis de Bem-Estar subjetivo na forma de emoções favoráveis e posturas positivas na escola (Huebner et al., 2004). As escolas são vistas como o local ideal para promover programas de Bem-Estar e de Consciência de Carreira, uma vez que, é aqui que as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde ocorrem a maioria das suas interações e experiências (Seligman et al., 2009). Ou seja, todas as crianças têm um potencial único que ao ser estimulado em contexto escolar, lhes permite ganhar autoestima e uma maior sensação de realização na vida, favorecendo assim o conhecimento sobre si próprios no âmbito dos seus interesses vocacionais, valores e competências (Huebner et al., 2014; Ribeiro, 2021).

Assim sendo, a aplicação Psicologia Positiva em contexto escolar, deverá contribuir para a diminuição de quadros de depressão e ansiedade de toda a comunidade escolar, bem como, o aumento do sentimento de satisfação. Vários estudos destacam cada vez mais a necessidade da adoção de uma abordagem escolar, mais holística e cada vez mais focada na centralização do Bem-Estar de toda a comunidade, do que propriamente, na excelência académica (Duarte, 2021). Deste modo, é possível afirmar que a Psicologia Positiva é mais que pertinente para as escolas, pois contribui para a perceção e progresso de altos níveis de Bem-Estar psicológico não só dos alunos, mas também dos seus docentes, pessoal não docente e pais (Oades et al., 2011; Reppold & Hutz, 2021).

Segunda Parte – Estudo Empírico

Metodologia

De acordo com Latorre et al. (1996), a ciência serve-se da teoria e dos dados, ambos imprescindíveis para o ciclo da investigação científica. Com esta referência, apresento o trabalho empírico desenvolvido.

Este estudo foi desenvolvido, tendo por base uma metodologia mista. Recorreu-se à aplicação de um programa de promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira, com pré e pós-teste, que contou com um grupo experimental e um grupo de controlo. Este estudo é uma investigação-ação focando uma abordagem Quasi-Experimental.

Recorreu-se à aplicação de um programa de promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira, com pré e pós-teste, que contou com um grupo experimental e um grupo de controlo. Este estudo é uma investigação-ação focando uma abordagem Quasi-Experimental.

As investigações quasi-experimentais caracterizam-se pela variação propositada dos níveis da variável independente, de modo a verificar a existência ou não, de alterações na variável dependente, porém, sem controlo sobre as variáveis parasitas, características deste método. Esta metodologia conduz-se em situação real e controlada, até onde é possível e procura explicar relações de causalidade (Latorre et al., 1996).

Nesta linha, passo a descrever os objetivos previamente estabelecidos, a caracterização dos participantes, os instrumentos aplicados e os procedimentos adotados nesta investigação.

Objetivos

Esta investigação científica tem como principal objetivo avaliar o impacto da aplicação do programa no Bem-Estar e na consciência de carreira junto de crianças em idade escolar.

Após a identificação da relação entre os principais modelos de educação para a carreira na infância e a promoção do Bem-Estar nas crianças, pretende-se construir um programa de educação para a carreira na infância, que contemple contributos para a validação da Escala Ludo-jogo das Profissões (Pocinho et al., 2010) (pré e pós-teste).

Deste modo, proponho os seguintes objetivos específicos: (1) Verificar os níveis de Bem-Estar e Consciência de Carreira através da aplicação da escala PERMA e ECCI (pré e pós teste); (2) Analisar o impacto do programa de intervenção consoante o sexo das crianças; (3) Analisar o impacto do programa de intervenção consoante o nível de escolaridade dos pais.

Participantes

Este estudo conta com 45 participantes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos ($M = 9.33$, $DP = .477$), 62.2% do género feminino ($n = 28$) e 37.8% do género masculino ($n = 17$) (tabela 1). Inicialmente, estavam previstos participarem os 48 alunos que integram as turmas do 4.º ano de escolaridade da escola onde decorreu o estudo. Contudo, destas 48 crianças, duas delas não foram autorizadas a participar no estudo e uma terceira criança não conseguiu preencher o questionário sociodemográfico, o que impossibilitou a sua integração na amostra, visto que, um dos objetivos desta investigação dependia das informações obtidas por meio deste questionário. Assim sendo, o grupo de controlo conta com 48.9% da amostra ($n = 22$) e o grupo experimental conta com 51.1% da amostra ($n = 23$).

Tabela 1*Caracterização das Crianças*

Categoria	Subcategoria	N	%
Sexo	Feminino	28	62.2 %
	Masculino	17	37.8 %
Idade	9 anos	30	66.7 %
	10 anos	15	33.3 %

Segue-se a apresentação dos dados referentes aos pais dos participantes do estudo, mais concretamente, a apresentação das profissões e o respetivo nível de escolaridade do pai e da mãe de cada aluno (tabela 2 e tabela 3).

Tabela 2*Caracterização dos Pais dos Participantes: Profissão dos Pais*

Grupo	Profissão	Pai (%)	Mãe (%)
Experimental	Forças Armadas	17.4 %	4.3 %
	Especialistas Atividades Intelectuais e Científicas	13.0 %	52.2 %
	Técnicos e Profissões Nível Intermédio	4.3 %	4.3 %
	Pessoal Administrativo e Serviços Pessoais, Proteção e Segurança	60.9 %	34.8 %
	Não qualificados/Outros	4.3 %	4.3 %
Controlo	Forças Armadas	9.1 %	0 %
	Especialistas Atividades Intelectuais e Científicas	31.8 %	22.7 %
	Técnicos e Profissões Nível Intermédio	0 %	0 %
	Pessoal Administrativo e Serviços Pessoais, Proteção e Segurança	54.5 %	68.2 %
	Não qualificados/Outros	4.5 %	9.1 %

Tabela 3*Caracterização dos Pais dos Participantes: Nível de Escolaridade dos Pais*

Grupo	Nível de Escolaridade	Pai (%)	Mãe (%)
Experimental	Ensino Superior	13.0 %	34.8 %
	Secundário	26.1 %	43.5 %
	3º Ciclo	39.1 %	17.4 %
	1º e 2º Ciclo	17.4 %	4.3%
	Outro	4.3 %	0 %
Controlo	Ensino Superior	27.3 %	45.5 %
	Secundário	50.0 %	36.4 %
	3º Ciclo	13.6 %	9.1 %
	1º e 2º Ciclo	9.1 %	0 %
	Outro	0 %	9.1 %

O número de participantes nos momentos que correspondiam à implementação das sessões do programa, foi variando ao longo do estudo. As faltas dadas pelos alunos, na sua maioria, foram justificadas por motivos de doença ou por medidas de contenção da pandemia da COVID-19, nomeadamente, situações de contágio ou de isolamentos profiláticos.

Instrumentos e Materiais

Para a recolha de dados, recorreu-se aos seguintes instrumentos: a Escala Ludo-jogo das Profissões (Pocinho et al., 2010); a Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI), (Jorge, 2013); o Questionário Perfil PERMA (versão original de Kern & Butler, 2014, versão portuguesa por Pocinho & Almeida, s.d.); e o Questionário Sociodemográfico dos pais e das crianças elaborado propositadamente para este estudo. Todos os instrumentos mencionados anteriormente foram aplicados antes e após (pré e pós-teste) o término do programa, à exceção do questionário que foi aplicado apenas na fase inicial do estudo com vista a recolher dados acerca dos pais e alunos que participaram no estudo.

Escala Ludo-jogo das Profissões (Pocinho et al., 2010). A Escala Ludo-jogo das Profissões é um jogo lúdico designado de “Jogo das Profissões” para crianças em idade escolar (pré-escolar e ensino primário). A prova é organizada por diversas profissões designadas como categorias. A prova conta com: dois cartões referentes a uma figura feminina e uma figura masculina, por dez cartões para cada categoria (dois cartões de matéria (M) relacionados com produtos/peças/ingredientes/objetos; dois cartões de instrumento (I) relacionados com utensílios/ferramentas; dois cartões de tarefas (T); um cartão de vestuário (V); e dois cartões estranhos (E) à profissão) e por um cartão (FIM) que finaliza a prova. Todos os cartões estão numerados no verso de 1 a 9, sendo os cartões 4 e 9 os estranhos à profissão, 1 e 5, a matéria, 2 e 7, os instrumentos, 3 e 8, as tarefas e o cartão 6, o vestuário. A sua aplicação é individual e possui uma folha de registo de respostas em que constam algumas anotações a serem colocadas pelo aplicador, sobre a atenção, linguagem, aparência física e a atitude demonstrada pelas crianças durante a realização do jogo. Contém ainda, o nome dado pelas crianças à personagem e um espaço destinado às diferentes categorias em que, de acordo com a numeração dos cartões, deve constar os cartões escolhidos pela criança e os estranhos. Por fim temos um espaço destinado à história que foi contada para cada profissão. As profissões retratadas são: cabeleireiro, médico, carpinteiro, professor, agricultor, juiz, carteiro, bombeiro, pasteleiro e astronauta. Um dos objetivos do jogo é que as crianças identifiquem devidamente as funções e características próprias de cada profissão por meio dos cartões. Esta prova deverá ser uma ferramenta de ajuda que crie condições para que as crianças conheçam e identifiquem melhor as profissões e pretende-se que as crianças explorem o grande mundo profissional que as rodeia de forma lúdica. Uma vez que este instrumento, ainda se encontra em construção, não são apresentados dados estatísticos relacionados com a consistência interna e fiabilidade do mesmo.

Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI) (Jorge, 2013). A ECCI é uma escala teórica que tem como objetivo avaliar a Consciência de Carreira dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como base teórica os contributos das nove dimensões do modelo teórico do Desenvolvimento de Carreira na Infância de Super (1990). É um instrumento de medida de autorresposta constituída por 60 itens, divididos em seis fatores. É avaliado numa escala de Likert de quatro pontos (1 = Não concordo nada e 4 = Concordo completamente). É constituído por seis fatores, nomeadamente: fator 1 “Autoconhecimento Escolar e Pessoal” (item: 4, 10, 12, 15, 20, 23, 31, 34, 35, 38, 57, 59, 60); fator 2 “Planeamento/Tomada de Decisão” (item: 8, 16, 27, 28, 39, 40, 41, 44, 46); fator 3 “Locus de Controlo/Estereótipos” (item: 32, 33, 36, 37, 45, 51, 54); fator 4 “Figuras de Referência” (item: 2, 9, 11, 56, 58); fator 5 “Autoestima” (item: 5, 6, 22, 42, 48); fator 6 “Preocupação com o Futuro” (item: 43, 47, 49, 53). Alguns das afirmações são: “Gosto de brincar às profissões com os meus amigos” e “Os meus pais dizem-me muitas vezes a profissão que eles gostavam que eu tivesse quando fosse adulto”. A versão original apresentava um alfa de Cronbach de .82) indicando assim uma boa fidedignidade. No presente estudo, o alfa de Cronbach deste instrumento foi de .818 para o Pré-teste e .899 para o Pós-teste.

Questionário Perfil PERMA (versão original de Kern & Butler, 2014, versão portuguesa por Pocinho & Almeida, s.d.). O Questionário Perfil PERMA permite medir as Emoções Positivas, o Envolvimento, os Relacionamentos, o Significado e a Realização. É constituído por 23 itens, sendo que 15 estão relacionados ao PERMA e 8 associados a outras componentes do Bem-Estar. Cada item é classificado através de uma escala que varia de 1 a 10 (1 = nunca/nada e 10 = sempre/completamente), algumas questões deste questionário, são por exemplo: “Em geral, com que frequência te sentes alegre?” e “Com que frequência te envolves no que estás a fazer?”. O alfa de Cronbach descrito para as pontuações das

subescalas variam de .71 a .89. Neste estudo o alfa de Cronbach da Escala Completa foi de .754 para o Pré-teste e de .872 para o Pós-teste.

Questionário Sociodemográfico para pais e crianças. Os Questionários aplicados aos encarregados de educação antes do pré-teste, tinha como objetivo o levantamento de dados sobre os participantes e o respetivo agregado familiar. Nesse sentido, o questionário incluía questões como: a identificação do sexo, idade, ano de escolaridade das crianças; bem como, a idade, profissão, nível de escolaridade e estado civil dos pais; e ainda, número de irmãos e constituição do agregado familiar.

Programa de Promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira. O programa de promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira foi utilizado como instrumento de intervenção. O programa, foi idealizado e construído tendo por base a teoria do Bem-Estar, mais especificamente, os elementos que constituem o Modelo PERMA da Psicologia Positiva e ainda, construído de acordo com os modelos teóricos subjacentes à Educação e Consciência para a Carreira. A realização deste programa teve como principal objetivo compreender a importância da promoção do Bem-Estar e da Consciência de Carreira, ao longo da escolaridade, em particular a sua relevância ao nível do primeiro ciclo. O programa é constituído, então, por oito sessões de grupo, dessas oito sessões, quatro foram dedicadas exclusivamente à temática do Bem-Estar e as restantes voltadas somente para a Consciência de Carreira. O programa é constituído, então, por oito sessões de grupo, referentes às seguintes temáticas: Conhecimento e Gestão de emoções; o Bem-estar; e a Consciência de Carreira (Educação vs. Profissão). Por meio das sessões, pretendeu-se capacitar os intervenientes de um conjunto de conhecimentos voltados para o conhecimento das suas próprias emoções, focando em questões referentes à gestão emocional e ainda, conhecimentos referentes às cinco dimensões do modelo PERMA, com o objetivo de conscientizar as crianças para a importância do desenvolvimento do Bem-estar subjetivo. Na

oportunidade, abordamos ainda temas como a escolaridade obrigatória, as áreas de educação e formação, os *soft skills* e *hard skills* e as profissões.

Grelha de Observação para Professores. Inicialmente teria sido idealizado o uso de uma grelha de observação para os professores dos participantes do estudo. A utilização desta grelha tinha como objetivo a recolha de dados referentes ao comportamento e ao desempenho individual de cada aluno, antes e após a implementação do programa. A grelha é composta por um conjunto de nove afirmações, baseadas nos fatores do perfil PERMA e nas variáveis associadas à Consciência para a Carreira, na qual o docente deveria escolher um número que refletisse até que ponto aquele aluno manifestava aquele comportamento, numa escala tipo *Likert* (1 – “Não teve esse comportamento ou não o observou” e 5 – “Sempre”. Por meio do preenchimento da escala pretendia-se obter informações sobre as seguintes variáveis: capacidade de gestão das emoções, focando as emoções positivas (e.g.; felicidade, alegria); sentir-se bem mesmo partilhando preocupações/ dificuldades/ medos com os demais; o envolvimento nas atividades propostas (e.g.: estando atento; dando novas ideias); a capacidade de refletir sobre e utilizar estratégias na resolução das tarefas; o relacionamento da criança com os seus colegas e professores; a capacidade de aceitação de diferenças e de demonstrar apoio para com os outros colegas; a motivação durante o percurso escolar; a capacidade de alcançar os objetivos propostos; e por último, os níveis de consciência de carreira (e.g.: preocupação com o seu futuro; interesse pelas profissões e tarefas de cada profissão). Dado o elevado número de alunos que integravam as turmas deste estudo, bem como, a incompatibilidade de agenda e ainda por um conjunto de outros imprevistos, as docentes titulares das respetivas turmas acabaram por não conseguir realizar o preenchimento da respetiva grelha.

Procedimentos

A presente investigação insere-se no tema: Contributos da Psicologia Positiva na Educação. O tema foca-se na Psicologia Positiva, dada a crescente relevância da promoção do Bem-Estar na sociedade, mais precisamente nas crianças.

Inicialmente, este programa foi idealizado e desenvolvido, no âmbito da Unidade Curricular Desenvolvimento Pessoal e Vocacional, do primeiro ano do Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, no ano letivo 2020/2021, sob a supervisão da Professora Doutora Margarida Pocinho. Elaborou-se um guia de programa de intervenção relacionado com o desenvolvimento vocacional e direcionado a crianças do pré-escolar. Este programa contava com um total de cinco sessões, cujas dinâmicas tinham como objetivo o desenvolvimento da autoestima, da consciência de carreira, competências emocionais, de comunicação e de relação nas crianças, bem como, a realização de visitas de estudo a locais escolhidos propositadamente com o objetivo de incrementar o conhecimento e o interesse das crianças por profissões que desconhecassem. Deste modo, foi sugerida a aplicação do programa na dissertação de Mestrado, numa tentativa de validação do mesmo.

Contudo, houve a necessidade de adaptar o número de sessões e a idade dos participantes, uma vez que, inicialmente, o programa seria para crianças do pré-escolar. De forma a obter dados quantitativos recorreu-se ao uso de instrumentos que para serem devidamente preenchidos exigia que os participantes possuíssem competências já consolidadas ao nível da leitura e da compreensão de textos escritos, que não é expectável que alunos num nível de escolaridade inferior ao 3.º ano da primária detenham. Por esta razão, a população alvo deste programa passou a ser crianças com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. Aumentou-se também o número de sessões de cinco para oito sessões de grupo, quatro delas referentes ao Bem-Estar e quatro sobre a Consciência de

Carreira, abordando as seguintes temáticas: Conhecimento e Gestão de emoções; o Bem-estar; e a Consciência de Carreira (Educação vs. Profissão).

Esta investigação obteve a aprovação do Conselho Científico da Faculdade de Artes e Humanidades da UMa (24/11/2021), o parecer positivo da Comissão de Proteção de Dados da UMa (28/01/2022) (Anexo I) bem como, o parecer positivo da Comissão de Ética da UMa (21/03/2022) (Anexo II). Após a obtenção destes pareceres e para fins de recolha de dados e posterior aplicação do programa, procedeu-se ao estabelecimento do contacto com a instituição acolhedora, com vista a obter a autorização para a realização do estudo. Para tal, foi feito um pedido formal à Diretora Pedagógica da respetiva instituição de ensino (Anexo III).

Posto isto, para a constituição da amostra, os participantes foram escolhidos por conveniência. Dado o conhecimento mais profundo sobre a população da escola, a diretora sugeriu que a turma que mais beneficiaria do programa seriam as turmas do quarto ano.

Dada a situação pandémica que se vivia à data da aplicação do estudo e as respetivas medidas de prevenção para a COVID-19 em vigor, não foi possível reunir os Encarregados nem presencialmente, nem via online. Por essa razão, as autorizações com vista à recolha dos dados, nomeadamente o Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação (Anexo IV) bem como, a Declaração de Consentimento para Menores (Anexo V) e o Questionário Sociodemográfico foram enviados individualmente para cada Encarregado. Nestes documentos, continham as informações referentes aos objetivos do estudo, o regime de voluntariado, os procedimentos do estudo, incluindo os procedimentos éticos e deontológicos e ainda a possibilidade de desistência ou de inviabilização dos dados.

Consoante a autorização dos Encarregados de Educação, foram aplicados os Pré e Pós-testes às crianças, conforme a disponibilidade das professoras titulares de cada turma.

A recolha dos dados teve início no mês de abril e terminou no mês de junho do presente ano. Os questionários dos alunos (ECCI, Questionário Perfil PERMA e a folha de registo do Ludo-Profissões) foram aplicados em formato papel e lápis.

As sessões do programa, foram todas realizadas, presencialmente, pelo investigador, com uma duração de 40 a 50 minutos por sessão, mediante a disponibilidade dos alunos na sua realização. Idealmente deveria existir uma semana de intervalo por cada sessão, mas devido às contingências do meio e ao facto destes alunos estarem envolvidos em preparações para a realização de diversas atividades externas e apresentações, em algumas semanas, tiveram de ocorrer duas sessões por semana, com um intervalo de dois dias. O programa foi constituído por oito sessões envolvendo atividades de exploração das emoções, do Bem-Estar, do percurso escolar, das diferentes áreas científicas e das profissões (anexo VI).

Relativamente às autorizações para o uso dos instrumentos, é importante referir que o Questionário do Perfil PERMA e o prova Ludo-Profissões, são instrumentos que ainda não foram oficialmente publicados, logo os dados obtidos nesta investigação contribuem também para a sua validação e futura publicação. No que concerne, à ECCI, apesar do instrumento encontrar-se publicado e disponível no Repositório da UMa, ainda assim, procedeu-se ao contacto via correio eletrónico e telefónico, tendo sido dada a sua autorização para utilização da respetiva escala.

No final da aplicação do Programa, foram recolhidos novamente dados (Pós-teste) e realizado um agradecimento individual a cada participante e respetivas professoras titulares, pela disponibilidade demonstrada.

Análise dos Dados

Um dos programas de software mais utilizados em Ciências Sociais é o *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS (Pereira & Patrício, 2020; Poeschl, 2006; Maroco,

2007). Toda a análise estatística efetuada na presente investigação recorreu à versão 28.0 do SPSS, para um valor de $p=0.05$.

Recorreu-se à Estatística Descritiva para a caracterização da amostra, mais concretamente, o cálculo das médias e desvio-padrão dos dados sociodemográficos da mesma.

As variáveis que são objeto de estudo nas investigações em Psicologia, muitas vezes destacam-se pela sua subjetividade e por serem frequentemente medidas através de escalas qualitativas. Deste modo, a testagem desses dados deve basear-se em testes não-paramétricos (Pereira & Patrício, 2020; Pestana & Gageiro, 2000). Uma vez que os grupos deste estudo apresentavam diferentes dimensões e as variáveis não verificaram os pressupostos dos métodos paramétricos, nomeadamente a normalidade da variável em estudo e a homogeneidade de variâncias entre grupos (Maroco, 2007), recorreu-se à Estatística não Paramétrica para o tratamento dos restantes dados.

De forma a poder comparar os dois grupos que integravam a amostra, recorreremos ao teste não-paramétrico *Wilcoxon-Mann-Whitney*. Este teste é adequado para comparar funções de distribuição de uma variável, que tenha sido medida em duas amostras independentes e que apresentem dimensões diferentes (Maroco, 2007; Pereira & Patrício, 2020). Assim sendo, recorreu-se às amostras emparelhadas, por meio do teste de Wilcoxon, com o objetivo de encontrar qual de dois números de um par (grupo de controlo vs. grupo experimental), seria maior permitindo então averiguar se existiam ou não alterações entre o Pré e o Pós-teste.

A consistência interna do Perfil PERMA e da ECCI, foi analisada através do alfa de *Cronbach*.

Por sua vez, para a respetiva análise das sessões do programa e da prova lúdica Ludo-Profissões, recorreu-se à análise de conteúdo por se tratar de um conjunto de técnicas de

análise das comunicações, que tem como objetivo obter indicadores que possibilitem inferências de conhecimentos advindos das informações recolhidas. Assim sendo, esta técnica consiste na exploração de categorias de modo a prover uma representação simplificada dos dados (Bardin, 2011).

Procedeu-se ainda, à categorização das seguintes variáveis: a variável “Sexo”, foi categorizada numa escala nominal dicotómica: 1 – feminino e 2 – masculino. Relativamente às questões do questionário sociodemográfico, a variável “Prestação de Cuidados” (QSD1) foi categorizada numa escala nominal: 0 – Pais; 1 - Pai; 2 - Mãe; 3 – Outro; assim como a variável “Profissão do Pai” (QSD3) e a “Profissão da Mãe” (QSD6) que foram ambas categorizadas de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011), mais concretamente de acordo com 6 das 9 categorias que compõem o Grande Grupo (2) dessa classificação, deste modo, a escala assume os seguintes valores: 0 – Forças Armadas; 1 – Representantes do Poder Legislativo e Executivo; 2 – Especialistas em Atividades Intelectuais e Científicas; 3 – Técnicos e Profissões Nível Intermédio; 4 – Pessoal Administrativo e Serviços Pessoais, Proteção e Segurança; 5 – Agricultores; 6 – Não qualificados/ Outros. Para a variável “Nível de escolaridade do Pai” (QSD4) e “Nível de escolaridade da Mãe” (QSD7), a escala nominal utilizada baseou-se na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (DGERT, 2005): 1 – 1.º e 2.º Ciclo; 2 – 3.º Ciclo; 3 – Ensino Secundário; 4 – Ensino Superior; 5 – Outro. De modo semelhante utilizou-se também uma escala nominal para a variável “Estado Civil dos Pais” (QSD8): 1 – Solteiros; 2 – Casado/União; 3 – Separados/Divorciados; 4 – Outro; e ainda, a seguinte escala para a “Composição do Agregado Familiar” (QSD10): 1 – 2 pessoas; 2 – 3 pessoas; 3 – 4 pessoas; 4 – 5 pessoas ou mais.

Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados referentes à análise estatística que foi efetuada aos dados recolhidos, através do Teste Não Paramétrico de amostras emparelhadas de Wilcoxon, para o grupo experimental e para o grupo de controlo.

Análise do Grupo Experimental

Em relação aos fatores do Perfil PERMA, do grupo experimental, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, como é possível observar na Tabela 4, à exceção do fator Significado (Pré-Teste: $M = 8.70$, $DP = 2.032$; Pós-Teste: $M = 7.96$, $DP = 2.050$; $p = .045$) e do Grau de Solidão (Pré-Teste: $M = 5.30$, $DP = 3.509$; Pós-Teste: $M = 7.22$, $DP = 4.111$; $p = .038$), cujos valores do p foram inferiores a .05.

No caso das Relações Significativas não houve aumento dos valores entre o Pré e o Pós-teste (Pré-Teste: $M = 7.87$, $DP = 2.341$; Pós-Teste: $M = 7.87$, $DP = 2.651$).

Nas restantes variáveis, Emoções Positivas (Pré-Teste: $M = 7.26$, $DP = 2.301$; Pós-Teste: $M = 6.91$, $DP = 2.778$), Envolvimento (Pré-Teste: $M = 8.96$, $DP = 1.692$; Pós-Teste: $M = 8.48$, $DP = 1.880$), Significado (Pré-Teste: $M = 8.70$, $DP = 2.032$; Pós-Teste: $M = 7.96$, $DP = 2.121$), Realização (Pré-Teste: $M = 8.39$, $DP = 1.588$; Pós-Teste: $M = 7.87$, $DP = 1.890$), Emoções Negativas (Pré-Teste: $M = 5.30$, $DP = 2.930$; Pós-Teste: $M = 4.92$, $DP = 2.591$) e Saúde (Pré-Teste: $M = 8.48$, $DP = 2.064$; Pós-Teste: $M = 8.43$, $DP = 2.212$), os valores indicam uma tendência para uma diminuição dos valores da média entre o Pré-Teste e o Pós-teste, sem indicação de diferenças significativas.

Por último o Grau de Solidão (Pré-Teste: $M = 5.30$, $DP = 3.509$; Pós-Teste: $M = 7.22$, $DP = 2.938$) e o Grau de Felicidade (Pré-Teste: $M = 7.26$, $DP = 3.033$; Pós-Teste: $M = 7.57$, $DP = 3.102$), tendeu a aumentar entre os dois momentos de teste.

Tabela 4*Análise do Grupo Experimental (Perfil PERMA Pré e Pós-teste)*

	Pré-teste			Pós-teste			Estatística de teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão			
Emoções Positivas	23	7.26	2.301	23	6.91	2.778	-0.446	2.166	.655
Envolvimento	23	8.96	1.692	23	8.48	1.880	-1.157	1.702	.247
Relações Significativas	23	7.87	2.341	23	7.87	2.651	-.233	2.174	.816
Significado	23	8.70	2.032	23	7.96	2.121	-2.000	2.050	.045*
Realização	23	8.39	1.588	23	7.87	1.890	-1.190	1.904	.234
Emoções Negativas	23	5.30	2.930	23	4.52	2.591	-1.560	2.467	.119
Saúde	23	8.48	2.064	23	8.43	2.212	-.238	1.988	.812
Grau de Solidão	23	5.30	3.509	23	7.22	2.938	-2.080	4.111	.038*
Grau de Felicidade	23	7.26	3.033	23	7.57	3.102	-.955	2.285	.339

*valor de *p* estatisticamente significativo ($\leq .05$).

Relativamente, ao cálculo da média dos fatores que compõem a ECCEI, para o grupo experimental, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, como é possível observar na Tabela 5.

Assim sendo, para a variável, Autoconhecimento Escolar e Pessoal (Pré-Teste: $M = 3.91$, $DP = .288$; Pós-Teste: $M = 3.74$, $DP = .541$), Locus de Controlo/ Estereótipos (Pré-Teste: $M = 1.96$, $DP = 1.022$; Pós-Teste: $M = 1.78$, $DP = .671$), Figuras de Referência (Pré-Teste: $M = 3.30$, $DP = .703$; Pós-Teste: $M = 3.13$, $DP = .869$), Autoestima (Pré-Teste: $M = 3.57$, $DP = .590$; Pós-Teste: $M = 3.39$, $DP = .839$) e Preocupação com o Futuro (Pré-Teste: $M = 3.30$, $DP = .765$; Pós-Teste: $M = 3.22$, $DP = .751$) existe uma tendência para uma diminuição dos valores da média entre o Pré e o Pós-teste, sem diferenças significativas.

Por último, a média do fator Planeamento/Tomada de Decisão (Pré-Teste: $M = 3.09$, $DP = .668$; Pós-Teste: $M = 3.09$, $DP = .793$) manteve-se entre os momentos de teste.

Tabela 5

Análise do Grupo Experimental (Fatores da ECCI)

	Pré-teste			Pós-teste			Estatística de teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão			
Autoconhecimento Escolar e Pessoal	23	3.91	.288	23	3.74	.541	-1.265	.650	.206
Planeamento/Tomada de Decisão	23	3.09	.668	23	3.09	.793	.000	.798	1.00
Locus de Controlo/ Estereótipos	23	1.96	1.022	23	1.78	.671	-.741	1.072	.458
Figuras de Referência	23	3.30	.703	23	3.13	.869	-.758	.984	.449
Autoestima	23	3.57	.590	23	3.39	.839	-.832	.887	.405
Preocupação com o Futuro	23	3.30	.765	23	3.22	.751	-.106	.961	.915

Análise do Grupo de Controlo

Por meio do cálculo da média dos fatores do Perfil PERMA, para o grupo de controlo, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, como é possível observar na Tabela 6.

Para as variáveis, Emoções Positivas (Pré-Teste: $M = 7.32$, $DP = 2.124$; Pós-Teste: $M = 7.27$, $DP = 2.798$), Envolvimento (Pré-Teste: $M = 8.23$, $DP = 1.875$; Pós-Teste: $M = 7.36$, $DP = 2.574$), Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 8.18$, $DP = 1.593$; Pós-Teste: $M = 7.18$, $DP = 2.343$), Significado (Pré-Teste: $M = 8.18$, $DP = 1.593$; Pós-Teste: $M = 7.18$, $DP = 2.343$), Realização (Pré-Teste: $M = 8.39$, $DP = 1.588$; Pós-Teste: $M = 7.87$, $DP = 1.890$), Saúde (Pré-Teste: $M = 8.68$, $DP = 1.615$; Pós-Teste: $M = 8.18$, $DP = 2.363$), Grau de Solidão (Pré-Teste: $M = 7.32$, $DP = 3.138$; Pós-Teste: $M = 7.22$, $DP = 6.50$) e Grau de Felicidade (Pré-Teste: $M = 8.23$, $DP = 2.468$; Pós-Teste: $M = 7.27$, $DP = 3.195$), existe uma

tendência para uma diminuição dos valores da média entre o Pré-Teste e o Pós-teste, ainda que não sejam diferenças significativas.

Por último, o fator Emoções Negativas (Pré-Teste: $M = 5.59$, $DP = 2.130$; Pós-Teste: $M = 5.82$, $DP = 2.462$), tendeu a aumentar entre os dois momentos de teste, ainda que não seja uma diferença significativa.

Tabela 6

Análise do Grupo Controlo (Perfil PERMA Pré e Pós-teste)

	Pré-teste			Pós-teste			Estatística de teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão			
Emoções Positivas	22	7.32	2.124	22	7.27	2.798	-.237	2.803	.813
Envolvimento	22	8.23	1.875	22	7.36	2.574	-1.008	2.713	.314
Relações Significativas	22	8.18	2.015	22	7.82	2.889	-1.485	2.398	.138
Significado	22	8.18	1.593	22	7.18	2.343	-.214	3.125	.830
Realização	22	8.39	1.588	22	7.87	1.890	-1.412	2.992	.158
Emoções Negativas	22	5.59	2.130	22	5.82	2.462	-.390	2.844	.697
Saúde	22	8.68	1.615	22	8.18	2.363	-1.027	2.041	.304
Grau de Solidão	22	7.32	3.138	22	7.22	6.50	-1.449	3.514	.147
Grau de Felicidade	22	8.23	2.468	22	7.27	3.195	-1.209	2.870	.227

Relativamente, ao cálculo da média dos fatores que compõem a ECCI, para o grupo de controlo, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, à exceção da variável Autoconhecimento Escolar e Pessoal, cujo valor de $p = .035$ como é possível observar na Tabela 7.

Assim sendo, para a variável, Autoconhecimento Escolar e Pessoal (Pré-Teste: $M = 3.91$, $DP = .294$; Pós-Teste: $M = 3.55$, $DP = .739$), Planeamento/Tomada de Decisão (Pré-

Teste: $M = 3.0$, $DP = .873$; Pós-Teste: $M = 2.77$, $DP = 1.020$), Locus de Controlo/Estereótipos (Pré-Teste: $M = 2.23$, $DP = .869$; Pós-Teste: $M = 1.86$, $DP = .889$), Figuras de Referência (Pré-Teste: $M = 3.23$, $DP = .612$; Pós-Teste: $M = 3.18$, $DP = .664$), Autoestima (Pré-Teste: $M = 3.18$, $DP = .853$; Pós-Teste: $M = 3.09$, $DP = .868$) e Preocupação com o Futuro (Pré-Teste: $M = 3.05$, $DP = .706$; Pós-Teste: $M = 2.98$, $DP = .945$) existe uma tendência para uma diminuição dos valores da média entre o Pré e Pós-teste, ainda que não sejam diferenças significativas.

Tabela 7

Análise do Grupo Controlo (Fatores da ECCL)

	Pré-teste			Pós-teste			Estatística de teste	Desvio Padrão	p
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão			
Autoconhecimento Escolar e Pessoal	22	3.91	.294	22	3.55	.739	-2.111	.790	.035*
Planeamento/Tomada de Decisão	22	3.00	.873	22	2.77	1.020	-1.072	.973	.284
Locus de Controlo/Estereótipos	22	2.23	.869	22	1.86	.889	-1.356	1.177	.175
Figuras de Referência	22	3.23	.612	22	3.18	.664	-.264	.785	.792
Autoestima	22	3.18	.853	22	3.09	.868	-.535	.811	.593
Preocupação com o Futuro	22	3.05	.706	22	2.98	.945	-.552	.967	.581

*valor de p estatisticamente significativo ($\leq .05$).

Análise de Diferenças nos Sexos

Por meio do cálculo da média dos fatores da ECCL, para ambos os grupos, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores da respetiva escala, para ambos os sexos. No grupo experimental, a maioria dos valores médios mais elevados foram obtidos pelos participantes do sexo masculino, quer no pré-teste, como no pós-teste. No grupo de controlo, a maioria das médias mais elevadas foram obtidas pelos participantes do sexo feminino, em ambos os momentos de teste. Em geral, quer no grupo

experimental, quer no grupo de controlo, houve uma tendência para a diminuição dos valores da média entre o Pré-Teste e o Pós-teste, ainda que não sejam diferenças significativas, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8

Análise das Diferenças entre os Sexos (Médias da ECCI)

	Grupo Experimental				Grupo Controlo			
	Sexo Feminino		Sexo Masculino		Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autoconhecimento Escolar e Pessoal	3.88	3.71	4.00	3.83	3.91	3.82	3.91	3.27
Planeamento/ Tomada de Decisão	3.06	3.06	3.17	3.17	3.18	2.91	2.82	2.64
Locus de Controlo/ Estereótipos	1.88	1.76	2.17	1.83	2.18	1.73	2.27	2.00
Figuras de Referência	3.29	3.18	3.33	3.00	3.45	3.36	3.00	3.00
Autoestima	3.59	3.24	3.50	3.83	3.36	3.18	3.00	3.00
Preocupação com o Futuro	3.21	3.26	3.58	3.08	3.18	2.91	2.91	3.95

Análise de Conteúdo da Escala Ludo-jogo das Profissões

De um modo geral, as crianças aderiram e demonstraram gostar deste jogo, de um ponto vista do aplicador, os participantes parecem ter identificado corretamente os objetivos da prova. Após as 90 amostras da aplicação deste jogo lúdico (pré e pós-teste), verificaram-se a existências de três tipos de respostas (narrativas/histórias) para a tarefa solicitada, nomeadamente: respostas em que os alunos identificavam corretamente a profissão e as respetivas funções/ materiais/ vestuário associados à mesma; respostas, na qual o aluno/a não era capaz de identificar corretamente o nome da profissão, mas ainda assim era capaz

de elaborar uma história que retratasse muitas das funções/ materiais/ vestuário da profissão em questão; ou uma identificação incorreta da profissão, limitando assim a respetiva narração da história, que em alguns casos, parece ter ocorrido devido à presença de um conjunto de cartões, com mais do que uma possível interpretação.

Assim sendo, as categorias que os alunos mais acertaram, em ambos os momentos de teste, independentemente de pertencerem ao grupo experimental ou de controlo, foi a profissão de “cabeleireiro/a”, “médica/o”, “professor/a”, “bombeiro/a” e “astronauta”. Os participantes demonstraram possuir conhecimentos referentes às tarefas, os instrumentos e o vestuário que pode integrar as respetivas profissões, de uma forma específica e detalhada. Apesar destas categorias terem sido as mais acertadas, durante a aplicação da prova, alguns cartões foram identificados como sendo cartões estranhos à profissão ou sendo interpretados de formas diferentes, daquelas que as autoras teriam idealizado (e.g., na categoria “cabeleireiro/a” o cartão referente ao vestuário foi considerado um “cartão estranho” por ter sido apontado várias vezes como sendo “um robe”; na categoria “médico/a”, a imagem da toca/boné cirúrgica/o, foi frequentemente identificado como sendo o “chapéu da enfermeira” o que conduziu um dos alunos a erro e alguns alunos a considerarem este cartão como sendo estranho; na categoria “professor/a” o cartão estranho com a imagem de um violino, acabou por integrar várias vezes as histórias dos alunos, por ter sido identificado como parte integrante da “aula do professor/a de música”; na categoria “bombeiro/a” o cartão referente ao auxílio prestado por um bombeiro a um civil, foi frequentemente identificado como sendo um dos cartões estranhos, uma vez que os alunos afirmavam “não perceberem” o que era a imagem; por último, na categoria “astronauta” o cartão com a imagem de uma nave alienígena/ E.T. foi também apontada como sendo uma imagem estranha à profissão, dado que vários alunos afirmaram “*aliens* não existem”).

As categorias referentes às profissões de “jardineiro/a”, “carpinteiro/a” e “carteiro/a” foram as profissões nas quais os participantes evidenciaram algumas dificuldades em identificar corretamente o nome da profissão e a demonstrar o encadeamento lógico dos cartões propostos, contudo, ainda assim, conseguiam contar histórias que demonstravam que possuíam conhecimento acerca desta profissão referindo alguns dos instrumentos, funções e características da mesma. A categoria de “jardineiro/a” foi frequentemente confundida com a profissão de “agricultor/a”, por outro lado, a categoria “carpinteiro” foi majoritariamente apontada como sendo um “construtor”/ “engenheiro”/ “pedreiro” e por último, a profissão de “carteiro” era frequentemente apontada como “o/a senhor/a dos Correios”. Na categoria de “jardineiro”, o cartão estranho referente à imagem de uma mala, acabou por ser um dos vários cartões escolhidos pelos participantes para narrar a história, uma vez que para estes, a mala seria o objeto onde o “jardineiro/ agricultor” guardaria as sementes/ os materiais para plantar/ trabalhar”. Nesta linha, na categoria “carpinteiro” o cartão com a imagem de uma lixadeira, não foi perceptível para muitos, sendo que vários alunos manifestavam não perceber do que se tratava. Semelhantemente, na categoria “Carteiro/a” o cartão com a imagem dos selos também não foi perceptível para as crianças.

No que se refere, às categorias com mais falhas, as categorias referentes às profissões de “pasteleiro/a” e de “juiz/a”, foram as categorias nas quais os participantes demonstraram muita dificuldade em identificar corretamente não só a profissão, mas também dificuldade em narrar a respetiva história. Na categoria de “juiz/a” alguns cartões parecem ter causado um conjunto de falhas. Esta profissão foi frequentemente confundida com a de “policia”, “advogado” ou “bibliotecário” e ainda, como sendo um aluno “finalista”. Já a categoria “pasteleiro” foi uma das profissões onde grande parte dos participantes não acertou, ainda que, não de forma tão evidente como as profissões anteriormente referenciadas. Esta foi identificada por várias vezes, como se tratasse de um “cozinheiro”. Por outro lado, apesar de

alguns alunos terem identificado corretamente o nome da profissão, ainda assim, acabavam por elaborar uma história baseada nas funções de um chef de cozinha/cozinheiro e não de um pasteleiro.

Relativamente à existência de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo, a análise qualitativa das histórias narradas pelos participantes e do próprio desempenho das crianças, não nos permite apontar possíveis diferenças entre os grupos do estudo no pré e pós-teste. As dificuldades experienciadas no que se refere às diferentes interpretações dos cartões apresentados, parecem ter sido semelhantes quer no grupo experimental, quer no grupo de controlo.

Apesar de não terem sido identificadas diferenças entre os grupos, na aplicação do pós-teste, os participantes do grupo de controlo tendiam a escolher mais cartões estranhos do que os que foram elaborados pelos autores. Este facto não parece ter condicionado as respostas dos alunos, no sentido, em que os mesmos eram capazes de narrar histórias que retratavam as funções das profissões. A escolha de mais do que dois cartões estranhos, pode remeter-nos para a pobreza de detalhes na narrativa evidenciada por alguns alunos deste grupo. Ainda assim, no que concerne à atitude e à atenção dos participantes, o grupo de controlo demonstrou uma postura muito mais nervosa na aplicação desta prova no pós-teste, tendo sido registado várias vezes um conjunto de observações por parte do aplicador, que dizem respeito a alunos com “voz trémula”, “aparenta estar muito nervoso/a” e ainda “dificuldade em se manter concentrado/a”.

Discussão e Conclusão

Como referido anteriormente, a Educação Positiva tem tido como principal objetivo a potencialização dos alunos, contribuindo para o alcance do potencial absoluto de cada um (Seligman, 2011). Assim sendo, a promoção de competências académicas e o desenvolvimento de aptidões de Bem-Estar têm sido consideradas medidas imprescindíveis para o estabelecimento do Bem-Estar e sucesso académico dos alunos (Simovska et al., 2016).

Portanto, as abordagens escolares devem basear-se, na prática, num conjunto de medidas que contemplem uma visão holística e inclusiva da aplicação da Psicologia Positiva. A Psicologia Positiva é pertinente para as escolas, pois, como referido, esta contribui para a perceção e progresso de altos níveis de Bem-Estar psicológico não só dos alunos, mas de toda a comunidade educativa (Oades et al., 2011).

A intencionalidade das intervenções vocacionais em contexto escolar, não têm como objetivo, em momento algum, levar os alunos a limitarem o seu conjunto de opções ou que sintam a necessidade de selecionar uma opção para o seu futuro laboral. Pelo contrário, pretende-se evitar compromissos precoces e imaturos, que não se basearam num processo de exploração e investimento, de certas profissões. Por esta razão, as intervenções devem garantir que ocorra um processo de exploração vocacional construtivo, de carácter intencional e sistemático (Costa, 2020; Krawulski, 1998; Taveira, 1997).

Dados os benefícios individuais e comunitários que a promoção do Bem-Estar e a Consciência de Carreira tendem a gerar, este estudo teve como principal objetivo a implementação e a validação de um programa que promova o Bem-Estar e a Consciência de Carreira em crianças com idade escolar, baseando-se nos pressupostos da Psicologia Positiva e do Modelo PERMA, bem como os modelos subjacentes à Educação para a Carreira na infância.

Por esta razão, recorreu-se à análise estatística dos dados por meio de Testes Não Paramétricos de amostras emparelhadas de Wilcoxon, com o intuito de se perceber se existiam diferenças nos valores médios entre o Pré e o Pós-Teste de ambos os grupos. Assim sendo, constou-se que não se registaram diferenças significativas em nenhum dos fatores estudados, para o grupo experimental, quer seja nos questionários, quer seja no instrumento Ludo-jogo. Apesar dos valores não terem sofrido alterações significativas, notou-se uma tendência para a ocorrência de uma diminuição dos valores entre os dois momentos de teste em ambos os questionários.

Em geral, a ausência de diferenças significativas, pode relacionar-se com a pouca validação empírica dos instrumentos para a população (Tansey et al., 2018).

No que concerne aos valores obtidos na ECCI, destacam-se a ausência de diferenças entre os géneros. O estudo referente à publicação desta escala, verificou que os fatores que integram a escala, provavelmente seriam influenciados pelo género, tendo ocorrido diferenças significativas a esse nível, sendo que, o sexo feminino apresentava valores superiores ao sexo masculino, exceto no fator “Preocupação com o Futuro” (Jorge, 2013). Quer para o grupo experimental, quer para o grupo de controlo, não se verificou esta alteração dos valores referentes aos fatores da escala, entre o Pré e o Pós-teste. Semelhantemente, não encontramos diferenças significativas entre os géneros, sendo que, para esta amostra, em concreto, os participantes do sexo masculino apresentaram valores médios ligeiramente superiores aos dos participantes do sexo feminino, em ambos os grupos.

A ausência de diferenças pode estar relacionada com a complexidade do processo de desenvolvimento da maturidade vocacional na infância, uma vez que, este é considerado um conceito ainda pouco desenvolvido nesta idade. Isto é, a estabilidade desta dimensão e dos próprios interesses vocacionais, emerge após a consolidação da identidade, processo este que só ocorre, por meio da confrontação da identidade psicossocial e da confusão de

identidade, durante a adolescência (Erikson, 1968). Os estudos focados na análise desta variável, são ainda muito poucos e por essa razão, não existem muitos dados sobre o estabelecimento dos interesses vocacionais na infância, dado que a maioria dos estudos na área vocacional, são conduzidos com adolescentes ou adultos (Swanson, 1999; Tracey, 2002). Dado que estes alunos ainda estão a experienciar este processo, esta pode ser uma potencial justificação para a ausência de diferenças entre os géneros e para, inclusive, a ausência de diferenças entre o grupo experimental e o de controlo.

Além disso, a ausência de um aumento dos valores dos fatores que compõem a escala, em geral, podem relacionar-se com facto de terem sido realizadas somente quatro sessões referentes à Consciência de Carreira, sendo que a literatura evidencia que, esta pode ser compreendida como um processo de aprendizagem em desenvolvimento, que deve começar nas escolas e que evolui ao longo da vida dos indivíduos (Aguar & Cavalcante, 2020). Em outros termos, a avaliação dos interesses vocacionais nesta fase em concreto, também passa pela formação e compreensão do autoconceito e consequentemente, da identificação e tomada de consciência das demais variáveis envolvidas ao longo deste processo. Por essa razão, a formação dos interesses vocacionais de cada criança, baseia-se muito na capacidade que a própria detém de diferenciar e identificar o conjunto de competências para cada atividade (Lent, 2004).

Por outro lado, e no que concerne aos níveis de Bem-Estar e a ausência de diferenças significativas, mais concretamente no questionário Perfil PERMA, podemos destacar aspetos como, o impacto da transição dos alunos do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade, o cansaço físico e mental associado ao final do ano letivo e ainda, o facto das temáticas em questão serem consideradas temáticas com construtos demasiadamente subjetivos para a maturidade de crianças desta faixa etária (Alves, 2009; Ferreira & Tomás, 2016). O aumento da sensibilidade dos alunos para a existência de um conjunto de emoções ou de experiências

negativas, poderá ainda justificar uma possível diminuição dos valores do PERMA do grupo experimental no pós-teste, quando comparados com os valores do pré-teste, como evidenciado na literatura científica (Batista, 2019; Rocha et al., 2018).

De acordo com a literatura existente, a transição do 1.º para o 2.º ciclo, é uma etapa da vida dos alunos que pode representar um momento de grande *stress* e que pode resultar em impactos negativos no Bem-Estar psicológico e no próprio desempenho acadêmico destes alunos, como tem vindo a ser evidenciado por meio de alguns estudos (Arens et al., 2013; Coelho, 2019).

No que concerne à escala do Ludo-jogo das Profissões, identificámos a presença de duas falhas constantes nas profissões de juiz e pasteleiro. O estudo exploratório previamente realizado pelos autores do instrumento, constatavam a ocorrência destas falhas, sendo que teria sido sugerido a ponderação sobre a alteração destas profissões por outras, nomeadamente, substituir a de juiz pela de polícia e a de carpinteiro pela de construtor. Os dados decorrentes da aplicação deste instrumento para esta amostra em concreto, veio reforçar esta necessidade de alteração das categorias da profissão, ou então a retificação das imagens, de modo que se tornem mais claras.

Em relação à profissão do juiz, o cartão (“matéria”) que retrata um polícia a prender um ladrão, deve ser retirado uma vez que induz quase todas as crianças em erro. Em relação à profissão do agricultor, as imagens não estão a explicitar bem a profissão, pois a confusão entre jardineiro e agricultor foi muito frequente. Sugere-se ainda, a modificação de um dos cartões estranhos da profissão de professor(a), nomeadamente a viola/ violino, por ter sido frequentemente considerada como instrumento da profissão. Outra profissão que levantou algumas dúvidas foi a de astronauta, visto que uma situação ocorreu com alguma frequência. Algumas crianças selecionaram o cartão com a imagem de um ovni, como sendo um cartão

estranho, visto que para os mesmos os aliens não existem. Por essa razão, poderá ser necessário rever a pertinência deste cartão e ponderar uma possível alteração.

Em geral, ainda que as crianças apresentassem alguma dificuldade em identificar corretamente o nome das respectivas profissões, as histórias que relatavam descreviam corretamente o encadeamento lógico dos cartões propostos e demonstravam conhecimento acerca das respectivas profissões referindo alguns dos instrumentos, funções e características da mesma.

Durante a aplicação do jogo deparámo-nos ainda com algumas situações que podem remeter para a sensibilidade deste instrumento às características individuais de alguns alunos. Constatou-se na aplicação do Pré-teste, que alguns alunos apresentavam respostas pouco descritivas e muito simplificadas, tendo em conta, a tarefa que lhes era proposta. Recorreu-se às professoras titulares destes alunos, a fim de perceber se existia alguma particularidade, que pudesse justificar o fraco desempenho destes alunos. Conclui-se que os alunos que foram identificados correspondiam aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, que beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem universais e seletivas. Além destes alunos, os demais alunos que integravam este grupo, seriam alunos com os desempenhos académicos mais elevados das respectivas turmas. Neste sentido, os dados obtidos sugerem-nos a necessidade de ponderar e refletir sobre a possibilidade de serem realizadas algumas alterações, que na prática, permitam que este instrumento seja adequado para todos os alunos (Lines & Borsa, 2017). Concluimos que o jogo será viável, se a prova lúdica sofrer as devidas alterações de forma a obter resultados mais concretos e precisos.

No que concerne às sessões de grupo, foi elaborada uma tabela com a descrição das temáticas abordadas em cada sessão, uma breve síntese das dinâmicas aplicadas, bem como

as anotações do investigador, das professoras titulares e o feedback dos participantes às atividades propostas (Anexo VI).

Relativamente às sessões baseadas no modelo PERMA e na temática do Bem-Estar, o grupo aderiu bem aos conteúdos abordados, no sentido em que colaboraram ativamente para o bom funcionamento da sessão e demonstraram interesse durante a realização das dinâmicas, contudo evidenciaram muita dificuldade na compreensão, em geral, das dimensões do perfil PERMA e da respetiva importância no seu quotidiano. Do ponto de vista da professora titular, estes conceitos seriam ainda muito subjetivos e de difícil compreensão para a maturidade e conhecimento emocional de crianças nesta faixa etária.

As crianças não demonstraram dificuldades em expressar os seus sentimentos e características positivas em relação a si mesmos. Foram capazes de evocar e refletir nos comportamentos positivos que costumam adotar e que podem vir a colocar em prática perante situações que desencadeie tristeza nos mesmos. Na oportunidade uma das dinâmicas elaboradas, tinha como objetivo convidar os alunos a escreverem num papel, aquilo que seriam para eles, as situações que geravam muito medo ou receio. Uma vez que os alunos partilharam estes receios em papel e anonimamente, foi possível distribuir cada papel pela turma, permitindo que os alunos lessem os receios dos colegas, partilhando o que pensavam/sentiam sobre aquele medo e o que poderiam fazer para ultrapassá-lo de forma mais positivamente.

Em geral, os participantes demonstraram interesse pelas temáticas desenvolvidas ao longo das sessões, ainda que tenham apresentado mais entusiasmo pelas sessões referentes ao desenvolvimento da Consciência de Carreira. Dado este interesse por parte das crianças, uma das sessões foi adaptada de acordo com as solicitações dos alunos, sendo que, no caso as crianças queriam uma sessão dedicada à transição do 1.º para o 2.º Ciclo. Na oportunidade

foram abordadas questões como as principais alterações no currículo escolar dos alunos e os maiores receios ao ingressarem no 5.º ano, encontrados na literatura científica.

Apesar das contribuições identificadas, é importante refletir nas limitações desta investigação. Como referido anteriormente, o tamanho da amostra deste estudo, não nos permite a generalização dos resultados obtidos. Além disso, é importante referir que este estudo decorreu numa fase, fortemente marcada pela situação pandémica da Covid-19, com um conjunto de restrições associadas à mesma. Não podemos descurar o impacto que os contágios de Covid-19 tiveram neste estudo, no sentido em que foram vários os alunos que contraíram este vírus, o que implicou a ausência destes nas sessões do programa. Foram várias as crianças que no momento de Pós-teste apresentavam um cansaço físico e uma dificuldade em se concentrarem, deste modo, não podemos desconsiderar o impacto e a possibilidade dos contágios terem resultado em sequelas nas crianças. A influência de fatores externos relacionados com o meio social e familiar dos participantes pode também ser considerada uma variável externa deste estudo. Por último, é importante destacar que os participantes encontravam-se no fim do 1.º Ciclo escolar, sendo que para todos estes alunos, este momento representa uma fase de transição não só de instituição de ensino (Coelho, 2019), mas também de rutura de relações sociais, transições estas que exercem alguma influência no autoconceito destes alunos (Santos, 2020). A literatura tem também apontado que baixos níveis de autoconceito também podem justificar baixos níveis de consciência de carreira (Holland, 1981; Santos & Peixoto, 2017).

Alguns estudos apontam-nos ainda para a influência parental nos interesses vocacionais dos seus filhos. Por outras palavras, os alunos com pais com um nível de formação mais elevado, normalmente, tendem a demonstrar mais níveis de consciência vocacional dos que os restantes (Pocinho et al., 2010). Por essa razão, não podemos ignorar a influência parental que alguns progenitores exercem sobre os educandos, influência esta

que surge por meio da socialização familiar e da modelagem de papéis em que, normalmente, os pais são vistos como pontos de referência, visto que, as crianças consideram-nos como figuras de autoridade e na sua maioria, são dependentes destes durante os vários anos da sua formação (Guan et al., 2015). Existe ainda, a possibilidade de influência de fatores culturais nas expectativas para que cada adolescente escolha um percurso vocacional semelhante ao dos seus pais, o que por norma, costuma apontar-nos carreiras mais tradicionais (Gadini, 2020, Kraaykamp et al., 2013; Vautero et al., 2017).

Uma das limitações identificadas na aplicação das sessões, foi a impossibilidade da realização de atividades fora da sala de aula, o que acabou por representar uma limitação não só em termos logísticos, mas também na própria dinamização das sessões, uma vez que o grupo experimental é composto por mais de vinte crianças, notou-se em vários momentos que manter a atenção do grande grupo era uma tarefa relativamente complexa. Inicialmente quando este programa foi elaborado, idealizou-se um conjunto de atividades voltadas para a promoção da consciência de carreira nos alunos, que implicava, por exemplo, a realização de visitas de estudo ou feiras vocacionais e que na prática não puderam ser concretizadas não só pelas falta de disponibilidade na própria agenda escolar destes alunos, bem como a falta de verbas para a realização das mesmas.

Por último, o intervalo de tempo entre a implementação das sessões, acabou por não ter um registo linear, no sentido em que, dependiam da disponibilidade da professora titular e ainda de compatibilidade com o estágio curricular que decorria em simultâneo. Idealmente deveria ter sido realizado um *follow up* que nos permitisse avaliar a efetividade das estratégias de intervenção adotadas, assim sendo esta pode ser uma sugestão para futuras investigações.

Apesar do conjunto de limitações identificadas e dos resultados obtidos decorrentes da aplicação dos instrumentos de avaliação para esta amostra, não terem sido significativos,

ainda assim, este estudo revelou-se uma mais-valia no sentido em que contribuiu para a recolha de dados ao nível da literatura científica e contribui para o desenvolvimento de futuras investigações nestas áreas. Os resultados reforçam a importância do desenvolvimento de intervenções voltadas para a promoção do Bem-Estar em contexto de educação formal, uma vez que a estimulação do mesmo é benéfica para as respetivas populações. Além disso, para esta amostra foi notória as dificuldades ao nível da compreensão das dimensões que compõem o PERMA, por essa razão consideramos ser cada vez mais imprescindível que se reflita sobre a necessidade de implementar intervenções que visem o esclarecimento das dúvidas dos alunos e a promoção do Bem-Estar numa fase precoce.

Os resultados reforçam ainda a importância de idealizar intervenções cada vez mais refletidas, tendo em conta uma perspetiva mais holística e abrangente, no que se refere ao potencial de cada indivíduo. Ou seja, não é expectável que ocorram grandes alterações na Consciência de Carreira ou na maturidade vocacional dos alunos, por meio de uma única intervenção ou de um conjunto de intervenções isoladas. Dado que este é um construto que se caracteriza por depender de um processo de desenvolvimento contínuo, é preponderante que futuras intervenções e os programas que se irão criar, tenham em consideração as particularidades da fase do ciclo da vida de cada indivíduo e toda a complexidade do processo de desenvolvimento da Consciência para a Carreira. Como referido inicialmente, é imprescindível que as intervenções futuras, permitam que as crianças tenham o seu conhecimento alargado ao nível das profissões, da consciência de sentimentos de competência pessoal, de estratégias potencializadoras, mas principalmente, o aprimoramento da capacidade de exploração e idealização de projetos vocacionais nos participantes e da respetiva exploração dos mesmos, resultando assim no desenvolvimento e no estabelecimento do autoconceito individual (Costa, 2020; Holland, 1991).

Em suma, é importante que se continuem a reunir esforços que visem as intervenções baseadas numa ótica preventiva das problemáticas mencionadas no início deste estudo e que considerem a promoção da Psicologia Positiva, bem como, a Consciência de Carreira, na infância. Por muito tempo, as intervenções vocacionais realizadas nos diferentes contextos, percecionaram a infância como uma etapa passiva e desprovida de objetivos vocacionais. Porém, olhando para perspetivas mais recentes (Hartung et al., 2005; Savickas, 2002), o desenvolvimento e a maturidade vocacional são desenvolvidos ao longo do ciclo vital. Por essa razão, a infância passa a desempenhar um papel preponderante, dado que é a etapa ativa de exploração e de um elevado investimento na educação, na qual se desenvolvem as primeiras atribuições de significados referentes à projeção do futuro. Deste modo, através de um conjunto de estratégias de exploração vocacional (e.g., jogos lúdicos, experiênciação de *role-playing*, visitas a contextos de trabalho ou nos contextos escolares) capacitam-se as crianças para a tomada de decisões de ordem vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Savickas, 2002; Taveira, 1999).

Referências Bibliográficas

- Agibo, M. L. (2020). Rumos: Programa de Orientação e Educação de Carreira para crianças, adolescentes e jovens. *REVISE – Revista Integrativa em Inovações Tecnológicas nas Ciências da Saúde*, 6, 143-159. <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revise/article/view/1871>
- Aguiar, A., & Cavalante, A. C. (2020). *OPV: um instrumento para o desenvolvimento da identidade social*. In *A Psicologia e Suas Interfaces no Campo Social* (pp. 235-246). Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/200700632>
- Aljojo, N. (2016). Choosing a Career Based Personality Matching: A Case Study of King Abdulaziz University. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7(2), 215-221. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2016.070229>
- Almeida, L., & Primi, R. (2015). *BPR-5: Baterias de provas de raciocínio- Manual técnico* (2nd ed.). Casa do Psicólogo.
- Almeida, L.S.; Primi, R. (2000). *Manual Técnico - Bateria de Provas de Raciocínio*. Casa do Psicólogo.
- Alves, L. (2009). *Intervenção psicopedagógica: autoestima e a dimensão afetiva entre professores e alunos*. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4486-4496). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c333.pdf>
- Ambiel, R., Hauck-Filho, N., Barros, L., Martins, G., Abrahams, L., & Fruyt, F. (2018). A short RIASEC-interest measure for large-scale educational and vocational assessment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(6), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0086-z>

- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/1822/10041>
- Arens, A. K., Katrin Arens, A., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R. e Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1–11. 10.1016/j.ijer.2012.11.001
- Ayriza, Y., Triyanto, A., Setiawati, F. A., & Gunawan, N. E. (2020). Exploring Children's Career Interests and Knowledge Based on Holland's Theory. *International Journal of Instruction*, 13(4), 643-662. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13440a>
- Azevedo, A. (2017). *Planeamento da carreira e desempenho académico na infância* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/1822/46532>
- Barros, A. (2020). Características Psicométricas da Adaptação Portuguesa do Exploration–Questionary for Career Orientation. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação e Avaliação Psicológica*, 2 (55). <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.01>
- Batista, J. (2019). *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/11449/181708>
- Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas*, 49, 387-400. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000400003>
- Bretas, A., Santille, A., Schlochauer, C., & Casarin, T. (2020). *Core skills: Nem soft, nem hard: 10 habilidades essenciais para um mundo em transformação*. Teya.
- Briddick, W. C., Sensoy-Briddick, H., & Savickas, S. (2018). Career construction materials: the story of a career development curriculum in a Turkish school. *Early Child*

Development and Care, 188(4), 478-489.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423483>

Brito, F., & Magalhães, M. (2017). Avaliação de ambientes ocupacionais: construção do Inventário de Classificação Ocupacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 93-104. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p93>

Carvalho, O. (2014). Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão/ Current challenges of vocational/professional choice and decision: a pedagogical look about the issue. *Trabalho & Educação*, 23(2), 93-107. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9280>

Carvalho, R. G., Pocinho, M., & Fernandes, D. (2018). Fostering career awareness in elementary schools: Evaluation of an intervention proposal. *The Spanish journal of psychology*, 21, 1-8. [10.1017/sjp.2018.16](https://doi.org/10.1017/sjp.2018.16)

Carvalho, R., Silva, C., & Pocinho, M. (2010). *Programas de intervenção em contexto educativo: Contributos da psicologia nas escolas da Madeira*. In *Actas do I Simpósio Internacional 'Contributos da psicologia em contextos educativos'* (pp. 1628-1635). [Unpublished article].

Coelho, V. A., Marchante, M., & Romão, A. M. (2019). Efeitos da transição para o 2º ciclo sobre o envolvimento dos alunos em bullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 135-144. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1576>

Cordeiro, S. A., Taveira, M., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Miranda, M. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 93-104. <http://hdl.handle.net/11067/4609>

- Costa, M. (2020). *Projeto de Intervenção em Orientação Vocacional com alunos do 4º ano de escolaridade: Editar o meu percurso vocacional* [Master's thesis]. <https://hdl.handle.net/10216/129703>
- Cruz, M. V. (2013) *Interesses e Preferências Profissionais*. Hogrefe.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life* (1st ed.). Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Flow: Psychologie van de optimale ervaring*. (1st ed.). Have, Ten.
- Cupani, M., Morán, V., Azpilicueta, A., Piccolo, N., & Artuso, F. (2019). Escalas de Actividades y Ocupaciones de Dominio Público de indicadores del RIASEC para intereses y autoeficacia (AFPD): Versión en español. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 359-382. <https://core.ac.uk/download/pdf/286590626.pdf>
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In *The Oxford Handbook of Human Motivation*. (1st ed., pp. 85-107). Have, Ten. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- DGERT. (2005). *CNAEF - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação* (Portaria nº 256/2005). Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. <https://certifica.dgert.gov.pt/legislacao/cnaef-classificacao-nacional-de-areas-de-educacao-e-formacao-pdf.aspx>
- Duarte, N. C. (2021). *Gestão escolar baseada no bem-estar do aluno* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/10400.8/6531>

- Eegdeman, I., Meeter, M., & Van Klaveren, C. (2018). Cognitive skills, personality traits and dropout in Dutch vocational education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0072-9>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Esteves, A. S. (2018). O Sucesso Escolar no 1.º ciclo do ensino básico e a influência do autoconceito [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/10400.26/21878>
- Eurostat. (2014, November 14). *Archive: Estatísticas da educação e da formação a nível regional*. Retrieved August 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Estat%C3%ADsticas_da_educa%C3%A7%C3%A3o_e_da_forma%C3%A7%C3%A3o_a_n%C3%ADvel_regional&oldid=205259
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*, 445-465. <http://hdl.handle.net/10400.21/7353>
- Figueira, D. (2013). *Desenvolvimento vocacional no 2º Ciclo do Ensino Básico: a experiência da implementação de um programa numa escola rural da Madeira* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/10400.13/470>
- Figueiredo, M. (2013). *Autoconceito vocacional na infância: papel do género e da cultura* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/10451/10568>
- Gadini, B. K. P. (2020). *Estatuto socioeconómico, valores de vida e adaptabilidade de carreira de universitários* [Master's thesis]. <https://hdl.handle.net/1822/67650>
- Gonçalves, T. S. (2021). *Adaptabilidade de carreira: eficácia da intervenção vocacional em classe* [Doctoral dissertation]. <https://hdl.handle.net/1822/75871>

- Gottfredson, G., & Holland, J. (1975). Vocational choices of men and women: A comparison of predictors from the Self-Directed Search. *Journal of Counseling Psychology*, 22(1), 28-34. <https://doi.org/10.1037/h0076150>
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). Jossey-Bass.
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In *Handbook of the life design paradigm: From practice to theory, from theory to practice* (pp. 89–102). Hogrefe.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Helwig, A. A. (2002). Sex and developmental differences by complexity of functions of occupational aspirations of school children across ten years. *Psychological Reports*, 90, 597-605. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.2002.90.2.597>
- Helwig, A. A. (2008). From childhood to adulthood: A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00164.x>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal of counseling psychology*, 13(3), 278-288. <https://doi.org/10.1037/h0023725>

- Holland, M. (1981). Relationships between vocational development and self-concept in sixth grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 18(2), 228-236. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90010-5)
- Howard, K. A., & Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment: Model development. *Journal of Career Development*, 38(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>
- Hoyt, K. B. (2005). *Career Education: History and Future*. Broken Arrow.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- Hutchinson, J. (2018). Career guidance in five English independent schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1408775>
- INE. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt/xurl/pub/107961853>
- Jorge, L. M. (2013). *Construção e validação de uma escala de avaliação da consciência de carreira para a infância* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/10400.13/448>
- Kern, M. L, Waters, L. E, Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 262-271. 10.1080/17439760.2014.936962
- Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of wellbeing. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8(1), 10-23. <http://ujpb.org/a-cross-cultural-comparison-of-the-perma-model-of-well-being/>

- Knapp, R. R., Knapp, L., & Educational and Industrial Testing Service. (1974). *COPS (California occupational preference system) inventory*. Educational and Industrial Testing Service
- Krawulski, E. (1998). A orientação profissional e o significado do trabalho. *Revista da ABOP*, 2(1), 5-19.
https://www.academia.edu/download/48468604/A_Orientacao_Profissional_e_o_Significado_do_Trabalho.pdf
- Latorre, L., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Jordi Hurtado Mompeó.
- Leão, P. A. (2007). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: O (s) tempo (s) e o (s) modo (s). *Revista portuguesa de investigação educacional*, 5(1), 63-78. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3283>
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986* (1986, outubro). Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações introduzidas pela Lei n. 115/97 de 19 de setembro, e pela Lei n. 49/2005, de 30 de agosto. Recuperado em novembro 2010, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_46_86.pdf
- Leitão, L. (2000). *ECO - Escolha de Cartões Ocupacionais*. Hogrefe.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Almedina.
- Lins, M. R. C., & Borsa, J. C. (2017). *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos*. Vozes Limitada.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3rd ed.). Edições Sílabo.

- Marques, I., Balreira, M. L., & Temócio, J. T. (2018). Psiquiatria positiva, psicologia positiva e mindfulness: uma visão comum. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 354-368. <https://dx.doi.org/10.15309/18psd190215>
- Martončík, M., & Kačmárová, M. (2018). Štruktúra profesijných záujmov slovenských žiakov základných škôl na báze modelov RIASEC. *E-psychologie*, 12, 16-26. <https://doi.org/10.29364/epsy.317>
- Matamá, J., Mendes, R., Pinho-Pereira, S., Nascimento, D., Campina, A., & Costa-Lobo, C. (2017). Bem-Estar subjetivo: Uma Revisão Narrativa da Literatura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 1(5), 243-246. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2664>
- Mintram, K., Morgan, B., & Bruin, G. (2020). An investigation of gender differences in Holland's circumplex model of vocational personality types in South Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(2), 293- 310. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09404>
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22443/2/85828.pdf>
- Muller, M. (1988). *Orientação vocacional: contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre.
- Nunes, P. (2008, September 26). *Psicologia Positiva* [PDF document]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>

- Nurmalasari, R., Oktaviastuti, B., & Sutadji, E. (2019). Vocational education as the answer of challenges for global competition. *Journal of Physics: Conference Series*, 1273(1), 1-5. 10.1088/1742-6596/1273/1/012040
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2011.634828>
- Oliveira, Í. (2012). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância: Versão portuguesa da Childhood Career Development Scale* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/1822/20277>
- Oliveira, Í. M., & Araújo, A. M. (2022). Career exploration as a foundation for career developmental learning and academic success in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 351-370. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1887814>
- Oliveira, I. M., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: contributos para uma abordagem integradora. In *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação*, 355-384. https://www.researchgate.net/publication/319087642_Desenvolvimento_vocacional_na_infancia_Contributos_para_uma_abordagem_integradora
- Oxford Bibliographies. (2017). *Academic achievement - Education - Oxford Bibliographies*. Retrieved 23 March 2018, from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo9780199756810-0108.xml>
- Pais-Ribeiro, J. (2021). Psicologia positiva 2.0. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 14-24. <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220103>

- Pascha, M. (2020). The PERMA Model: Your Scientific Theory of Happiness. [https://positivepsychology.com:https://positivepsychology.com/perma-model/](https://positivepsychology.com/perma-model/)
- Pereira, A., & Patrício, T. (2020). *SPSS: Guia Prático de utilização Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (8th ed.). Edições Sílabo.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. (2th ed.). Edições Sílabo.
- Pocinho, M. D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 253-265. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203022103012>
- Pocinho, M., Nóbrega, E., Cruz, I., Lopes, I., Cardoso, L., & Machado, A. (2010). *Ludopjogo das Profissões Estudo exploratório*. Unpublished manuscript. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29599.18085>
- Poeschle, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia*. Edições Almedina.
- Ramôa, M. M. V. B. S. (2016). *A psicologia positiva aplicada ao contexto escolar* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2316>
- Reppold, C. T., & Hutz, C. S. (2021). *Intervenções em Psicologia Positiva: No contexto escolar e educacional*. Vetor Editora.
- Ribeiro, M. G. C. (2021). Theoretical models of Well-Being: subjective, psychological, sense of life, self-esteem and optimism. *Health and Society*, 1(1). <https://doi.org/10.51249/hes01.01.2021.174>
- Rocha, A., Candeias, A., & Silva, A. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1

- Romão, A. M., & Coelho, V. A. (2020). O efeito do clima escolar e localização da escola sobre o bullying na transição para o 2º ciclo. *Revista INFAD*, 1(1), 79-91. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1764>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & García-Jiménez, E. (2021). Career development learning in childhood: a collaborative guidance approach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 425-442. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1943738>
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Santos, E. M., & Peixoto, F. (2017). Impacto da transição de ciclo no autoconceito, autoestima e motivação. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 245-249. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2629>
- Santos, E. R. D. R. M. (2020). *O ajustamento escolar dos alunos na transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico: a relação entre o autoconceito, a motivação e as estratégias de apoio dos docentes* [Doctoral dissertation]. <http://hdl.handle.net/10400.12/7836>
- Santos, T. G. S. dos, Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & Matos, M. G. de. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 10(1), 17–27. Obtido de <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.

- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction* (pp. 42-70). Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Schultheiss, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: a qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*, 214-239. <https://doi.org/10.1177/1045442201029002003>
- Seligman M. (2018) PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333-335. [10.1080/17439760.2018.1437466](https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466)
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2019) Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. Importância do estatuto Escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. ISPA.
- Simovska, V., Nordin, L. L., & Madsen, K. D. (2016). Health promotion in Danish schools: Local priorities, policies and practices. *Health Promotion International, 31*(2), 480–489. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav009>.
- Sparta, M. (2003). *A Exploração e a Indecisão Vocacionais em Adolescentes no Contexto Educacional Brasileiro* [Master's thesis]. <http://hdl.handle.net/10183/4411>
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Quarteto.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*(5), 185–190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey Bass.
- Super, D., & Jordaan, J. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling, 1*(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/03069887308259333>
- Super, D., & Knasel, E. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling, 9*, 194-201. [10.1080/03069888108258214](https://doi.org/10.1080/03069888108258214)
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. In *Vocational interests meaning, measurement, and counseling use* (pp.135-158). Davies Black.
- Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanaga, K., Wu, J. R., Cardoso, E. da S., & Strauser, D. (2018). Assessing College Life Adjustment of Students With Disabilities: Application of the PERMA Framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 61*(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0034355217702136>
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção Precoce no Desenvolvimento Vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 173-190. <https://hdl.handle.net/1822/34753>
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In *Psicologia escolar – Uma proposta científico-pedagógica*. Quarteto Editora.
- WHO. (2005). *WHO | Promoting Mental Health; concepts, emerging evidence and practice*. Retrieved 23 March 2018, from http://www.who.int/mental_health/publications/promoting_mh_2005/en/
- WHO. (2014). WHO | Mental health: a state of well-being. Retrieved 24 February 2017, from http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en

Zanini, D., Pais-Ribeiro, J. L., & Fernandes, I. (2021). Psicologia positiva e saúde: desenvolvimento e intervenções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 3-13. : <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220102>

ANEXOS

Anexo I - Parecer positivo da Comissão de Proteção de Dados da UMa



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação "**Bem-estar e Educação de Carreira na Infância**" é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 28 de janeiro de 2022

Encarregado de Proteção de Dados

Filipa Isabel Sousa Mota

A handwritten signature in blue ink, reading "Filipa Isabel Sousa Mota", is written over a horizontal line.

Anexo II - Parecer positivo da Comissão de Ética da UMA



J. S. Fernandes

PARECER Nº 29/CEUMA/2022, DE 17 DE MARÇO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMA do projeto de investigação: **"Bem-estar e Educação de Carreira na Infância"**.

A - RELATÓRIO

O pedido de apreciação do documento nº 29 de 2022 respeita ao estudo intitulado: "Bem-estar e Educação de Carreira na Infância", a ser desenvolvido no âmbito do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação, pela aluna **Ana Catarina Rodrigues Nóbrega**, orientado pela **Professora Doutora Soraia Fernandes Garcês** e pela **Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho**.

O pedido em análise é constituído pelos seguintes documentos:

- a) Formulário de Pedido de Parecer à CEUMA;
- b) Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação;
- c) Parecer favorável emitido pela Comissão de Proteção de Dados da Universidade da Madeira;
- d) Declaração do orientador;
- e) Declaração de autorização para a realização do estudo na Escola Maria Eugénia Canavial (1º ciclo);
- d) *Curriculum vitae* da aluna;
- e) Instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a grelha de observação para professores, a escala de consciência da carreira na infância (ECCI), perfil PERMA, folha de registo da Ludoprofissões e questionário sociodemográfico para os pais.

O estudo com data de início prevista para 01/03/2022 e de conclusão a 31/07/2022, tem como objetivo principal:

- Avaliar o impacto da aplicação do programa no bem-estar e na consciência de carreira das crianças. Após a identificação da relação entre os principais modelos de educação para a carreira na infância e a promoção do bem-estar nas crianças, pretender-se-á construir um programa de educação para a carreira na infância, que contemplará a validação da Escala Ludo-jogo das Profissões (pré e pós-teste).

A recolha de dados será realizada através do preenchimento de vários instrumentos aplicados a diferentes populações:

- 1) Escala Ludo-jogo das Profissões (pré e pós-teste)
 - Aplicado a indivíduos menores de idade (entre 7 e 11 anos);
- 2) Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI) (pré e pós-teste)
 - Aplicado a indivíduos menores de idade (entre 7 e 11 anos);
- 3) PERMA (pré e pós-teste);
 - Aplicado a indivíduos menores de idade (entre 7 e 11 anos);
- 4) Grelha de Observação para Professores;



J. M. Soares Freitas

- Aplicado a indivíduos maiores de idade, professores;

5) Questionário Sociodemográfico

- Aplicado a indivíduos maiores de idade, os pais das crianças, preenchido apenas no início da investigação e é a única participação que os pais têm no estudo.

A participação dos alunos para preenchimento dos instrumentos de recolha de dados será realizada através de sessões de carácter semanal, que se estima que serão entre a oito a dez sessões, cada uma com a duração de uma hora.

O consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação seguiu a minuta da Universidade da Madeira, bem como foi apresentada a declaração de consentimento para menores. Ambos os documentos de consentimento serão submetidos aos Encarregados de Educação ou Representantes Legais dos alunos para obtenção das respetivas autorizações para participação no estudo. Os alunos que não apresentem estes documentos assinados serão excluídos da amostra. A escola irá mediar uma reunião entre os investigadores e os Encarregados de Educação ou Representantes Legais para a recolha das autorizações, de modo a evitar a partilha de dados pessoais.

É garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e que apenas serão consultados pelos investigadores envolvidos no estudo. A participação é voluntária, pelo que o participante pode desistir em qualquer momento.

Os dados serão guardados pelo tempo legal estipulado e segundo as diretrizes da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Os dados serão destruídos de forma a assegurar a privacidade e confidencialidade da informação, de acordo com a legislação em vigor.

Todos os indivíduos avaliados poderão aceder aos resultados da sua avaliação e respetivas explicações, sendo que esta deve ser realizada após a devida autorização e manifestação deste interesse por parte dos encarregados de educação ou representantes legais. Para tal, estes devem preencher no consentimento informado a parte referente à devolução dos resultados. No entanto no documento apresentado não existe nenhuma opção para devolução dos resultados.

A escola também poderá ter acesso aos resultados, caso o solicite, numa vertente grupal e não individual. Esta devolução será efetuada segundo as diretrizes da Ordem dos Psicólogos Portugueses, com ausência de partilha de dados individuais dos participantes ou alguma informação que permita identificar os alunos.

B - CONCLUSÃO

A CEUMa deliberou emitir um parecer favorável à realização do estudo, tendo em conta os pressupostos indicados pelo principal investigador, com a sugestão de retificação do consentimento informado, com a colocação da opção de devolução dos resultados, bem como a retificação da data de início do estudo.



Aprovado por unanimidade dos presentes, em reunião de dia 17 de março de 2022

O Presidente da CEUMa

J. da Piedade Álvares Furtado
Professor Doutor Ivo da Piedade Álvares Furtado

Anexo III - Declaração de Autorização pela Diretora Pedagógica da Instituição de Ensino

Declaração de Autorização para a Realização do Estudo

Eu, Soraia Célia Alves (nome da Diretora da Instituição), Diretor(a) Pedagógica da Escola Maria Eugénia Canavial (1º Ciclo), declaro autorizar a realização do estudo no âmbito do curso de Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, intitulado de “Bem-estar e Educação de Carreira na Infância” à responsabilidade da Mestranda Ana Catarina Rodrigues Nóbrega e sob orientação da Professora Doutora Soraia Garcês e da Professora Doutora Margarida Pocinho.

Declaro ter sido informado(a) sobre os objetivos deste estudo, as condições necessárias para a sua implementação, e ainda sobre as questões referentes ao anonimato, confidencialidade e devolução de resultados do mesmo. Deste modo, autoriza a Mestranda Ana Catarina Rodrigues Nóbrega a realizar o estudo proposto com as crianças das turmas do quarto ano do presente ano letivo (2021/2022).

Funchal, 09 de fevereiro de 2022

ESCOLA DONA MARIA EUGÉNIA
DE CANAVIAL - ASSOCIAÇÃO

Rua da Mouraria, 29

FUNCHAL

(Assinatura da Diretora da Instituição)

Anexo IV - Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação



Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação

Identificação do Investigador: Ana Catarina Rodrigues Nóbrega (mestranda)

Título do estudo: Bem-estar e Educação de Carreira na Infância

Enquadramento: A orientação vocacional deve promover experiências que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, permitindo aos alunos a definição e exploração do seu percurso vocacional (Oliveira & Araújo, 2021). A importância do estudo desta temática remete-nos para o impacto que esta detém nos processos de tomada de decisão e no respetivo ajustamento psicológico das crianças (Araújo, 2002). Deste modo, sabemos que a consciência de carreira em crianças resulta no desenvolvimento do conhecimento próprio e ocupacional, em aprendizagens significativas e ainda, em sucesso académico (Hartung et al., 2008). Atualmente tem surgido a necessidade de desenvolver estratégias voltadas para a intervenção sistémica que integrem esta temática, bem como a criação de medidas que auxiliem na formação e na especialização dos respetivos agentes de educação (Oliveira & Araújo, 2021).

Alguns modelos teóricos permitem-nos definir a infância como o foco desta intervenção, uma vez que a curiosidade é considerada a motivação básica das crianças, curiosidade esta que pode ser explorada, o que consequentemente irá moldar os interesses e o autoconceito das mesmas (Azevedo, 2017; Super, 1990). A consciência de carreira é vista como um processo contínuo, estimulado por comportamentos de exploração, quer seja no tempo, espaço e contexto social da criança. Ou seja, o ajustamento entre a personalidade dos indivíduos e o contexto profissional, resulta das experiências proporcionadas na infância e das perceções que resultaram dessas mesmas (Hartung et al., 2008).

Explicação do estudo: Este projeto tem como objetivo delinear um programa de intervenção voltado para a promoção do bem-estar e da educação para a carreira na infância. Assim sendo, o projeto assume um design quasi-experimental e propõe-se a sua implementação com crianças com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. Relativamente aos instrumentos, serão utilizados: a Escala Ludo-jogo das Profissões (pré e pós-teste), a Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI) (pré e pós-teste), o PERMA (pré e pós-teste), o Programa de Educação para a Carreira na Infância, e um questionário sociodemográfico acerca dos pais e crianças. Pressupomos que a amostra será constituída por duas turmas/dois grupos (controlo e experimental) e que serão necessárias aproximadamente sete sessões, de uma hora cada. Tencionamos ainda realizar uma análise qualitativa das sessões, por meio de relatos dos participantes, de terceiros e da observação naturalística

da observadora, de forma a garantir a eficácia da intervenção e identificar os principais contributos, limitações e sugestões.

Condições e financiamento: A presente investigação não exige condições específicas e não carece de nenhum tipo de financiamento. A participação no estudo é de carácter voluntário e sem nenhum tipo de prejuízos para os mesmos. Relativamente, às questões éticas que possam surgir, informo que o estudo em questão mereceu parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade da Madeira.

Anonimato e confidencialidade: Garante-se que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação e que os mesmos são anónimos e confidenciais. Asseguramos ainda que o acesso a estes dados será limitado apenas aos investigadores envolvidos no estudo, e que a identificação dos participantes não será tornada pública em momento algum. Os dados serão armazenados durante o tempo legal estipulado, e uma vez a sua participação é voluntária pode desistir a qualquer momento, inviabilizando assim os seus dados. Será referida a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, para o qual será disponibilizado o endereço eletrónico de contacto.

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: _____

Assinatura: _____

Caso queira receber os resultados, por favor indique o endereço de e-mail:

Anexo V - Declaração de Consentimento para Menores**Declaração de Consentimento para Menores**

Eu, _____ [*Nome do responsável/representante do menor*] declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela(s) pessoa(s) que abaixo assina(m). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar que o menor participe neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o menor participe neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária são fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram, com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador(a).

Nome: _____

BI/CC N.º _____ **Data ou validade** ___ / ___ / _____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

Assinaturas legíveis e manuscritas dos investigadores/responsáveis do estudo

Data: ___ / ___ / _____

Anexo VI – Síntese das Sessões do Programa

Sessão	Tema	Subtema	Objetivos	Dinâmicas	Conclusões
1	Psicologia Positiva	Motivações e Autoconceito.	Apresentação inicial; Autoapresentação do dinamizador e do grupo; Promover o sentimento de identificação com o grupo; Identificação das motivações das crianças.	Realização da dinâmica “Eu sou/ tenho/ gosto/ não gosto...”	Os alunos aderiram bem às dinâmicas e mostraram-se entusiasmados com a aplicação do programa.
2	Psicologia Positiva	Autoconceito; Emoções Positivas e Negativas.	Promover autoconsciência emocional e o autoconceito das crianças; clarificação da existência de emoções positivas e negativas; Avaliação oral da sessão.	Questões relacionadas com reflexões sobre si, sobre o seu passado, presente e futuro; Elaboração de uma “Carta para si mesmo” referindo aspetos como os seus receios, projetos e dificuldades.	Os alunos identificaram corretamente as emoções e as respetivas alterações fisiológicas que podem advir das mesmas; Demonstraram conhecimento sobre si mesmos.
3	Psicologia Positiva	Emoções; Relações; Saúde Física e Bem-Estar.	Refletir sobre os seus determinantes sociais (família, amigos e sociedade) e a sua importância; Perceber as suas emoções e a dos outros; Melhorar as relações interpessoais; Avaliação oral da sessão.	Partilha de opiniões sobre o levantamento dos receios/medos identificados nas cartas.	Os alunos refletiram sobre a importância das relações na sua vida; Identificaram corretamente a diferença entre saúde física e mental e os comportamentos que influenciam as mesmas.
4	Psicologia Positiva	Envolvimento; Realização; Significado; Sumarização do modelo PERMA.	Clarificação das motivações; Reflexão sobre as próprias habilidades, interesses, aptidões e a influência destas no percurso académico e outras atividades; Avaliação oral da sessão.	Questões relacionadas com reflexões sobre as habilidades, interesses e motivações dos alunos.	Os alunos demonstram um conhecimento mais superficial sobre estas dimensões, demonstrando assim alguma dificuldade na relação entre estas e o quotidiano dos mesmos.
5	Consciência de Carreira	Expectativas; Transição para o 5.º ano.	Levantamento de expectativas sobre o percurso académico e profissional; Perspetiva dos alunos sobre os maiores desafios, alterações ou receios sobre o 5.º ano; Avaliação oral da sessão.	Questões relacionadas com expectativa dos alunos a nível de formação e carreira, e possíveis preferências vocacionais.	As crianças demonstraram possuir algumas expectativas a nível académico e muitas incertezas em relação ao seu percurso vocacional.

6	Consciência de Carreira	Áreas de formação e áreas científicas.	Identificar as diferentes áreas de formação e científicas e as algumas das respetivas profissões; Avaliação oral da sessão.	Promoção de discussão em grupo sobre as principais diferenças entre as áreas de formação e de	Os alunos perceberam as principais diferenças entre as áreas de formação e que forma a escolha de uma área pode limitar os seus percursos vocacionais.
7	Consciência de Carreira	<i>Soft skills</i> e <i>hard skills</i> .	Conhecer a realidade do mundo do trabalho, das profissões e desafios do mercado. Perceber de que forma algumas habilidades podem auxiliar na escolha vocacional. Avaliação oral da sessão.	Identificar para o conjunto de profissões identificadas na sessão anterior, habilidades que possam ser essenciais.	Os alunos demonstraram um conhecimento muito subjetivo em relação à influência de habilidades mais pessoais e técnica na escolha e no exercício de uma profissão.
8	Consciência de Carreira; Conclusão do programa.	Abertura à experiência.	Reflexão sobre a importância de experiências para o conhecimento pessoal e profissional; Avaliação oral do programa.	Elaboração do mapa-mental sobre a os temas abordados e de que formas os temas se relacionavam.	As crianças perceberam a importância de não terem uma ideia fixa. Relataram ainda ter gostado da aplicação do programa.
