

Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lúcia Maria das Neves Jorge
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Abril | 2011

UMa
9
R Con

T/M/ Uma
159.9
JOR CM
Ex. 1

70 892

Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lúcia Maria das Neves Jorge

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho.



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

Abril | 2011

Agradecimentos

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Margarida Pocinho, pelo apoio, disponibilidade e empenho que sempre demonstrou em me conduzir na sua realização, por todo o saber, estímulo, amizade e carinho que me transmitiu.

Ao doutor Armando Correia, pela sua disponibilidade constante para atender aos meus pedidos de apoio, pelo incentivo que me proporcionou, pela amizade.

Aos meus professores do curso de mestrado, pelo que me ensinaram.

A todos os professores que tornaram possível o preenchimento da escala pelos seus alunos.

Aos meus colegas, Fátima, Isabel, Ger e Ricardo, que durante este percurso me deram o seu apoio.

À minha querida filha, Catarina, minha grande incentivadora.

À minha irmã Ângela, incansável leitora deste trabalho, que contribuiu muito para a sua revisão.

À minha amiga Maria, que sempre me apoiou em todas as horas.

E a todos aqueles que aqui não referi, mas que sabem que fazem parte de um lugar muito especial na minha vida.

A Todos, Muito Obrigada!

Resumo:

Este estudo visa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o Desenvolvimento Vocacional na Infância, através da construção de uma escala teórica que seja capaz de avaliar a consciência de Carreira dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. As bases conceptuais para a construção do instrumento assentam nas nove dimensões do modelo teórico do Desenvolvimento de Carreira na Infância de Super (1990): curiosidade, exploração, informação, figuras de referência, interesses, *locus* de controlo, perspectiva de tempo, autoconceito e capacidade de planeamento.

O objectivo principal desta investigação consiste na construção e validação da escala.

A construção inicial da escala, incluindo a geração e o exame dos itens envolveu três peritos vocacionais da área da Psicologia, um pertencente ao Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira e os outros, à Direcção Regional de Educação.

Este estudo pressupõe uma revisão da literatura acerca do desenvolvimento vocacional na infância, procurando fazer uma análise aos modelos conceptuais com maior representatividade neste campo. Pretende dar sustentação à importância da integração progressiva desta orientação, no contexto educativo e fomentar a discussão e reflexão acerca da importância da educação para a carreira a partir da infância, nomeadamente a partir do primeiro ciclo do ensino básico, através da realização de actividades de exploração vocacional, desenvolvidas de forma transversal ao currículo escolar. Estas visam o desenvolvimento de competências de responsabilidade, autonomia, auto-estima, sociabilidade, hábitos de trabalho, planeamento do futuro e tomada de decisão, indispensáveis às escolhas conscientes e realistas.

Palavras-chave: escala de avaliação de consciência de carreira para a infância; desenvolvimento e planeamento de carreira.

Abstract

This study aims to expand knowledge on the Vocational Development in Childhood, through the construction of an instrument capable of assessing children's career awareness (children in the First Cycle of Basic Education). The conceptual basis for the construction of the instrument are based on the nine dimensions of the theoretical model of Career Development in Childhood from Super (1990): curiosity, exploration, information, reference pictures, interests, locus of control, time perspective, self-concept and planning ability.

The main objective of this research is to construct and validate the scale.

The initial construction of the scale, including the generation and examination of the items included three experts in the field of vocational psychology, one belonging to the Department of Psychology from the University of Madeira and the others, to the Regional Directorate of Education.

This study assumed a review of the literature, seeking to analyze its major concepts and conceptual models with largest representation in this field. It's also planned to sustain the importance of the phasing of this orientation in the educational context and encourage discussion and reflection about the importance of education for the career from childhood, especially from the first cycle of basic education, through the implementation of career's exploration activities, undertaken in a cross-school curriculum, aiming to develop skills of responsibility, autonomy, self-esteem, sociability, work habits, planning the future and decision making, essential to informed choices.

Keywords: rating scale of career awareness in childhood; career development; career planning.

Índice

Resumo	III
Abstract	IV
Índice	V
Lista de tabelas	VI
Introdução	1
Enquadramento conceptual	3
Evolução do conceito de carreira	3
Desenvolvimento de carreira e orientação profissional	5
Desenvolvimento vocacional na infância	9
O desenvolvimento vocacional em contexto escolar	14
O papel dos professores no desenvolvimento de carreira	17
Os pais/família e o desenvolvimento de carreira nos filhos	19
A influência dos estilos parentais	23
Metodologia	25
Resultados	30
Fiabilidade e análise factorial	30
Diferenças entre médias	33
Distribuição percentílica	38
Discussão dos resultados	39
Referências bibliográficas	45
Anexos	56
Anexo 1 - Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI)	56

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Composição do factor 1: autoconhecimento escolar e pessoal	30
Tabela 2 - Composição do factor 2: planeamento/tomada de decisão	31
Tabela 3 - Composição do factor 3: <i>locus</i> de controlo/estereótipos	31
Tabela 4 - Composição do factor 4: figuras de referência	31
Tabela 5 - Composição do factor 5: autoestima	32
Tabela 6 - Composição do factor 6: preocupação com o futuro	32
Tabela 7 – Estatísticas descritivas dos factores	32
Tabela 8 – Correlações inter e intraescalas	33
Tabela 9 – Resultados do teste t-Student: género	34
Tabela 10 - Médias e desvio-padrão: género	34
Tabela 11 - Resultados do teste ANOVA: anos de frequência no projecto	35
Tabela 12 - Médias e desvio-padrão: anos de frequência no projecto	35
Tabela 13 - Resultados do teste ANOVA: habilitações das mães	36
Tabela 14 - Médias e desvio-padrão: habilitações das mães	36
Tabela 15 – Resultados do teste ANOVA: habilitações dos pais	37
Tabela 16 – Médias e desvio-padrão: habilitações dos pais	37
Tabela 17 – Percentis relativos aos factores estudados	38

Introdução

Face às transformações organizacionais e tecnológicas a que estão expostos actualmente os profissionais, a questão do desenvolvimento de carreira ganha uma nova dimensão, de relevante importância para os mesmos, no que concerne à busca da realização pessoal, mas, sobretudo, pela consciencialização do novo cenário social, ao nível do campo profissional.

Pretende-se que este estudo proporcione uma compreensão mais detalhada dos percursos vocacionais dos indivíduos e, em simultâneo, constitua um ponto de partida para a realização de intervenções precoces, visando o desenvolvimento vocacional durante todo o percurso de vida do indivíduo.

Objectiva, por um lado, o aprofundamento das questões inerentes ao desenvolvimento vocacional na infância, sustentando-se numa perspectiva psicológica, com o intuito de actualizar e integrar os contributos teóricos e empíricos relacionados com esta temática. Por outro lado, o desenvolvimento de um instrumento teórico derivado do auto-relatório para avaliar a consciência de carreira na infância. O desenvolvimento de tal instrumento é crucial, e para avançar com a teoria e a pesquisa é necessário estabelecer um conhecimento empírico conceptual, baseado no processo de avaliação da consciência de carreira na infância.

Em suma, a presente investigação compreende **(a)** a construção do instrumento, **(b)** a validação do mesmo; **(c)** a aquisição de informação descritiva (isto é, os meios, desvios padrão, e confiabilidade da consistência interna), **(d)** a exploração da estrutura e na estabilidade das componentes da estrutura, e **(e)** a avaliação do modo pelo qual as subescalas variam através da classe e do género, uma vez que ainda não existe nenhum instrumento que possibilite tal avaliação. Participaram neste estudo 771 sujeitos, 49,03% do sexo feminino, dos quais 39,7% pertencem ao 3.º ano de escolaridade e 60,3% ao 4º ano. O sexo masculino compreende 50,97% da amostra, da qual 42,7% frequentam o 3º ano e 57,3% o 4º ano. Os anos de frequência dos sujeitos da amostra no Projecto “Preparando o meu Futuro” variam de 1 a 4, sendo que o 1, significa que frequentou o projecto durante um ano lectivo, o 2, durante dois anos lectivos, o 3, durante 3 anos lectivos e o 4, que nunca frequentou o Projecto. A contagem não inclui o presente ano lectivo, uma vez que o mesmo ainda não está concluído. A versão final desta escala é composta por 43 itens com um alpha de Cronbach de 0,82. A análise

factorial demonstrou a existência de 6 factores com índices de fiabilidade que variam entre 0,49 e 0,76.

Globalmente, a versão final da escala apresenta bons valores de validade, contudo, novos estudos, de carácter confirmatório, são necessários.

Enquadramento Conceptual

Evolução do conceito de carreira

Actualmente, a realidade do trabalho constitui uma incerteza, razão pela qual a carreira profissional está em constante actualização, de modo a poder adaptar-se às mudanças que se vão operando na sociedade.

Através de uma breve abordagem histórica, focaremos alguns aspectos relevantes para a compreensão do conceito de carreira.

O termo “carreira” deriva etimologicamente do latim, mais precisamente da expressão *via carraria*, que significa estrada para carros. Foi só a partir do séc. XIX que este conceito assumiu o significado de percurso profissional (Martins, 2001).

Segundo Chanlat (1995), existem dois modelos de carreira, emergentes das sociedades industrializadas, nomeadamente o tradicional e o moderno, sendo que o primeiro, virado para a empresa, esteve em vigor até a década de 70 e caracterizou-se por um período de estabilidade, enriquecimento, progresso e divisão sexual e social do trabalho. De acordo com o mesmo autor (Chanlat, 1995), o sucesso na carreira era medido pelo nível atingido na hierarquia da organização e o emprego era pautado pela estabilidade, na medida em que a progressão na carreira era linear e vertical. Relativamente ao segundo modelo, Chanlat (1995) salientou que o mesmo consiste numa concepção mais moderna e individualizada, em que as pessoas são preparadas para assumirem as decisões sobre o seu próprio destino. Este modelo surgiu como consequência das mudanças sociais, nomeadamente, a entrada da mulher no mercado de trabalho, o aumento dos níveis de instrução, a afirmação dos direitos dos cidadãos, a globalização da economia e a flexibilização do trabalho, entre outros, e caracteriza-se por uma certa instabilidade, provocada por uma progressão descontínua na carreira, passando esta a ser mais horizontal do que vertical. Nesta abordagem, independentemente do sexo ou da origem social do indivíduo, todos podiam fazer carreira. Entre estes dois momentos, surgiu a carreira focada nas profissões (Chanlat, 1995).

Segundo Balassiano, Ventura e Filho (2004), o papel da Administração no desenvolvimento de carreira sofreu alterações significativas no séc. XX. Partiu de um modelo em que as empresas empregavam trabalhadores, assumindo o compromisso de que os mesmos passariam toda a sua vida profissional dentro das respectivas organizações, implementando processos para a promoção, baseados na responsabilidade

crescente e em que o papel dos empregadores consistia no treino e na promoção de oportunidades e o dos empregados, no trabalho árduo e na demonstração de lealdade. Os mesmos autores (Balassiano et al., 2004), salientaram que, actualmente, o desenvolvimento de carreira é da responsabilidade dos empregados, o que exige o empenho dos mesmos na manutenção das suas habilidades e capacidades, a actualização dos seus conhecimentos e a consciencialização de que a aprendizagem ao nível da carreira consiste num processo de toda a vida.

Para Bendassolli (2009), a carreira pode ser definida como emprego remunerado, ou como actividade não remunerada; pertença de um grupo profissional; manifestação idiossincrática; vocação; ocupação; posição numa organização, associada à passagem por diversos cargos na hierarquia institucional; trajectória de um indivíduo que trabalha por conta própria; uma fonte de informação para as empresas alocarem recursos humanos, ou então, um roteiro pessoal para a realização dos próprios desejos.

De acordo com Greenhaus, Callanan e Godshalk (1999), a carreira consiste num leque de experiências relacionadas com o trabalho que engloba o curso da vida de uma pessoa.

Para Kilimnik, Castilho e Sant'Anna (2006), a definição de carreira pressupõe a sua ligação a outras dimensões e consiste num processo em construção, não sendo determinada à priori, implicando um papel mais activo do trabalhador e aspectos da interacção dos ciclos de vida, do lazer e dos estilos de vida com a ocupação.

Um outro conceito de carreira, a carreira proteana, apresentado por Chanlat (1995), consiste numa série de experiências e de aprendizagens pessoais, relacionadas com o trabalho ao longo da vida.

Segundo Hall (1996), o principal objectivo de uma carreira deve consistir no sucesso psicológico do indivíduo, num sentimento de orgulho e realização pessoal por atingir os seus objectivos de vida. Para este autor, a carreira, no século XXI, será predominantemente proteana, referindo que esta denominação provém do deus grego Proteus que, segundo a mitologia, possuía a capacidade de gerenciar a sua vontade. O mesmo autor (Hall, 1996), acrescenta, ainda, que o mito de Proteus revela elementos que podem ser metaforicamente observados no profissional contemporâneo, na medida em que este deve ter a habilidade de gerenciar a sua própria carreira. Salienta que esta abordagem focaliza a existência de três espaços de expressão do indivíduo, nomeadamente o pessoal, o familiar e o profissional, onde, em cada um deles, o indivíduo apresenta várias subidentidades, desempenhando diferentes papéis e em que o

contrato psicológico é realizado pelo próprio indivíduo e o critério de sucesso constitui-se como um processo interno, de natureza outcome-based e de learn-how.

Ainda em relação à visão de carreira proteana, Evans (1996) afirma que a natureza das carreiras passou de escada a espiral. Chanlat (1995) reforça o facto da carreira proteana consistir numa sucessão de pequenos ciclos, caracterizados pela exploração, pela tentativa, pelo domínio e pela saída, nalgumas situações de vida profissional. Salienta também que a progressão nesta forma de carreira, se realiza de forma descontínua e que a mesma se caracteriza pela horizontalidade, no que concerne à expansão de competências e ao estabelecimento de novos relacionamentos com o trabalho e com outras pessoas. Por fim, Chanlat (1995) refere que o objectivo último desta abordagem consiste na aprendizagem, no sucesso psicológico e na expansão da identidade.

De acordo com Muller (1988), a escolha vocacional pressupõe um processo de tomada de consciência de si mesmo e a possibilidade de realizar um projecto que permita ao indivíduo imaginar-se antecipadamente no cumprimento de um papel social e ocupacional.

Segundo Bendassolli (2009), os modelos emergentes de carreira consistem em propostas que, ao longo das últimas quatro décadas, tentam compreender e encontrar respostas para as transformações que têm ocorrido no trabalho, nas organizações e nas sociedades industrializadas e que têm no seu centro um diagnóstico sobre a elevação da incerteza, do risco, da fragilização e da ruptura dos vínculos tradicionais de trabalho.

Desenvolvimento de carreira e orientação profissional

No mundo actual, existe uma necessidade crescente dos profissionais se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento de carreira, uma vez que os seus conhecimentos e habilidades têm de ser constantemente actualizados, de modo a poderem acompanhar a evolução ao nível do mercado de trabalho e as mutações dos ambientes profissionais.

Para Trusty, Watts e Erdman (1997), o desenvolvimento de carreira consiste no processo de gestão de aprendizagem e de trabalho, ao longo do curso de vida e implica uma combinação com o planeamento global da vida.

De acordo com Gonçalves (1997), os processos psicológicos, dialécticos e activadores deste processo, são a exploração e o investimento, na medida em que é

através da exploração, mais precisamente, pela relação que o sujeito estabelece com o seu mundo físico e social e também mediante a procura, questionamento e experiencição, que os investimentos vocacionais são construídos e reconstruídos.

Segundo Leão (2007), o conceito de desenvolvimento vocacional está sujeito a ambiguidades, uma vez que pode suscitar a crença de que existe uma vocação predestinada a cada indivíduo. Na sua opinião, esta terminologia está desadaptada aos tempos actuais, em que dominam a incerteza e a agitação e onde os projectos são construídos e reconstruídos ao longo da vida, preferindo o autor, antes falar em biografia ou autoria de possíveis projectos de vida.

Gonçalves e Coimbra (2007) referem que analisando a conceptualização do desenvolvimento de carreira, sob uma perspectiva construtivista, ecológica e desenvolvimental, a mesma consiste numa dimensão do desenvolvimento psicológico global, no que concerne à confrontação do sujeito com as múltiplas tarefas de elaboração, execução e reformulação de projectos de vida multidimensionais, nos quais intervêm, a formação, a qualificação profissional e a actividade profissional, em articulação com a escolha de um estilo de vida, que inclui a coordenação dos diferentes papéis desempenhados pelo indivíduo, nomeadamente o familiar, o de cidadão, o de consumidor e ainda o de pertença a grupos de vária ordem.

Super e Holland são dois nomes de referência, no âmbito do desenvolvimento vocacional, tendo legado, a esta área do conhecimento, contribuições relevantes. Super (1957) incorporou ideias novas ao desenvolvimento de carreira, usando o construcionismo social como uma metateoria para reconceitualizar conceitos centrais, numa sociedade multicultural e de economia global. Holland (1959) desenvolveu uma tipologia que focaliza a importância de um leque variado de disposições da personalidade e do modo como estas se relacionam com os papéis de trabalho. Aludindo a essa tipologia, o referido autor (Holland, 1959), salienta que a mesma oferece uma estrutura prática, que permite identificar o conteúdo de uma personalidade vocacional, ou seja, os traços de personalidade e a inclinação profissional de um indivíduo, assim como os esforços de auto-organização das suas habilidades, interesses, valores e habilidades para lidar com papéis de vida. Segundo Ottati (2009), o aparecimento das teorias de desenvolvimento de carreira, pode ser dividido em três épocas. A primeira compreende os anos de 1900 a 1950 e caracteriza-se pelo aparecimento dos primeiros programas de intervenção, na qual se destaca a proposta de Parsons (1909), que consiste num modelo de intervenção ainda hoje utilizado: a abordagem de traço e factor. A

segunda, a partir dos anos 50, aborda o aparecimento das teorias do desenvolvimento de carreira de Donald Super (1957) e de John Holland (1959) e referencia três tipos de intervenções de carreira, nomeadamente programas organizados de desenvolvimento e planeamento de carreira, modelos de intervenção psicoeducacional e modelos baseados em tecnologia. Por fim, nos anos 90, os processos de intervenção deixam de se preocupar apenas com a procura de uma profissão, passando a integrar outros aspectos relacionados com o mundo do trabalho (e.g. stress, distúrbios emocionais, ansiedade e depressão). Ainda em relação à segunda época, nomeadamente o período compreendido entre os anos 50 e 80, Grotevant e Cooper (1985) salientam a importância da clarificação de que, apesar do desenvolvimento de carreira se ter centrado na influência dos contextos de vida, o mesmo foi concebido numa perspectiva unidireccional, nem sempre atendendo à interação constante dos diferentes contextos em que o indivíduo está inserido e sobre os quais exerce influência e é influenciado.

Em 1942, Super elaborou uma síntese acerca do que era conhecido relativamente à escolha de carreira, naquela época. Super, Thompson e Lindeman (1988), criaram uma série de fases de vida caracterizadas como uma sequência de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. De acordo com os mesmos autores (Super et al., 1988), estas fases podem ser subdivididas em fases de exploração e estabelecimento. Os referidos autores (Super et al., 1988), salientam ainda que, durante a fase exploratória, as crianças se tornam conscientes do facto de que o trabalho será um aspecto importante na sua vida. Mais especificamente, Super (1990) propõe que, entre os 4 e os 10 anos, as crianças se encontram no subestádio da exploração, também chamado de fantasia. De acordo com o mesmo autor (Super, 1990), durante este subestádio, as crianças usam o role-play e a fantasia, para explorar as suas escolhas profissionais: cowboy, estrela de cinema e princesa são alguns exemplos através dos quais as crianças, nesta fase, expressam as suas escolhas profissionais. Super (1990) destacou a importância do aumento da auto-consciência, a consciência de uma variedade de profissões, e os sentimentos de competência no desenvolvimento de carreira na infância. O mesmo autor (Super, 1990), enfatizou o desenvolvimento e a implementação do auto-conceito, como os principais construtos do processo de desenvolvimento de carreira. Entre os anos de 1980 e 1990, Super propôs uma concepção de escolha vocacional, baseada nos conceitos de maturidade, interesses, valores, entre outros, indicadores de um processo desenvolvimental e considerou a curiosidade como um pressuposto para a exploração vocacional das crianças,

salientando a importância do reforço do contexto, como um mecanismo crucial para a verificação da sua continuidade desenvolvimental. Salientou também que a curiosidade e os interesses verificados na infância promovem a actividade exploratória adaptativa na adolescência, reflectindo, assim, a natureza contínua da exploração vocacional. Esta teoria contrasta com a já referida teoria dos traços e factores de Parsons (1909). Super, Sverko e Super (1995); Super, Savickas e Super (1996), incluíram ainda outros modelos: o da perspectiva diferencial, o socioeconómico e ambiental, o desenvolvimentista e o fenomenológico, para melhor explicar a complexidade do comportamento vocacional.

Segundo Super (1957), a escolha de uma profissão consiste no resultado de uma sucessão de decisões que antecedem e que consistem na escolha vocacional propriamente dita, as quais podem ocorrer durante todo o ciclo de vida do indivíduo. A sua teoria contrasta completamente com aquela dominou até àquele momento, mais precisamente, a teoria de traço e factor de Parsons (1909) que, segundo Balbinotti (2003), perspectivava a escolha profissional como um acontecimento único e estático na vida do sujeito, associando as características pessoais e de personalidade do indivíduo às de uma profissão. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herm (1951), resgatam as concepções teóricas de carácter desenvolvimentista de Super (1942), limitando o desenvolvimento vocacional ao período compreendido entre o nascimento e a adolescência, ou até o início da idade adulta. Mais recentemente, Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) desenvolveram a sua teoria da carreira apoiando-se na teoria de Super. Segundo Balbinotti (2003), essas concepções teóricas, a par da concepção de Holland (1959, 1997), constituíram as principais ideias ou tendências norteadoras das orientações teórico-contemporâneas nos domínios da escolha e do desenvolvimento profissional. O mesmo autor (Balbinotti, 2003), salienta que outras teorias com similar grau de importância têm sido desenvolvidas nesta área, pese embora a sua divulgação ainda seja muito reduzida. No entanto, de acordo com Balbinotti (2003), a teoria de Super ocupa um lugar de destaque, sendo, actualmente, amplamente aceite e divulgada em revistas especializadas. Balbinotti (2003) salienta também que o primeiro modelo do desenvolvimento de carreira assenta nas concepções teóricas de Parsons (1909) e que se apoia numa psicologia diferencial dos indivíduos e das ocupações, consistindo no modelo tradicional que Holland (1959, 1973, 1996, 1997) representa na sua forma contemporânea, através do qual pretende que o sujeito certo esteja no lugar certo, certificando-se desse facto, a partir da elaboração de uma análise das características do

indivíduo e da profissão em questão. De acordo com o mesmo autor (Balbinotti, 2003), o segundo modelo refere-se à interferência de factores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais, no desenvolvimento de carreira (e.g. família, escola, comunidade, grupo de pares, sociedade). O terceiro consiste no da psicologia das carreiras, ao qual o nome de Super está associado e que constitui o modelo das abordagens de desenvolvimento (Balbinotti, 2003). Bujold e Gingras (2000) referem que, neste modelo, o desenvolvimento vocacional consiste num processo contínuo, iniciado na infância e que perdura até à velhice. Segundo os mesmos autores (Bujold & Gingras, 2000), o desenvolvimento processa-se de forma ordenada, previsível e dinâmica, uma vez que resulta da interacção entre as características do indivíduo e o meio cultural em que este está inserido, razão pela qual o torna também num processo psicossocial. De acordo com Super (1990), o autoconceito profissional analisa os conjuntos de traços de um indivíduo, que consistem nos seus interesses, valores e aptidões, que estão directamente ligados ao seu desenvolvimento profissional. Na opinião de Watts (2006), o desenvolvimento de carreira tem de ser compreendido como um processo de aprendizagem desenvolvimental, que evolui ao longo das nossas vidas e que converge em três áreas principais: a auto-consciência, que facilita e ajuda os indivíduos a desenvolver valores pessoais, pontos fortes, potencialidades e aspirações, que irão conduzir ao auto-desenvolvimento indispensável na construção de um significado pessoal, ao nível de uma vida satisfatória e valorizada e à existência de um equilíbrio entre trabalho e outros papéis da vida; oportunidade de consciência que permite ao indivíduo a identificação e a análise da educação disponível, das oportunidades de formação e emprego e da avaliação dos mesmos para os seus objectivos de vida, assim como a forma de ter acesso aos mesmos e a decisão e transição da aprendizagem que reforça a capacidade de transferência das competências do indivíduo para lidar com situações de vida inesperadas.

Desenvolvimento vocacional na infância

O reconhecimento da importância do desenvolvimento de carreira na infância deve-se ao grande contributo de Super, que concebeu o desenvolvimento de carreira como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo. Essencialmente, a teoria de Super, Savickas e Super (1996) destaca-se das demais abordagens do comportamento vocacional, por ter, desde o início, adoptado uma perspectiva do desenvolvimento que

perspectiva a escolha de uma ocupação como um processo que se desenrola ao longo do ciclo vital do indivíduo.

Savickas (2002b) refere que a infância consiste numa etapa de desenvolvimento activa, que possibilita à criança o início da sua projecção no futuro, a aquisição da capacidade de autocontrolo e o desenvolvimento das primeiras concepções relativamente à tomada de decisão vocacional, assim como a segurança para a tomada e implementação de decisões de carreira. Gottfredson (1981, 1996) e Super (1990) apontam que, a par da interacção com os diferentes níveis de organização do contexto da criança, esta vai desenvolvendo os primeiros interesses e competências e perspectivando o futuro, o que lhe possibilita a construção de uma imagem de si própria e a tomada de consciência do seu papel interventivo, tanto ao nível académico como profissional. Gottfredson (2002) esboça um processo de desenvolvimento de carreira na infância que inclui a circunscrição (o processo através do qual as alternativas inaceitáveis da carreira são eliminadas progressivamente) e o acordo (o processo através do qual a maioria das alternativas de carreira consideradas preferíveis, são postas de parte, para serem substituídas por outras, que apesar de não terem tanta preferência, são entendidas como mais acessíveis). A referida autora enfatiza o modo como as crianças e os adolescentes estreitam as suas opções exploratórias do comportamento e da carreira, através das barreiras internas e externas e das expectativas culturais relativas aos papéis de sexo e ao valor social das ocupações (Gottfredson, 2002). De acordo com Tracey (2001), a pesquisa longitudinal fornece sustentação para estas teorias, sugerindo que as aspirações ocupacionais se tornam limitadas pelo género e pela classe, nos últimos anos da infância e que estas preferências permanecem estáveis ao longo do tempo.

Araújo (2009), apresenta algumas teorias que sustentam a importância do desenvolvimento de carreira na infância, salientando o facto de as mesmas terem dado um relevante contributo para a identificação da infância como um período determinante nas trajectórias vocacionais dos indivíduos. A mesma autora (Araújo, 2009) frisa o facto das teorias psico-analíticas se constituírem como pioneiras no reconhecimento da infância, como parte integrante no processo de desenvolvimento vocacional, assim como por terem reconhecido a influência da família nas escolhas vocacionais. Em relação às perspectivas da correspondência, Araújo (2009) salienta a sua importância, por sugerirem que as figuras parentais, ao condicionarem algumas das experiências precoces de socialização, influenciam fortemente a tomada de decisão vocacional, assim como o desenvolvimento de diferentes tipologias de personalidade. Quanto às

perspectivas desenvolvimentistas, ressalta o facto de as mesmas considerarem a longevidade e a continuidade como elementos fundamentais da formação vocacional e de reconhecerem a infância como um dos estádios do desenvolvimento de carreira, com tarefas de desenvolvimento específicas (Araújo, 2009). Por fim, a referida autora (Araújo, 2009) alude às teorias da aprendizagem social e sócio cognitiva, por chamarem a atenção para a importância e influência das experiências de aprendizagem precoce no comportamento vocacional e por salientarem a relevância das interações levadas a cabo pela criança no meio envolvente, como geradoras de crenças e atitudes que irão influenciar o comportamento vocacional.

Herr e Cramer (1996) salientam que a formação dos primeiros objectivos, bem como o despontar do interesse para a realização e para as auto percepções acerca da competência ou insignificância da pessoa, ocorrem no decurso dos primeiros dez anos de vida. Os mesmos autores (Herr & Cramer, 1996) referem, também, que os conceitos adquiridos pela criança, durante este período, são decisivos, na medida em que irão influenciar directamente o seu sucesso escolar futuro, a sua identidade vocacional e os interesses que irão demonstrar na vida adulta. Segundo Gottfredson (1981, 1996) e Super (1980, 1990), a criança começa desde cedo a formar impressões acerca do mundo do trabalho e dos trabalhadores, através da informação recebida no seu contexto familiar e noutros que lhe são próximos. De acordo com Staley e Mangiesi, (1984) e Seligman (1994), a criança, ao entrar na escola, já tem consciência de um conjunto significativo de informações relacionadas com as profissões, com o emprego e com actividades laborais, assim como do tipo de locais onde as mesmas são exercidas e das capacidades necessárias ao seu desempenho. Com base nestas observações, Gottfredson (1981, 1996, 2002) refere que a criança vai estreitando as suas opções exploratórias do comportamento e da carreira, através das barreiras internas e externas e das expectativas culturais relativas aos papéis de sexo e ao valor social das ocupações e inicia um processo de apreciação, da autoridade e do prestígio social. Hartung, Porfeli e Vondracek (2005) apuraram que existe um conjunto de pressupostos teóricos, importantes para a compreensão desenvolvimento vocacional na infância. Deste modo, os mesmos autores (Hartung et al., 2005) referem o comportamento exploratório das crianças, uma vez que este sofre uma progressão qualitativa, com o passar da idade, contribuindo para que as crianças apresentem uma visão razoavelmente realista e apresentem capacidades para formular opiniões acerca das profissões, em função do sexo das pessoas que as realizam. Relativamente às aspirações vocacionais, Hartung et

al. (2005) concluem que estas se mantêm relativamente estáveis na infância, embora no período entre a infância e a adolescência, as crianças se tornem mais realistas, integrando aspectos relacionados com a autopercepção, relativamente aos seus interesses e competências. Além disso, salientam que a idade parece influenciar a adaptabilidade de carreira, na medida em que as crianças mais velhas revelam uma maior orientação para o futuro e perspectivas mais objectivas acerca de si próprias e do mundo laboral. De acordo com Watkins e Savickas (1990), e Adler (1956), as recordações dos acontecimentos específicos e significativos da infância, mais precisamente, aqueles que ocorrem antes dos oito anos, constituem uma das variáveis que influenciam na formação da personalidade, assim como no comportamento laboral e no funcionamento vocacional. Deste modo, Watkins e Savickas (1990) relevam as recordações da infância, por consistirem numa fonte de informação acerca do modo como o indivíduo pensará e irá operar no mundo laboral, servindo de apoio e de guia dos seus comportamentos, no campo do trabalho.

De acordo com Araújo (2009), as teorias desenvolvimentistas deram um grande contributo no avanço qualitativo da concepção e compreensão do desenvolvimento vocacional, nos primeiros anos de vida. Segundo a referida autora (Araújo, 2009), estas teorias, tal como as teorias psicodinâmicas e da correspondência, descrevem a infância como um período central para as vivências vocacionais na vida adulta, mas, para além disso, atribuem à infância tarefas e características de desenvolvimento específicas do domínio vocacional. Segundo Ginzberg e colaboradores (1951), as bases do comportamento vocacional encontram-se na infância e desenvolvem-se ao longo do percurso de vida do indivíduo, tornando-se, progressivamente, mais específicas e orientadas para a realidade. Os mesmos autores (Ginzberg et al., 1951) descrevem a infância como um período de Fantasia, que ocorre desde o nascimento até aos dez a doze anos, consoante o nível de desenvolvimento emocional e intelectual da criança e referem que a natureza arbitrária das escolhas da criança e a falta de orientação para a realidade, constituem os elementos centrais deste estágio. Desde muito cedo (4-5anos), ocorre o estabelecimento de preferências vocacionais, apesar das mesmas reflectirem, basicamente, um prazer funcional, associado ao prazer intrínseco que a criança extrai da actividade em que se envolve (ibid.). Assim, de acordo com os referidos autores (Ginzberg et al., 1951), a tarefa mais proeminente, no domínio do desenvolvimento vocacional, consiste na transformação da orientação da criança, deixando esta de ser exclusivamente lúdica, para integrar a vertente laboral. Pese embora a importância

atribuída por Ginzberg et al. (1951), aos primeiros anos de vida, os mesmos autores reconhecem que, no período da Fantasia, os indivíduos ainda têm de desenvolver alguns pré-requisitos básicos para a tomada de decisão vocacional, nomeadamente o conhecimento da realidade e das suas capacidades e potencialidades e ainda a formação de uma perspectiva temporal. De acordo com a teoria do desenvolvimento vocacional de Super (1980; Super, Savickas, & Super (1996), o estágio do Crescimento inclui as crianças e os pré-adolescentes, com idades até aos catorze anos e subdivide-se em quatro períodos, que se denominam Curiosidade, Fantasia, Interesse e Capacidade. O primeiro período ocorre desde o nascimento até aos quatro anos, o segundo entre os cinco e os sete anos, o terceiro entre os sete e os dez anos e o último, entre os dez e os catorze anos. Relativamente à Fantasia, Super, Savickas, e Super (1996) consideram a importância da simbolização de papéis, no período do Interesse, as preferências, por constituírem as maiores determinantes das aspirações e actividades e por fim, as capacidades, pela relevância que assumem. Os mesmos autores (Super, Savickas & Super, 1996) salientam que estágio inclui quatro grandes tarefas desenvolvimentais no domínio vocacional, as quais consistem no início de uma preocupação crescente relativamente ao futuro, no aumento do controlo pessoal sobre a própria existência, na aquisição da consciência da importância de ser bem sucedido ao nível académico e profissional e ainda na aquisição de atitudes e hábitos de trabalho. O modelo teórico de Super (1981, 1990) considera que a exploração desenvolvida na infância constitui uma base imprescindível para a exploração vocacional posterior. A teoria de Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) descreve o desenvolvimento da carreira como um processo iniciado na infância, o qual permite ao indivíduo a procura da implementação do autoconceito. A teoria da carreira social cognitiva (SCCT - Social Cognitive Career Theory) desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1999) enfatiza a necessidade da aprendizagem do desenvolvimento do interesse nos primeiros anos da infância e salienta a importância do ambiente interpessoal na exposição das crianças a uma variedade de actividades que tenham relevância no comportamento ocupacional. Segundo Araújo (2009), as teorias desenvolvimentalistas (Ginzberg et al., 1951; Gottfredson, 1981; Super, 1957, 1980, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996) são as que têm maior representatividade na identificação da infância como um importante período de desenvolvimento, nas trajetórias de carreira dos indivíduos. Segundo Savickas e Walsh (1996), a infância deve ser encarada como um período do desenvolvimento activo no mundo, através do qual a criança começa a fazer projecções no futuro, a adquirir

controle sobre si própria e a desenvolver as primeiras concepções acerca da tomada de decisão vocacional, bem como a mostrar confiança para tomar decisões de carreira. Erikson (1963) e Harter (1998) referem que esta fase do ciclo vital do indivíduo, marcada pelo crescimento e pela mudança, tem repercussões a nível geral nas fases posteriores, uma vez que viabiliza o ajustamento pessoal e social, o qual se processa ao longo dos primeiros doze anos de vida, altura em que a criança vai, a pouco e pouco, adquirindo mais autonomia, competência, envolvimento no mundo e também tomando consciência de si mesma. De acordo com Araújo (2009), o interesse pelo desenvolvimento vocacional na infância tem sido despoletado pela constatação de que as bases da exploração vocacional, assim como dos interesses, valores, atitudes e competências dos indivíduos, são estabelecidas nos primeiros anos de vida. Segundo os estudos de Staley e Mangiesi (1984), as crianças começam a formular decisões de carreira numa idade relativamente jovem. Os referidos autores argumentam que as crianças adquirem impressões sobre os tipos de trabalho e sobre as pessoas empregadas em determinadas profissões e, através dessas impressões, “abraçam” ou põem de parte certas profissões (Staley & Mangiesi, 1984). Da mesma forma, a investigação levada a cabo por Gottfredson (1981), sobre a circunscrição na ocupação, relata a redução de carreiras aceitáveis, por volta dos seis anos de idade. De acordo com a perspectiva de Gottfredson (1981), as crianças começam por eliminar as ocupações que percebem ser inapropriadas para o seu sexo e, entre os nove e os treze anos, começam a eliminar as ocupações sem prestígio suficiente para a sua classe social.

Embora haja um reconhecimento geral de que ocorre um processo de aprendizagem no desenvolvimento de carreira das crianças, a natureza interaccional desse processo tem sido mais hipotética do que pesquisada. Nesse sentido, a investigação realizada por Hartung et al. (2005) sobre o desenvolvimento de carreira na infância aponta que a pesquisa tem sido amplamente focada no que a criança sabe acerca do mundo do trabalho em vez de se centrar no modo através do qual ela aprende essa informação. Os mesmos autores (Hartung et al., 2005) salientam que o foco da pesquisa tem se concentrado na identificação de comportamentos, não tentando entender a natureza dos processos que influenciam tais comportamentos.

O desenvolvimento vocacional em contexto escolar

Segundo Leão (2007), a educação e a formação, através do reforço a nível político, passaram da premissa “Educação e Formação ao Longo da Vida”, para a

“Orientação ao Longo da Vida”, o que tem contribuído, a nível político, para a centralidade da orientação vocacional no contexto europeu, sendo este facto bem visível através da abordagem frequente deste tema ao nível dos Conselhos de Ministros Europeus.

De acordo com a investigação levada a cabo pelo mesmo autor (Leão, 2007), as recomendações da União Europeia, em relação a esta temática, têm sido suportadas por estudos e análises desenvolvidos por organismos internacionais como o “Conseil et Orientation Professionnelle Tout au Long de la Vie” (CEDEFOP) e “Review of Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries” (ETF), a OCDE (2004), a UNESCO (2002) ou o Banco Mundial, em colaboração com a OCDE. O referido autor (Leão, 2007) salienta que o Conselho da União Europeia (CUE) reconhece a importância da orientação para a carreira ao longo da vida, através de uma abordagem transdisciplinar. Com efeito, Leão (2007) salienta ainda a sua função como um meio de prevenção do abandono escolar e a sua importância ao nível da habilitação dos cidadãos, na gerência da sua aprendizagem e das suas carreiras e ainda na reintegração daqueles que precocemente deixaram a escola, através do desenvolvimento de programas de educação e formação para a carreira. Segundo Carvalho (2008), este Conselho também reconhece que uma intervenção precoce no desenvolvimento das bases para a habilitação do indivíduo, ao nível das competências de autoconhecimento, exploração, autoconfiança e tomada de decisão, facilita a auto-gestão da carreira. O mesmo autor (Carvalho, 2008) refere que, em relação aos períodos de transição escolar, a OCDE preconiza a necessidade de uma preparação prévia, através da respectiva inclusão no processo de orientação vocacional.

Os estudos desenvolvidos por Leão (2007) salientam, também, que a preocupação e interesse pelo desenvolvimento vocacional em Portugal datam da década de 20 e são marcados pela criação do Instituto de Orientação Vocacional, embora só a partir da década de 80 tenha surgido, no sistema educativo português, a implementação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), nos níveis de ensino Básico e Secundário de algumas escolas públicas ligados ao funcionamento dos Cursos Técnico-Profissionais, os quais estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. A orientação vocacional em Portugal tem sido marcada, ao longo do seu percurso, por adversidades e tem evoluído a par das ideologias dos decisores políticos com responsabilidade neste campo (ibid.). Leão (2007) menciona ainda que em Portugal nunca foi realizado nenhum estudo a nível nacional, no sentido de confirmar ou infirmar

o impacto e a eficácia da intervenção dos SPO no desenvolvimento vocacional, ao nível escolar e profissional. O enfoque dos SPO ao nível da orientação vocacional tem incidido nos momentos de transição, correspondentes ao 9º e 12º ano de escolaridade, o que leva a que a intervenção ocorra de forma pontual, tardia e baseada em estratégias de natureza meramente informativas (ibid.). Leão (2007) alerta ainda para o facto de que, actualmente, a promoção do desenvolvimento vocacional, no contexto escolar, enfrenta uma série de desafios, entre os quais merecem destaque a transformação da intervenção num processo transversal e a sensibilização da importância da orientação precoce para os percursos educativos e formativos posteriores. O mesmo autor (Leão, 2007) salienta que a transversalidade pretendida não poderá restringir-se ao factor temporal e que deve ser concretizada através de uma educação para a carreira ao longo da escolaridade, no sentido de facilitar o “empowerment” dos jovens, através da acção conjunta dos diferentes intervenientes no contexto escolar e mediante a realização de um trabalho articulado. A promoção da transversalidade deve ultrapassar os limites dos espaços escolares, sendo, para isso, necessária a criação de uma rede alargada de parceiros, com o objectivo de facilitar o contacto entre a escola e o mundo do trabalho e, em simultâneo, transformar a orientação em algo relevante para a população do espaço geográfico onde a escola está inserida (ibid.). O referido autor (Leão, 2007) acrescenta ainda que a diversificação das actividades de orientação vocacional consiste num aspecto muito importante neste processo e que pode ser facilitada, através da abertura e comprometimento da escola com a comunidade, integrando os alunos em projectos de voluntariado no seu meio, ou realizando trabalho em empresas, durante curtos períodos de tempo, o que lhes possibilitará, em simultâneo, a exploração dos diferentes recursos educativos e formativos que têm à sua volta. Segundo Herr e Cramer (1996), a educação para a carreira, no primeiro ciclo do ensino básico, deve ser orientada no sentido de evitar a eliminação prematura de escolhas ocupacionais. Os mesmos autores (Herr & Cramer, 1996), consideram que um programa de educação para a carreira na infância, ajuda os alunos a saberem que têm oportunidades de escolha e competência para o fazer. Assim, Herr e Cramer (1996) salientam que o desenvolvimento de carreira na infância estimula, desde cedo, sentimentos de competência pessoal, que habilitam as crianças a lidar com o futuro e a prever formas de modificar pontos fracos, ensinando-lhes habilidades de planeamento, através da utilização dos recursos de exploração disponíveis e desenvolvendo uma compreensão das relações entre a escola e o trabalho. Os referidos autores (Herr & Cramer, 1996), salientam ainda que, sem uma auto

consciência, outros aspectos do desenvolvimento da carreira tornam-se sem sentido. Na opinião de Hughes e Karp (2004), para que os programas de educação para a carreira na infância sejam eficazes, devem basear-se nas necessidades de desenvolvimento e nas características próprias deste grupo etário, e num ensino consistente com metas pré-estabelecidas. De acordo com o referido autor (Hughes & Karp, 2004), por volta dos dez anos, a maioria das crianças prefere participar em actividades que proporcionem as bases para as aspirações de carreira e começa a compreender a relação entre a escola e as realizações da carreira. Herr e Cramer (1996) consideram que as crianças do primeiro ciclo do ensino básico são tipicamente abertas e interagem com uma ampla gama de estímulos e modos de comportamentos. Elas tendem a ser menos rígidas e estereotipadas no seu pensamento, sendo mais vulneráveis, na medida em que as suas atitudes e percepções sobre a vida são formativas (ibid.). A autoconfiança e a aprendizagem de novas habilidades e ferramentas têm uma importância significativa no desenvolvimento durante a infância, com implicações significativas para a maturação da criança e para um futuro desempenho profissional produtivo e auto-confiante (Herr & Cramer, 1996). Miller (1989) afirma que o estágio inicial de desenvolvimento de carreira, em crianças do primeiro ciclo do ensino básico, é a auto consciência. Assim, o referido autor (Miller, 1989) considera que os elementos essenciais para um programa de desenvolvimento de carreira no primeiro ciclo do ensino básico consistem na realização de actividades que reconheçam a auto consciência, os sentimentos de autonomia, a necessidade de um comportamento capaz de planificar e o desejo de exploração da criança. Herr e Cramer (1996) descrevem as crianças como sendo tipicamente abertas à interacção de uma ampla gama de estímulos ou de comportamentos. Assim, os mesmos autores (Herr & Cramer, 1996) argumentam que as crianças precisam tomar consciência de si mesmas, das carreiras possíveis, e do modo através do qual eles podem utilizar experiências escolares para explorarem e se prepararem para o futuro.

O papel dos professores no desenvolvimento de carreira

Em Portugal, a influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes não tem sido alvo de investigação significativa, embora a sua importância seja reconhecida pelos diferentes intervenientes no processo educativo (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). De acordo com Mouta e Nascimento (2008), atendendo à

centralidade da figura do professor no processo educativo, nomeadamente na formação e preparação dos alunos para a vida activa, faz todo o sentido que este seja um veículo facilitador da promoção do projecto vocacional e de vida dos alunos. Segundo Pinto et al. (2003), a influência que os professores podem ter na implementação e na formulação dos projectos vocacionais dos seus alunos, pode repercutir-se de forma positiva ou negativa, consoante as percepções que estes têm acerca do seu desempenho. O papel de destaque do professor neste processo, constitui um factor muito importante, uma vez que a relação afectiva e a proximidade estabelecida entre este e os alunos e a sua definição por parte dos alunos, como figura significativa ou hostil, constituem, indubitavelmente, elementos potencializadores dessa influência (ibid.). Os mesmos autores (Pinto et al., 2003), consideram que o sucesso escolar está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento vocacional, daí a relevarem a importância da qualidade do ensino na promoção do desenvolvimento vocacional. Relativamente a estratégias de infusão curricular, Pinto e colaboradores (2003), reconhecem a importância da contribuição dos professores nesta matéria, através da proposta da respectiva colaboração no desenvolvimento de carreira dos alunos, possibilitando a inclusão, de forma progressiva e articulada, nas disciplinas que leccionam. Outro aspecto salientado pelos referidos autores (Pinto et al., 2003), é que a abordagem vocacional no processo de ensino/aprendizagem deve ser integrada, de forma intencional, pelos professores, através do desenvolvimento de tarefas adequadas, com vista à integração e realização dos objectivos vocacionais. Pinto e colaboradores (2003), salientam, ainda, que o desenvolvimento deste processo implica uma cuidada programação e exige a delimitação e implementação de esquemas capazes de articular a aprendizagem escolar com a vocacional. O desempenho do professor, neste âmbito, implica o seu conhecimento no campo da Psicologia Vocacional e no do desenvolvimento curricular, atitudes que favoreçam este processo e competências próprias, capazes de o tornar eficaz (ibid.). O desenvolvimento das actividades e objectivos orientados para a área vocacional devem ser integrados no currículo de forma contínua e específica, através de diferentes graus de estruturação e de níveis de autonomia, assim como através do envolvimento dos professores (Pinto et al., 2003). Em relação a este último ponto, Pinto e colaboradores (2003), clarificam que o mesmo não é realizado de uma forma linear, uma vez que, enquanto alguns professores apenas colaboram de forma pontual, em intervenções vocacionais, organizadas por outros agentes educativos, outros, através de propostas que lhes são feitas, conduzem

programas de educação para a carreira, sendo-lhes facultada formação. Outros ainda, fazem acompanhamento personalizado, em regime de tutoria. De acordo Mouta e Nascimento (2008), outro facto de grande importância é a influência, não deliberada, que os professores exercem nos alunos, sendo necessário que estes tenham a capacidade de conferir intencionalidade própria ao seu desempenho, no sentido de proporcionarem um desenvolvimento ocupacional adequado. Segundo os referidos autores (Mouta & Nascimento, 2008), os professores desenvolvem acções potencializadoras desse desenvolvimento, como por exemplo, visitas de estudo, no entanto, muitas vezes não têm a consciência de que estas têm repercussão no desenvolvimento vocacional dos alunos. A contribuição dos professores nesta matéria não dispensa, de forma alguma, a intervenção dos psicólogos, não tendo, por isso, esse objectivo, nem o de colmatar as dificuldades com que os mesmos se deparam, nomeadamente ao nível da dificuldade de resposta a um leque extenso de áreas de necessidade da comunidade educativa (ibid.). Coimbra (1995), refere que a actuação dos psicólogos, nesta área, é indispensável.

Em relação a esta matéria, Coimbra & Parada (2001), referem que, através da intervenção em consultoria vocacional, os professores, em colaboração com os psicólogos, devem definir e implementar projectos, com vista à realização de actividades/experiências que conduzam à exploração vocacional. Segundo Mouta e Nascimento (2008), esta intervenção visa dotar os professores de ferramentas que lhes possibilitem a promoção do desenvolvimento vocacional dos seus alunos, nomeadamente através da consciencialização relativamente às suas práticas pedagógicas, das potencialidades da infusão curricular, dos objectivos da exploração vocacional e do fornecimento de possibilidades de aquisição de competências, que os habilitem a proceder ao planeamento de acções intencionais, que facilitem e promovam essa exploração.

Os pais/ família e o desenvolvimento de carreira dos filhos

A escolha de uma profissão consiste numa tarefa complexa, uma vez que o sujeito está inserido num contexto amplo, o qual tem a capacidade de influenciar directamente a sua decisão ocupacional. Na opinião de Muller (1988), existem múltiplas condicionantes que são desenvolvidas ao longo da trajectória de vida do indivíduo, que interferem neste processo, nomeadamente as expectativas familiares, a situação social, cultural e económica, as oportunidades educacionais, as disposições internas e as perspectivas profissionais do local de residência do sujeito.

Segundo Soares (1997), a influência da família, ou da rede de relações que se forma em cada família, está sempre presente, de alguma maneira, nas diferentes escolhas que se fazem na vida.

Os estudos de Ginzberg et al. (1951), Gottfredson (1981, 1996) apontam que a exploração desenvolvida pela criança pauta-se por um tipo de raciocínio caracterizado pela fantasia e pela curiosidade, devendo este ser fortalecido pelas figuras de referência mais próximas com as quais a criança se identifica, ou seja, pelas figuras parentais. Os frutos desta exploração são visíveis no incremento de um maior realismo, que posteriormente habilitará a criança à percepção dos seus interesses e competências, relativamente às suas opções vocacionais (ibid.).

Freire realizou um estudo em Portugal em 1990, com crianças de idades compreendidas entre os seis e os dez anos e, através do mesmo, constatou que as expectativas profissionais dos alunos variavam consoante os níveis socioeconómicos a que pertenciam. Outro aspecto confirmado através de estudos realizados nesta área, da autoria de Schultheiss, Palma e Manzi (2005), com incidência em crianças do 4º e 5º ano de escolaridade, é que as crianças identificam os pais e os professores como modelos de referência no seu desenvolvimento vocacional, reconhecendo a importância desse facto. Os referidos autores (Schultheiss et al., 2005), acrescentam ainda que essa influência pode ser operacionalizada através de modos distintos: pela mera informação ou pela modelação de comportamentos e atitudes conducentes à realização académica e ao trabalho.

De acordo com Gonçalves e Coimbra (2007), atendendo aos múltiplos contextos onde ocorre o desenvolvimento vocacional, o familiar assume um papel de destaque, ao nível das trajectórias vocacionais das gerações mais novas. Os referidos autores (Gonçalves & Coimbra, 2007) crêem que é na família que, desde a infância, são aprendidos os afectos e as experiências estruturantes e organizadoras que constituirão o cerne do significado das relações que serão estabelecidas com o próprio indivíduo e com os outros. É também neste contexto que é realizada a preparação dos diversos papéis da existência humana, os quais possibilitarão a integração psicossocial e, conseqüentemente, irão transformar o sujeito, em diferentes graus, no protagonista da sua própria história, assente na relação dialógica com os outros (Gonçalves & Coimbra, 2007).

Segundo Campos (1992), os pais, sendo figuras significativas para os filhos, directa ou indirectamente influenciam as suas escolhas vocacionais. O mesmo autor

(Campos, 1992) refere que o diálogo ou as atitudes implícitas/explicitas que são transmitidos, de forma intencional ou não, no contexto familiar, contribuem fortemente para a construção dos projectos dos filhos. O'Brien, Friedman, Tripton e Linn (2000) afirmam que as representações socioprofissionais, nomeadamente o prestígio, os estereótipos associados às profissões e os significados atribuídos ao trabalho são transmitidos através de mensagens intencionais ou não, negociadas no contexto familiar. Consequentemente, as características dos diferentes contextos familiares irão influenciar de forma positiva ou negativa a construção dos projectos dos seus filhos, na medida em que um contexto familiar caracterizado pela estabilidade emocional, irá possibilitar a construção segura de um projecto de vida, enquanto que um contexto desestruturado e disfuncional certamente não o possibilitará (O'Brien et al., 2000). Segundo Gonçalves e Coimbra (2007) existem outros aspectos relevantes em relação a esta temática, que levarão a caminhos vocacionais diferenciados, sendo que os mesmos estão associados às condições sociais, económicas e geográficas. Assim, os mesmos autores (Gonçalves & Coimbra, 2007), apontam como factores de bom prognóstico na construção e planeamento de projectos vocacionais dos filhos e no respectivo sucesso profissional, o estatuto sociocultural e económico dos pais/família, representados por bons níveis de educação e qualificação profissional. Consequentemente, pais cujo sucesso profissional depende da capacidade de autodirecção e chefia, valorizam muito mais a autonomia dos filhos e desenvolvem-lhes habilidades ao nível da realização de experiências exploratórias, encaminhando-os para a competitividade, independência, auto-suficiência e assertividade (Gonçalves & Coimbra, 2007). Por outro lado, Hoffman, Goldsmith e Hofacker (1992), salientam que os pais de níveis socioculturais e económicos mais desfavorecidos, cujo sucesso profissional está dependente do conformismo à autoridade, tendem a valorizar mais as atitudes de obediência na educação dos seus filhos, reduzindo, deste modo, as oportunidades de exploração vocacional. Gonçalves e Coimbra (2007), mencionam que, apesar da igualdade de oportunidades estar na actual agenda social e política, é importante referir que nem todos os adolescentes e jovens beneficiam dessa mesma premissa, uma vez que nem todos têm acesso às oportunidades sociais de formação e de profissão de níveis mais elevados. Segundo os mesmos autores (Gonçalves & Coimbra, 2007), pode-se afirmar que, em alguns casos, é mesmo um privilégio, resultante do facto do jovem ter nascido num determinado contexto sociocultural, ou pertencer a uma família com um determinado estatuto sociocultural e económico. Por conseguinte, os jovens oriundos de

níveis socioculturais e económicos médios e médios altos, revelam um maior grau de autonomia em relação aos seus contextos familiares, o que lhes possibilita maiores oportunidades de exploração vocacional e expectativas, no que concerne à construção de projectos de formação e profissão (Gonçalves & Coimbra, 2007). De acordo com Trusty, Watts e Erdman (1997), os que provêm de níveis socioculturais e económicos mais desfavorecidos, apresentam expectativas reduzidas relativamente ao seu projecto de vida, uma vez que as mensagens veiculadas nas respectivas famílias de origem e nos seus contextos de vida mais próximos, tendem a perpetuar-se, sendo reproduzidas por esses sujeitos. Além disso, segundo os mesmos autores (Trusty et al., 1997), os constrangimentos económicos e sociais a que estão sujeitos, contribuem para que abandonem precocemente o sistema de formação, dando entrada no mercado de trabalho, logo que surge a primeira oportunidade. Em Portugal, sendo o nível socioeconómico e cultural baixo ou médio-baixo, a maioria famílias, desprovida de um potencial que lhes permita orientar adequadamente os seus filhos, ao nível vocacional, utiliza estratégias de persuasão, baseadas nas suas percepções acerca do mundo laboral (e.g. cursos com maior probabilidade de aquisição de emprego, cursos prestigiados socialmente) (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

O estudo realizado por Seligman, Weinstock e Ownings (1988), sobre o papel da influência familiar no desenvolvimento vocacional de crianças de cinco anos, divulgou a importância de um clima familiar positivo para o desenvolvimento deste domínio. Os resultados desse estudo apontaram que as crianças pertencentes a famílias caracterizadas por um ambiente positivo tinham a oportunidade de obter mais informação acerca das actividades em que os pais se envolviam e maior estímulo da parte destes, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento vocacional das crianças.

Pinto e Soares (2004) realizaram um estudo qualitativo acerca do desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes, entre o 6º e o 9º anos de escolaridade. Este estudo reconheceu a importância da comunicação entre os pais e a criança, das intervenções da família, das expectativas dos pais, do estilo parental e das influências pessoais, educacionais e ambientais, como os meios através dos quais a diade parental influencia o desenvolvimento vocacional dos filhos.

Gonçalves e Coimbra (2007) concluíram ainda, através da sua investigação, que o contexto familiar assume um papel de destaque no desenvolvimento vocacional, uma vez que é na família que, desde a infância, são aprendidos os afectos e as experiências estruturantes e organizadoras que constituirão o cerne do significado das relações que

serão estabelecidas com o próprio indivíduo e com os outros. Segundo os mesmos autores (Gonçalves & Coimbra, 2007), é contexto familiar que é realizada a preparação dos diversos papéis da existência humana, os quais possibilitarão a integração psicossocial e, conseqüentemente, irão transformar o sujeito, em diferentes graus, no protagonista da sua própria história, assente na relação dialógica com os outros.

Por fim, o estudo conduzido por Carvalho (2008) reafirma a importância da família no desenvolvimento vocacional dos filhos e permite verificar que, tanto alunos como pais e professores, reconhecem esse facto e que o identificam através das atitudes parentais com carácter directivo, específico e intencional, da interacção dos pais com os filhos, da colaboração dos mesmos com a escola, da promoção de oportunidades e experiências diversificadas e ainda através do conhecimento dos filhos.

As concepções teóricas de Holland, inspiradas nas teorias da correspondência, contribuíram para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância. O mesmo autor Holland (1958), desenvolveu estudos com a intenção de determinar o nível de influência das figuras parentais na formação dos diferentes tipos de personalidade e de histórias de vida das pessoas. Através de alguns dos dados obtidos nos seus estudos, verificou que um pai/mãe que valorizasse a curiosidade, tinha mais probabilidade de ter um filho com valores elevados nos domínios Investigador e Artístico.

A influência dos estilos parentais

Segundo Kracke (1997), o estilo parental democrático, aliando a exigência e responsividade, propicia um ambiente familiar harmonioso, além de determinar objectivos e promover a independência da criança, criando condições para uma exploração vocacional mais activa. Por outro lado, o referido autor (Kracke, 1997) considera que um estilo parental autoritário, caracterizado pela exigência e falta de responsividade, coloca a criança perante uma situação de conformismo, relativamente à realização das expectativas dos pais, no que concerne à educação e à carreira. Way e Rossmann (1996) salientam que esta característica do estilo parental, poderá levar a uma fraca correspondência entre o indivíduo e a opção vocacional, assim como a condições de saúde mental diminuídas e a relações familiares perturbadas. Por fim, Kracke (1997), salienta que o estilo parental caracterizado pela permissividade e pela baixa exigência e responsividade, revela-se pouco acessível relativamente à satisfação dos interesses da criança, em termos de pessoas e objectos, constituindo um obstáculo

ao desenvolvimento do conhecimento de si própria e à diferenciação dos seus objectivos de carreira, relativamente aos expressos pelos seus pais.

Holland (1958), verificou a existência de relações significativas entre os interesses vocacionais das crianças e os estilos parentais. Fundamentando-se nos resultados do mesmo estudo, o autor sugeriu que os rapazes com aspirações Realistas estavam tendencialmente associados a pais e mães com estilos parentais marcados pelo autoritarismo, enquanto que os rapazes que mostravam aspirações relacionadas com o domínio Investigador estavam, tendencialmente, associados a figuras parentais que revelavam um estilo parental democrático.

Um outro estudo, conduzido por Nichols e Holland (1963), levou à verificação de que existem associações entre os estilos parentais e os interesses e competências das crianças. Os resultados deste estudo apontam que os pais estimulavam nos filhos realizações adequadas aos seus próprios interesses e atitudes, desincentivando investimentos em domínios que depreciavam.

Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis e Garcia (2005), através de um estudo realizado recentemente, com alunos do ensino secundário, observaram que níveis elevados de ansiedade generalizada e estilos parentais negligentes, relacionavam -se negativamente com a exploração vocacional das raparigas. Em relação aos rapazes, os resultados mostraram que o medo de desiludir os pais estava positivamente relacionado com a exploração vocacional (Vignoli *et al.*, 2005).

Metodologia

A metodologia consiste no conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência, na formulação e resolução de problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma forma sistemática (Rodrigues, 2007).

Neste capítulo pretende-se apresentar os objectivos desta investigação, assim como a metodologia utilizada para a viabilização dos mesmos, incluindo-se uma descrição da amostra, do instrumento utilizado e dos procedimentos desencadeados no decurso do estudo empírico.

Objectivos

Os objectivos centrais desta investigação consistiram na construção e validação desta escala e posteriormente, na sua aplicação à realidade portuguesa. Por outro lado, pretendemos com este estudo a verificação da existência, ou não, de relações significativas entre as variáveis sócio-demográficas em pesquisa e a escala em análise.

Amostra

O tamanho da amostra teórica (amostra inicial) é de 926 sujeitos, sendo a amostra do estudo de 771 participantes (número de respondentes válidos), o que significa que existe uma boa representatividade do Universo. De facto, trata-se de uma amostra significativa extraída de uma população de 6.722 sujeitos, 3.409 do 3º ano e 3.313 do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de algumas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, no ano lectivo de 2010/2011. Das 926 escalas recolhidas excluíram-se 155, por apresentarem itens em branco ou mais do que uma resposta para um mesmo item. Neste sentido, a amostra ficou reduzida a 771 participantes. Nesta óptica, a taxa de resposta ou respostas válidas foi de $771/926 \times 100 = 83,26\%$ validação (Almeida & Freire, 2003).

A amostra final é assim constituída por 49,03% de participantes do sexo feminino, dos quais 39,7% pertencem ao 3.º ano de escolaridade e 60,3% ao 4º ano. O sexo masculino compreende 50,97% da amostra, dos quais 42,7% frequentam o 3º ano e 57,3% o 4º ano. As suas idades variam entre os 7 e os 13 anos de idade. A idade mais frequente é 9 anos e a média das mesmas, 9 anos de idade, com um desvio padrão inferior a 1 ano (0,883).

Instrumento

O instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação da Consciência de Carreira de Carreira para a Infância (EACC). Esta sofreu algumas modificações, relativamente à original, decorrentes da aplicação do pré-teste. Neste sentido, a escala aplicada é composta por 60 itens, reflectindo as nove dimensões da Teoria do Desenvolvimento de Carreira na Infância de Super (1990), com respostas do tipo Likert de 4 pontos (1 – *Não concordo nada*; 2 – *Concordo um pouco*; 3 – *Concordo muito*; 4 – *Concordo completamente*), existindo campos para o preenchimento dos dados sócio-demográficos como o género, a idade, os anos de frequência no Projecto “Preparando o Meu Futuro”, as profissões desejadas, a profissão dos pais e as respectivas habilitações literárias, assim como um tópico respeitante às instruções sobre o preenchimento da escala. Salienta-se ainda que os itens 19, 26, 32, 33, 36, 37, 45, 51, 52 e 54 são itens com cotação em ordem inversa.

Os seis factores do presente estudo foram etiquetados como se segue. O Factor 1, definido como autoconhecimento escolar e pessoal inclui 13 itens, que representam a consciência da importância do estudo, do trabalho, do treino e dos valores para o sucesso profissional futuro. O Factor 2, designado planeamento/tomada de decisão, consiste em nove itens que representam a consciência da importância de planear (planear para o futuro). O Factor 3, definido como *locus* de controlo/estereótipos, inclui 7 itens que representam a consciência da importância de possuir um sentido interno de controlo sobre a sua própria vida, e da consciência de que não existem profissões específicas a um dos géneros. O Factor 4, denominado figuras de referência, inclui 5 itens que possibilitam o reconhecimento de modelos e o desejo de ter a mesma profissão dessas pessoas. O Factor 5, auto-estima, inclui 5 itens que conduzem ao auto-reconhecimento das capacidades. O Factor 6, preocupação com o futuro, inclui 4 itens que representam a consciência da importância de reflectir sobre a profissão futura.

Validade de conteúdo ou semântica

Numa primeira fase foi realizado um pré-teste a vinte e oito crianças. Antes do seu preenchimento, foi explicada a escala de tipo Likert, pelo professor, e foi pedido às crianças para responderem honestamente aos 51 itens, fazendo um círculo na resposta correspondente a cada item. Foi-lhes solicitado no início, caso necessário, a respectiva intervenção no sentido do esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com a interpretação dos itens. Também lhes foi pedido para sublinharem as instruções,

palavras ou afirmações que não tivessem percebido e foram encorajados a fazerem perguntas ou comentários depois da administração do teste. Foi-lhes ainda pedido que não colocassem o nome na escala, de modo a manter-se o anonimato.

O professor informou que a participação era voluntária e que os alunos podiam desistir a qualquer altura.

Decorrida esta fase, analisaram-se as dificuldades apresentadas e procederam-se a algumas alterações na escala original, por se revelarem pertinentes. Estas consistiram na reformulação de alguns dos itens, através da modificação de algumas palavras e na alteração das respostas do tipo Likert de 5 pontos para respostas de 4 pontos, em que a afirmação “*Discordo completamente*” foi substituída por “*Não concordo nada*”, “*Discordo*” e “*Nem concordo nem discordo*” foram eliminadas, sendo a última substituída por “*Concordo um pouco*”. A afirmação “*Concordo*” foi substituída por “*Concordo muito*”, mantendo-se a “*Concordo completamente*”. Esta alteração decorreu após uma reflexão profunda, optando-se por realizá-la devido a alguma confusão que decorria das opções de resposta originais. O número de itens foi alterado, passando de cinquenta e um para sessenta, por considerarmos importante a introdução destes nove itens para uma melhor avaliação da consciência de carreira.

Procedimento

O primeiro passo consistiu no envio do pedido de autorização, por escrito, ao director da escola, através de um dos peritos vocacionais da área da Psicologia, pertencente à Direcção Regional de Educação (DRE), responsável pelo *Programa de Desenvolvimento para a Carreira "Preparando o Meu Futuro"*. Posteriormente foi aplicado o pré-teste. A Escala de Consciência de Carreira na Infância (EACC), foi ministrada em diversas escolas e pressupôs o envio dos pedidos de autorização, por escrito, aos directores das escolas, assim como a realização de reuniões, por um dos peritos vocacionais da área da Psicologia da DRE com os professores titulares das turmas dos 3º e 4º anos, no sentido de clarificar a necessidade do preenchimento de tal escala e de os treinar para a administração da mesma. A aplicação da escala compreendeu o período que se estendeu entre Janeiro e Fevereiro do ano lectivo de 2010/2011. Terminado este período, os dados foram inseridos no programa estatístico SPSS 17.0, procedendo-se à respectiva análise estatística.

Procedimentos estatísticos

A análise estatística iniciou-se através da realização de uma caracterização descritiva da amostra, observando-se as médias, desvio-padrão e valores percentuais dos dados sócio-demográficos.

Posteriormente, realizou-se uma exploração da fiabilidade da escala utilizando-se para tal o alpha de Cronbach e efectuando-se as alterações consideradas necessárias nesta etapa. Estas consistiram, primeiramente, numa análise item por item, relativamente aos valores de alpha se o item fosse eliminado. Esta observação mais detalhada revelou que a eliminação de alguns dos itens permitia aumentar este valor. Como tal, passo a passo, ou seja, após várias análises e consequente retirada dos itens que em cada uma delas permitia a elevação do valor de alpha, a escala ficou reduzida a 43 itens e o valor de alpha da escala total apresentou-se acima de 0,82, valor adequado para uma boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008). Todavia, observando-se as correlações item-total da escala, verificou-se que algumas delas eram $<0,3$, valor normalmente recomendado pela literatura (Field, 2005). Contudo, quando na presença de amostras amplas, como é o caso desta investigação, este valor tende a diminuir (Field, 2005), pelo que se adoptou o valor mínimo de 0,2. Desta forma, itens com correlações abaixo deste valor foram retirados.

Seguidamente executou-se uma análise factorial, das componentes principais, forçada a seis factores, com carga factorial superior a 0.30, optando-se pela rotação varimax ao invés da Oblimim, pois considerou-se que apesar de se esperar a existência de correlação entre os factores obtidos, a escala em análise sofreu algumas alterações significativas relativamente à original, sobretudo no número de itens, o que poderia alterar esta condição. Deste modo, pela análise factorial com rotação varimax foram obtidos factores independentes e posteriormente analisada a existência de correlação mediante a utilização da correlação de Pearson. Contudo antes de prosseguir com a análise factorial foi observado o valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de modo a verificar a possibilidade, ou não, de continuar a análise factorial, sendo o valor mínimo para prosseguir esta análise de 0,6 (Pestana & Gageiro, 2008).

Os itens foram então agrupados nos factores a que pertenciam, tendo-se realizado a análise da fiabilidade, pelo alpha de Cronbach, a cada um destes. Posteriormente, nomeou-se cada factor de acordo com o tópico mais saliente, tendo por

fundamento o modelo teórico do desenvolvimento de carreira na infância de Super (1990).

Após o estudo da fiabilidade e dimensionalidade da escala, analisou-se a possível existência de relação entre os dados sócio-demográficos recolhidos e os factores encontrados. Nestas análises, utilizou-se testes de comparação de médias, variando a escolha do teste de acordo com os dados em análise. Desta maneira, os testes utilizados incidiram sobre a estatística paramétrica de *t*-Student e One-way ANOVA, tendo em atenção tanto a normalidade como a homogeneidade da amostra, no sentido em que, se algum destes pressupostos não fosse atingido, a análise estatística seria a não paramétrica de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis, respectivamente (Pestana & Gajairo, 2008).

O conhecimento da normalidade e da homogeneidade da amostra pode ser obtido pelo SPSS, através do teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Levene, respectivamente, facilitando este processo. No caso da normalidade existem algumas limitações no uso destes testes, pois com amostras grandes é muito fácil obter resultados significativos de pequenos desvios à normalidade. Nesta óptica, um teste significativo não indica necessariamente se o desvio à normalidade é suficiente para influenciar os procedimentos estatísticos aplicados aos dados (Field, 2005). Deste modo, normalmente quando $n > 30$ (o nosso $N = 771$ é muito superior pelo que se justifica a estatística paramétrica) tende-se a considerar a amostra dotada de uma distribuição normal (Pestana & Gajairo, 2008), facto tido em consideração nas análises realizadas.

Tendo em atenção o exposto acima, foram realizadas as respectivas análises. Desta forma, após cada análise em que se verificou a existência de uma relação significativa, procurou-se observar em que grupos tal diferença acontecia.

Neste seguimento e tendo-se verificado em que grupos existiam diferenças significativas, pela observação das suas médias constatou-se qual o grupo que obteve maiores ou menores pontuações nos factores com que se correlacionaram significativamente. Por fim, foram calculados os percentis, as médias e os desvios-padrão, de modo a permitir a interpretação dos resultados obtidos mediante a aplicação desta escala.

Resultados

Fiabilidade e análise factorial

Numa análise preliminar da análise factorial exploratória da escala total (escala com 60 itens), verificou-se que surgiram demasiados factores, mesmo efectuando uma rotação Varimax.

Num segundo momento desta análise e tendo em conta a teoria de Desenvolvimento de Carreira na Infância de Super (1990), efectuou-se a análise factorial das componentes principais forçada a 6 factores. Retiraram-se os itens 1, 3, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 29, 30, 50, 52 e 55, de modo a elevar o valor de alpha e a ter maior coerência teórica, passando a escala completa a apresentar 43 itens e um alpha de 0,82.

Com esta nova configuração, procedeu-se a uma análise factorial forçada a seis factores com carga factorial superior a 0,30 e rotação varimax, onde o valor do teste de KMO de 0,88 permitiu prosseguir com a realização desta análise (cf. Tabelas 1 a 6). Cada factor obteve um alpha entre o mínimo de 0,49 e o máximo de 0,76.

Os seis factores obtidos explicam 33,9% da variância, sendo que, pela observação da matriz das componentes rodadas, foi possível verificar a composição de cada factor extraído, bem como os pesos/cargas factoriais de cada item para o factor a que pertencem.

Tabela 1: Composição do factor 1: autoconhecimento escolar e pessoal (alpha=0,74)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
59	0,59	Os meus pais dizem-me muitas vezes que estudar e ser bom aluno é muito importante.
60	0,58	Se eu for bom aluno e estudar muitos anos, vou ter uma boa profissão.
15	0,56	O que aprendo hoje na escola vai ser muito importante no meu futuro.
35	0,53	Trabalhar é uma coisa muito importante na vida das pessoas.
38	0,47	Se eu estudar e estiver bem preparado, vou ter boas avaliações.
57	0,47	Os valores como o respeito, a honestidade e a amizade são muito importantes para ter uma boa profissão.
20	0,46	Para qualquer profissão, é preciso ter qualidades que se aprendem na escola e em casa.
31	0,45	Há pessoas que gostam de fazer muitas coisas para além do seu trabalho.
10	0,39	A profissão que eu pensei ter quando for adulto vai depender muito do meu trabalho na escola, hoje e no futuro.
4	0,36	As tarefas em que não sou tão bom a fazer podem ser aprendidas e treinadas.
34	0,35	Há pessoas que têm maus empregos porque fizeram más escolhas na sua vida.
12	0,32	Sei quais são as coisas que sou muito bom a fazer e as que sou menos bom.
23	0,41	A profissão que eu escolher quando for adulto, vai ser muito importante para mim.

Tabela 2: Composição do factor 2: planeamento/tomada de decisão (alpha=0,76)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
41	0,64	Quando decido fazer alguma coisa, pergunto antes a opinião dos meus pais ou dos professores.
40	0,58	Gosto de fazer as coisas bem feitas, por isso preparo-me algum tempo antes para as fazer.
39	0,57	Quando quero fazer alguma coisa, costumo pensar nela muito tempo antes de a fazer.
44	0,56	Quando não sei alguma coisa que me interessa, vou logo procurar em livros, ou pergunto aos meus professores ou aos meus pais.
16	0,50	Gosto de procurar informação sobre as profissões em livros ou revistas.
28	0,46	Quando não consigo realizar alguma coisa, vou logo saber o que é que me impediu de o fazer.
27	0,42	Quando erro nalguma tarefa, reconheço os meus erros e tento aprender de novo.
46	0,37	Quando faço visitas de estudo ou vou a algum lugar diferente, gosto de saber como trabalham as pessoas nesse lugar.
8	0,32	Quando estou preocupado com alguma coisa, conto aos meus pais e professores.

Tabela 3: Composição do factor 3: locus de controlo/estereótipos (alpha=0,70)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
54	0,70	Para conseguir uma boa profissão no futuro, a sorte é o mais importante.
32	0,62	Penso que para se conseguir um bom emprego, o principal é ter sorte.
36	0,61	Acho bem que existam profissões para homens e outras para mulheres.
51	0,54	Quando estou indeciso sobre como fazer alguma coisa, faço aquilo que os meus amigos ou colegas me dizem para fazer.
45	0,54	As pessoas que eu acho que sabem mais sobre os meus problemas pessoais são os meus professores.
37	0,52	Há tarefas que só os homens conseguem realizar e as mulheres não.
33	0,47	Ainda é muito cedo para estar a pensar no futuro.

Tabela 4: Composição do Factor 4: figuras de referência (alpha=0,49)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
58	0,56	Os meus professores preocupam-se muito com o meu futuro e dos meus colegas.
11	0,53	A profissão, ou profissões que eu gostava de ter quando for adulto, exigem que eu estude durante muitos anos.
56	0,45	Sou muito curioso e estou sempre a fazer perguntas aos meus professores.
9	0,40	Gosto de brincar às profissões com os meus amigos ou colegas.
2	0,37	Para mim é importante saber o que fazem as pessoas nos seus trabalhos e profissões.

Tabela 5: Composição do Factor 5: auto-estima ($\alpha=0,62$)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
6	0,64	Os meus amigos e colegas gostam muito de mim.
5	0,62	Relaciono-me bem com os meus amigos e colegas da escola.
42	0,45	O meu esforço na escola é sempre recompensado.
48	0,40	Os meus professores elogiam-me sempre que eu faço um bom trabalho.
22	0,38	Mesmo que haja colegas que pensem de maneira diferente de mim, eu gosto de trabalhar com eles.

Tabela 6: Composição do Factor 6: preocupação com o futuro ($\alpha=0,52$)

Item	Carga Factorial	Descrição do Item
47	0,35	Os meus pais dizem-me muitas vezes a profissão que eles gostavam que eu tivesse quando fosse adulto.
43	0,60	Penso muitas vezes como será o meu futuro.
53	0,52	Às vezes, dou comigo a pensar como será o meu futuro profissional.
49	0,45	Conheço mais de 20 profissões.

Numa fase posterior, realizou-se a análise descritiva de cada um dos factores extraídos, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 7. Pela correlação de Pearson (r), verificou-se que todos os factores se correlacionam entre si, à excepção dos F1 e F3 e o F3 e F5 que são independentes uns dos outros, como demonstrado na Tabela 8.

Tabela 7: Estatísticas descritivas dos factores

	Total	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escala F1	881	22	52	47,60	4,10
Escala F2	881	10	36	30,18	4,33
Escala F3	888	7	28	18,04	5,08
Escala F4	914	5	16	13,12	2,38
Escala F5	905	7	20	17,05	2,57
Escala F6	899	5	20	15,61	2,84
Escala Total	780	92	172	145,04	13,35
Valid N (listwise)	780				

Tabela 8: Correlações inter e intraescalas

		Escala F1	Escala F2	Escala F3	Escala F4	Escala F5	Escala F6	EscalaTotal
Escala F1	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
	N	881						
Escala F2	Pearson Correlation	.560**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000						
	N	843	881					
Escala F3	Pearson Correlation	,018	-.075*	1				
	Sig. (2-tailed)	,599	,028					
	N	849	849	888				
Escala F4	Pearson Correlation	.408**	.447**	.068*	1			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,043				
	N	871	872	876	914			
Escala F5	Pearson Correlation	.476**	.502**	,020	.430**	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,550	,000			
	N	864	864	869	894	905		
Escala F6	Pearson Correlation	.389**	.417**	-.167**	.363**	.329**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	856	861	865	889	879	899	
Escala Total	Pearson Correlation	.748**	.754**	.335**	.661**	.666**	.582**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	780	780	780	780	780	780	780

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Diferenças entre médias

Género

A partir da análise das tabelas 9 e 10 podemos verificar que os factores são influenciados pelo género. Os dados recolhidos a partir do teste t-Student evidenciam diferenças significativas a esse nível. Assim, podemos constatar a partir dos resultados obtidos, que o sexo feminino apresenta valores estatisticamente superiores ao sexo masculino, excepto na Escala F6 (Preocupação com o futuro). Assim, as meninas apresentam maior consciência da importância do estudo, do trabalho, do treino e dos

valores para o sucesso profissional futuro, capacidade de planeamento e de tomada de decisão mais elevada, maior locus de controlo, menos estereótipos relativamente às profissões, identificam mais claramente figuras de referência e possuem auto-estima mais elevada. Relativamente à preocupação com o futuro, não existem diferenças significativas.

Tabela 9: resultados do teste t-Student: género

	Escala F1	Escala F2	Escala F3	Escala F4	Escala F5	Escala F6	Escala Total
Teste t	0,043	0,014	0,052	0,020	0,231	0,887	0,949
Sig. (2-tailed)	0,022	0,000	0,032	0,000	0,005	0,813	0,000

Tabela 10: Médias e desvio-padrão: género

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Escala F1	Masculino	454	47,30	4,268	,200
	Feminino	427	47,93	3,892	,188
Escala F2	Masculino	458	29,59	4,515	,211
	Feminino	423	30,82	4,030	,196
Escala F3	Masculino	455	17,68	4,915	,230
	Feminino	433	18,42	5,217	,251
Escala F4	Masculino	472	12,66	2,463	,113
	Feminino	442	13,62	2,190	,104
Escala F5	Masculino	464	16,81	2,630	,122
	Feminino	441	17,29	2,481	,118
Escala F6	Masculino	462	15,59	2,829	,132
	Feminino	437	15,63	2,865	,137
Escala Total	Masculino	400	143,04	13,313	,666
	Feminino	380	147,14	13,084	,671

Anos Frequência no Projecto

De acordo com as tabelas 11 e 12 podemos verificar que os factores são fortemente influenciados pelos anos de frequência no Projecto/Programa “Preparando o Meu Futuro”. Os dados recolhidos a partir do teste ANOVA evidenciam que o autoconhecimento escolar e pessoal, o planeamento/tomada de decisão, o locus de controlo/estereótipos, as figuras de referência, a auto-estima e a preocupação com o futuro consistem em dimensões com maior desenvolvimento nas crianças com maior número de anos de frequência no Programa. Notam-se diferenças muito maiores entre os que nunca frequentaram o Programa e os que o frequentaram, nem que tenha sido apenas durante um ano.

Tabela11: Resultados do teste ANOVA: anos de frequência no projecto

	Escala F1	Escala F2	Escala F3	Escala F4	Escala F5	Escala F6	Escala Total
ANOVA	7,049	2,973	17,755	22,611	6,436	8,370	24,409
Sig. (2-tailed)	0,000	0,031	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabela12: Médias e desvio-padrão: anos de frequência no projecto

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Escala F1	1 Ano	183	47,60	3,546	,262	47,08	48,11	34	52
	2 Anos	131	48,03	3,648	,319	47,40	48,66	34	52
	3 Anos	188	48,57	3,615	,264	48,05	49,09	34	52
	Nunca Frequentou	379	46,98	4,595	,236	46,51	47,44	22	52
	Total	881	47,60	4,100	,138	47,33	47,87	22	52
Escala F2	1 Ano	182	30,34	4,214	,312	29,72	30,96	15	36
	2 Anos	133	30,84	4,084	,354	30,14	31,54	19	36
	3 Anos	188	30,50	4,163	,304	29,90	31,10	16	36
	Nunca Frequentou	378	29,71	4,512	,232	29,25	30,17	10	36
	Total	881	30,18	4,330	,146	29,89	30,47	10	36
Escala F3	1 Ano	188	17,01	4,514	,329	16,36	17,65	7	28
	2 Anos	134	18,69	5,817	,503	17,69	19,68	7	28
	3 Anos	186	20,15	4,651	,341	19,48	20,82	9	28
	Nunca Frequentou	380	17,29	4,936	,253	16,79	17,79	7	28
	Total	888	18,04	5,075	,170	17,71	18,37	7	28
Escala F4	1 Ano	189	13,48	2,028	,148	13,19	13,77	7	16
	2 Anos	140	13,99	2,161	,183	13,63	14,35	6	16
	3 Anos	194	13,55	2,321	,167	13,22	13,88	7	16
	Nunca Frequentou	391	12,42	2,460	,124	12,17	12,66	5	16
	Total	914	13,12	2,382	,079	12,97	13,27	5	16
Escala F5	1 Ano	187	16,92	2,383	,174	16,58	17,26	8	20
	2 Anos	137	17,44	2,348	,201	17,04	17,83	10	20
	3 Anos	191	17,59	2,285	,165	17,26	17,91	12	20
	Nunca Frequentou	390	16,71	2,796	,142	16,43	16,98	7	20
	Total	905	17,05	2,569	,085	16,88	17,21	7	20
Escala F6	1 Ano	188	15,65	2,895	,211	15,23	16,07	6	20
	2 Anos	134	16,40	2,528	,218	15,97	16,84	11	20
	3 Anos	187	15,98	2,556	,187	15,62	16,35	5	20
	Nunca Frequentou	390	15,14	2,973	,151	14,84	15,43	6	20
	Total	899	15,61	2,845	,095	15,42	15,79	5	20
Escala Total	1 Ano	169	143,89	11,791	,907	142,10	145,68	112	170
	2 Anos	112	149,84	12,506	1,182	147,50	152,18	111	171
	3 Anos	172	150,18	13,681	1,043	148,12	152,24	111	172
	Nunca Frequentou	327	141,28	12,893	,713	139,88	142,68	92	167
	Total	780	145,04	13,353	,478	144,10	145,97	92	172

Habilitações dos pais

No que diz respeito à influência das habilitações das mães sobre os factores, podemos constatar a partir das tabelas 13 e 14, resultantes do teste ANOVA, que as mães com mais habilitações, são aquelas cujos filhos apresentam menos preocupações com as figuras de referência. No caso dos pais, aqueles que possuem mais habilitações, há diferenças no factor 3 – locus de controlo, sendo os seus filhos os que apresentam melhor locus de controlo, como se pode verificar nas tabelas 15 e 16.

Tabela 13: Resultados do teste ANOVA: habilitações das mães

	Escala F1	Escala F2	Escala F3	Escala F4	Escala F5	Escala F6	Escala Total
ANOVA	7,440	1,934	1,958	5,231	0,844	2,041	0,467
Sig. (2-tailed)	0,562	0,103	0,099	0,000	0,497	0,087	0,760

Tabela 14: Média e desvio-padrão: habilitações das mães

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
EscalaF1	4o Ano	314	47,49	4,152	,234	47,03	47,95	30	52
	6o Ano	186	47,53	4,380	,321	46,89	48,16	22	52
	9 Ano	136	47,67	3,779	,324	47,03	48,31	33	52
	Secundário	97	48,20	3,319	,337	47,53	48,86	36	52
	Superior	60	48,02	3,712	,479	47,06	48,98	37	52
	Total	793	47,65	4,019	,143	47,37	47,93	22	52
EscalaF2	4o Ano	316	30,22	4,162	,234	29,76	30,68	17	36
	6o Ano	181	30,18	4,465	,332	29,53	30,84	15	36
	9 Ano	139	29,71	4,429	,376	28,96	30,45	15	36
	Secundário	97	31,21	3,775	,383	30,45	31,97	15	36
	Superior	60	29,78	4,913	,634	28,51	31,05	17	36
	Total	793	30,21	4,306	,153	29,91	30,51	15	36
EscalaF3	4o Ano	318	17,84	5,235	,294	17,26	18,41	7	28
	6o Ano	183	18,98	5,096	,377	18,23	19,72	7	28
	9 Ano	135	18,43	4,823	,415	17,61	19,25	7	28
	Secundário	98	17,77	4,917	,497	16,78	18,75	7	27
	Superior	63	18,83	4,553	,574	17,68	19,97	8	28
	Total	797	18,27	5,058	,179	17,92	18,62	7	28
EscalaF4	4o Ano	326	13,51	2,335	,129	13,25	13,76	5	16
	6o Ano	189	13,26	2,258	,164	12,94	13,58	6	16
	9 Ano	142	13,08	2,538	,213	12,66	13,50	6	16
	Secundário	102	12,78	2,267	,225	12,34	13,23	7	16
	Superior	62	12,18	2,486	,316	11,55	12,81	6	16
	Total	821	13,19	2,381	,083	13,02	13,35	5	16
EscalaF5	4o Ano	323	17,06	2,494	,139	16,78	17,33	8	20
	6o Ano	190	17,20	2,576	,187	16,83	17,57	10	20
	9 Ano	140	16,74	2,621	,221	16,30	17,18	7	20
	Secundario	99	17,26	2,558	,257	16,75	17,77	8	20
	Superior	62	16,98	2,779	,353	16,28	17,69	10	20

Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância

	Total	814	17,06	2,564	,090	16,88	17,23	7	20
EscalaF6	4o Ano	319	15,87	2,610	,146	15,59	16,16	8	20
	6o Ano	185	15,90	2,615	,192	15,52	16,28	10	20
	9 Ano	140	15,54	2,946	,249	15,05	16,04	6	20
	Secundário	100	15,22	3,050	,305	14,61	15,83	7	20
	Superior	62	15,16	2,858	,363	14,44	15,89	9	20
	Total	806	15,69	2,756	,097	15,50	15,88	6	20
EscalaTotal	4o Ano	282	145,36	13,381	,797	143,79	146,93	101	170
	6o Ano	160	146,43	14,444	1,142	144,18	148,69	92	171
	9 Ano	123	144,33	13,294	1,199	141,95	146,70	93	172
	Secundário	85	145,64	11,230	1,218	143,21	148,06	119	166
	Superior	55	144,82	13,764	1,856	141,10	148,54	111	167
	Total	705	145,41	13,389	,504	144,42	146,40	92	172

Tabela 15: Resultados do teste ANOVA: habilitações dos pais

	Escala F1	Escala F2	Escala F3	Escala F4	Escala F5	Escala F6	Escala Total
ANOVA	2,239	0,834	6,819	1,929	1,345	1,496	1,775
Sig. (2-tailed)	0,063	0,504	0,000	0,104	0,252	0,202	0,132

Tabela 16: Médias e desvio-padrão: habilitações dos pais

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
EscalaF1	4o Ano	256	47,08	4,434	,277	46,54	47,63	22	52
	6o Ano	171	48,11	4,066	,311	47,49	48,72	30	52
	9o Ano	150	47,63	3,581	,292	47,05	48,20	36	52
	Secundário	158	48,03	3,601	,286	47,46	48,59	33	52
	Superior	91	47,88	4,117	,432	47,02	48,74	32	52
	Total	826	47,66	4,036	,140	47,39	47,94	22	52
EscalaF2	4o Ano	259	29,92	4,244	,264	29,40	30,44	17	36
	6o Ano	170	30,63	4,486	,344	29,95	31,31	15	36
	9o Ano	152	30,16	4,142	,336	29,50	30,83	16	36
	Secundário	156	30,41	4,398	,352	29,71	31,11	15	36
	Superior	91	30,01	4,293	,450	29,12	30,91	19	36
	Total	828	30,21	4,309	,150	29,92	30,51	15	36
EscalaF3	4o Ano	260	17,02	5,170	,321	16,38	17,65	7	28
	6o Ano	172	18,37	5,232	,399	17,58	19,16	7	28
	9o Ano	150	19,42	4,870	,398	18,63	20,21	7	28
	Secundário	158	18,09	4,873	,388	17,33	18,86	8	28
	Superior	93	19,19	4,626	,480	18,24	20,15	7	28
	Total	833	18,18	5,086	,176	17,83	18,52	7	28
EscalaF4	4o Ano	269	13,33	2,257	,138	13,06	13,60	5	16
	6o Ano	177	13,44	2,333	,175	13,09	13,79	7	16
	9o Ano	153	12,97	2,649	,214	12,54	13,39	6	16
	Secundário	165	12,98	2,354	,183	12,62	13,34	5	16
	Superior	93	12,82	2,373	,246	12,33	13,31	6	16

Total		857	13,17	2,383	,081	13,01	13,33	5	16
EscalaF5	4o Ano	269	16,82	2,595	,158	16,51	17,13	8	20
	6o Ano	174	17,26	2,458	,186	16,89	17,63	8	20
	9o Ano	154	16,96	2,634	,212	16,54	17,38	8	20
	Secundário	161	17,04	2,574	,203	16,64	17,44	7	20
	Superior	93	17,41	2,477	,257	16,90	17,92	11	20
	Total	851	17,04	2,560	,088	16,87	17,21	7	20
EscalaF6	4o Ano	263	15,76	2,877	,177	15,41	16,11	6	20
	6o Ano	175	15,86	2,925	,221	15,43	16,30	5	20
	9o Ano	150	15,60	2,692	,220	15,17	16,03	8	20
	Secundário	162	15,36	2,834	,223	14,92	15,80	6	20
	Superior	92	15,13	2,906	,303	14,53	15,73	8	20
	Total	842	15,61	2,853	,098	15,41	15,80	5	20
EscalaTotal	4o Ano	230	143,59	13,628	,899	141,82	145,36	92	170
	6o Ano	152	147,16	13,044	1,058	145,07	149,25	103	170
	9o Ano	129	145,57	13,178	1,160	143,28	147,87	118	172
	Secundário	140	145,19	13,045	1,102	143,01	147,37	93	171
	Superior	84	146,06	13,577	1,481	143,11	149,01	111	171
	Total	735	145,26	13,342	,492	144,30	146,23	92	172

Distribuição Percentilica

Foram ainda desenvolvidas as normas em percentis, médias e desvios-padrão, por classe etária, para cada factor de estilo, tal como apresentado na Tabela 17.

Tabela 17: Percentis relativos aos factores estudados

		EscalaF1	EscalaF2	EscalaF3	EscalaF4	EscalaF5	EscalaF6	Escala Total
N	Valid	881	881	888	914	905	899	780
	Missing	45	45	38	12	21	27	146
Percentiles	5	40,00	22,00	9,45	8,75	12,00	11,00	123,00
	10	42,00	24,00	11,00	10,00	14,00	12,00	127,00
	25	46,00	27,00	14,00	12,00	15,00	14,00	137,00
	50	49,00	31,00	18,00	13,00	18,00	16,00	146,00
	75	51,00	33,00	22,00	15,00	19,00	18,00	155,00
	90	52,00	35,00	25,00	16,00	20,00	19,00	162,00
	95	52,00	36,00	27,00	16,00	20,00	20,00	165,95

Discussão dos resultados

O objectivo principal deste estudo consistiu na construção e validação da Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância e na respectiva aplicação à nossa realidade e à nossa cultura. Embora as bases conceptuais para a construção da escala tivessem assentado nas nove dimensões do modelo teórico do desenvolvimento de carreira na infância de Super (1990), a maioria das dimensões resultantes do presente estudo são distintas e consistem apenas em seis, o que se justifica pelo facto de a nossa realidade ser completamente distinta da americana, tendo características específicas, enquanto realidade portuguesa.

Nesta fase, torna-se importante uma melhor compreensão dos resultados obtidos, resultantes das análises estatísticas desencadeadas, quer em relação ao objectivo principal desta investigação, ou seja, a construção e validação desta escala, assim como, aos dados sócio-demográficos e à sua relação com os factores encontrados, análise esta, com carácter secundário, realizada no sentido de complementar o estudo aqui apresentado.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de algumas mudanças na escala utilizada originalmente. A análise à fiabilidade da escala inicial com 60 itens, demonstrou um valor razoável para a sua utilização, no entanto, ponderando-se atentamente sobre o resultado desta análise, verificou-se que a retirada de alguns itens permitia aumentar o valor de fiabilidade obtido, assim como, melhorar os valores de correlação entre cada item e o total da escala.

Nesta óptica, considerámos que a redução do número de itens era pertinente, no sentido em que nos permitiria obter uma escala com bons níveis de fiabilidade, bem como níveis de correlação igualmente muito satisfatórios, aspectos relevados pela literatura por serem cruciais para a obtenção de um instrumento fiável (Field, 2005; Pestana & Gajero, 2008).

A análise factorial desenvolvida seguiu a linha do estudo original, ou seja, efectuou-se uma análise factorial forçada a seis factores, número de factores obtidos neste mesmo estudo. Os factores englobaram, individualmente, um determinado número de itens e, a análise da fiabilidade a cada um destes revelou, de um modo geral, valores considerados bons. Pela análise da fiabilidade a cada um dos factores, podemos identificar os Factores 1 (autoconhecimento escolar e pessoal), 2 (planeamento/tomada de decisão) e 4 (figuras de referência) como principais, por apresentarem valores mais

altos de fiabilidade e os Factores 3 (*locus* de controlo/estereótipos), 5 (auto-estima) e 6 (preocupação com o futuro) como secundários, por revelarem valores mais baixos.

O Factor 1 foi nomeado de autoconhecimento escolar e pessoal, por incluir itens que revelam a consciência e conhecimento da importância do estudo, do trabalho, do treino e dos valores para o sucesso profissional futuro. O Factor 2 foi designado de planeamento/tomada de decisão, por incluir itens que representam a consciência da importância de planear (planear para o futuro). O Factor 3 foi denominado de *locus* de controlo/estereótipos, por agrupar itens que representam a consciência da importância de possuir um sentido interno de controlo sobre a sua própria vida, e da consciência de que não existem profissões específicas a um dos géneros. O Factor 4 foi intitulado de figuras de referência, por incluir itens que possibilitam o reconhecimento de modelos e o desejo de ter a mesma profissão dessas pessoas. O Factor 5 foi denominado de auto-estima, por conter itens que conduzem ao auto-reconhecimento das capacidades individuais. Por fim, o Factor 6, foi designado de preocupação com o futuro, por incluir itens que representam a consciência da importância de reflectir sobre a profissão futura.

Após analisada a dimensionalidade da escala, a utilização da correlação de Pearson demonstrou a existência de correlação entre todos os factores encontrados, excepto entre o F1 e F3 e o F3 e o F5 que são independentes uns dos outros. Com efeito, podemos então afirmar que estas dimensões podem coexistir num mesmo indivíduo, tal como a teoria original de Super (1990) revela. Como tal a interpretação destas dimensões deverá tomar em consideração as áreas mais fortes e mais fracas das crianças na tomada de consciência de carreira, no sentido em que um sujeito poderá exprimir, por meio das suas percepções, diversas características. A interpretação destas dimensões poderá ser feita por meio da distribuição percentílica, observando-se, a partir dos valores factoriais obtidos, a posição de um indivíduo em cada um dos factores e deste modo verificar qual é o seu nível de consciência de carreira.

De uma forma geral, consideramos que a escala final obtida apresenta bons valores de validade interna, o que nos leva a crer que será um instrumento fiável e válido para ser utilizado no nosso país.

Uma segunda parte desta investigação procurou verificar a relação, ou não, entre os dados sócio-demográficos recolhidos e os factores encontrados, procurando-se perceber a existência de possíveis diferenças significativas nas variáveis em análise.

A primeira destas análises recaiu sobre o estudo do género e dos factores em análise e permitiu encontrar diferenças significativas, na medida em que o sexo

feminino, apresenta uma maior consciência da importância do estudo, do trabalho, do treino e dos valores para o sucesso profissional futuro. Além disso, possui uma capacidade de planeamento e de tomada de decisão mais elevada, um maior *locus* de controlo, uma identificação mais clara de figuras de referência e uma auto-estima mais elevada. Isto pode ter implicações nos programas educacionais de carreira, sugerindo que deverá ser dada maior atenção aos rapazes, de modo a encorajá-los relativamente ao desenvolvimento dessas dimensões.

A análise dos anos de frequência no Projecto/Programa veio confirmar a importância e eficácia do mesmo, uma vez que influenciou fortemente todos os factores, conduzindo a um maior desenvolvimento de todas as dimensões, nas crianças com maior número de anos de frequência no Projecto. Estes resultados são congruentes com os obtidos no estudo de Hughes e Karp (2004) sobre o desenvolvimento de carreira nalgumas escolas do Estado de Arizona em que os mesmos autores (Hughes & Karp, 2004) referem que a implementação de um programa de desenvolvimento de carreira, de carácter anual, envolvendo alunos do ensino básico, promoveu a relação entre o crescimento académico e o profissional; aumentou o conhecimento dos alunos sobre carreiras, elevou-lhes a auto-estima e capacitou-os para o cuidadoso planeamento académico. Mais ainda, os programas de desenvolvimento de carreira de Oliver e Spokane (1988), também conduziram a resultados positivos, nomeadamente ao nível do conhecimento de carreiras, da tomada de decisões, da compreensão de carreiras e do ajustamento à carreira, o que mais uma vez corrobora a importância da participação das crianças em programas de desenvolvimento vocacional.

No que diz respeito à influência das habilitações das mães sobre os factores, pudemos constatar que as mães com mais habilitações, têm filhos menos preocupados com as figuras de referência. No caso dos pais, aqueles que possuem mais habilitações são os que têm os filhos que apresentam melhor *locus* de controlo.

Consideramos a necessidade de realização de uma pesquisa futura para avaliar, mais detalhadamente, as propriedades psicométricas e a utilidade da EACC como uma medida de avaliação da consciência de carreira na infância. Pensamos também que é importante a sustentação mais detalhada, para a validação da convergência e da divergência das contagens da subescala da EACC, de modo a providenciar uma maior evidência de que o instrumento é adequado para medir a consciência de carreira. Especificamente, a pontuação das crianças na EACC poderia ser correlacionada com a pontuação em escalas de medição de constructos similares (validade convergente) e

diferentes (validade divergente), para adicionar à validade dos dados fornecidos pelas avaliações dos estudos factoriais analíticos. Embora a validade convergente e divergente desafie para a avaliação da falta de medidas no desenvolvimento de carreira na infância, a pesquisa demonstra que a EACC está associada, de modos previsíveis a constructos relevantes, sendo essencial estabelecer mais pormenorizadamente a validade desta medida. Por exemplo, seria importante explorar o relacionamento entre a EACC e os índices demográficos, pessoais, de maturidade e académicos. Mais especificamente, seria útil examinar a associação entre a EACC e a realização académica e a auto-eficácia académica. De acordo com a teoria Super (1990), o progresso nas dimensões do desenvolvimento de carreira na infância conduz à resolução e à tomada de decisões eficazes de resolução de problemas, razão pela qual seria profícuo avaliar o relacionamento entre o desenvolvimento de carreira na infância e posteriores habilidades nestas áreas, usando um projecto longitudinal. A revisão da confiabilidade dos dados do test-retest seria útil para avaliar a estabilidade da medida ao longo do tempo. Seria relevante, na pesquisa futura, a exploração das correlações do progresso efectivo dentro do domínio da carreira na infância.

Seria ainda pertinente analisar a influência de alguns factores na consciência de carreira, como por exemplo, a auto-eficácia, as expectativas de resultados positivos, a definição de objectivos, entre outros. As crianças com auto-eficácia mais elevada, mais expectativas de resultados positivos, e objectivos mais claramente definidos apresentam uma maior consciência de carreira? As crianças que apresentam um afecto parental mais forte e progresso na sustentação social possuem maior consciência de carreira? Qual é a associação entre o contexto ambiental da criança (i.e., família, vizinhos, escola e comunidade) e a consciência de carreira?

Consideramos que existem muitas implicações práticas no uso desta medida nos programas escolares. Uma vez que, actualmente, o desenvolvimento do Programa de educação para a carreira “Preparando o Meu Futuro” nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma da Madeira constitui uma realidade, torna-se imprescindível não só a avaliação desse programa, mas também da consciência de carreira dos alunos envolvidos no mesmo. Embora haja pouca urgência nas escolhas ocupacionais imediatas por parte das crianças, é imperativo que elas desenvolvam uma compreensão da relevância da escola, baseada na aprendizagem da sua futura carreira (Johnson, 2000). Daí que, a existência de instrumentos de medida correctos, tais como a EACC, disponível para conduzir necessidades de avaliação, ajudará no planeamento e

na execução de programas e facilitará o desenvolvimento de programas de intervenção eficazes de carreira. Além disso, dado que a orientação de carreira fornece meios fundamentais para a promoção de igualdade de oportunidades e de equidade educacional (Gordon, 1999), é importante adicionar ao conhecimento conceptual do processo de desenvolvimento de carreira na infância um processo educacional contínuo de melhoria.

Como já foi referido no enquadramento teórico, o desenvolvimento vocacional na infância consiste num aspecto de grande importância no desenvolvimento global do indivíduo.

Considerando-se que os hábitos, as atitudes e os comportamentos desenvolvidos na infância e na adolescência exercem influência no desenvolvimento vocacional, a intervenção vocacional nesta fase contribui fortemente para a prevenção de obstáculos e para a melhoria qualitativa do processo de orientação vocacional.

O desenvolvimento da EACC foi conduzido inicialmente com um grupo de crianças, pertencentes a diversas escolas públicas, rurais e urbanas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira. Futuras pesquisas com a EACC com crianças pertencentes a escolas particulares e a Portugal Continental e às restantes ilhas melhorarão a generalização desta medida. Outra limitação desta investigação é o formato de resposta do auto-relatório. É possível que as auto-percepções das crianças sejam inconsistentes com as percepções dos outros (pais e professores). Estudos futuros de validade podem avaliar o relacionamento entre as respostas auto-relatadas e as dos adultos significativos para as crianças. Além disso, as contagens na EACC podiam ser correlacionadas com as contagens das medidas que avaliam o desejo social e os diferentes e similares constructos que avaliam a validade convergente e divergente. Finalmente, esta medida foi construída para usar com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade. Deste modo, a natureza de secção transversal deste estudo, impossibilita a realização de conclusões desenvolvimentais. Seria importante avaliar a utilidade desta medida com crianças mais velhas, de modo a facilitar a pesquisa da avaliação da consciência de carreira, durante um período mais tardio da infância e promover a aplicação da pesquisa longitudinal. Esta investigação relata um primeiro esforço extensivo, no sentido de desenvolver um instrumento para avaliar a consciência de carreira na infância. Os dados iniciais da confiabilidade e da validade indicam que a medida sustenta bem os padrões psicométricos, razão pela qual acreditamos que a EACC consiste numa ferramenta importante no campo da Psicologia Vocacional.

Referências bibliográficas

- Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. (H. L. Ansbacher & R.R. Ansbacher, Eds.). New York: Basic Books.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, A. M. D. C. A. (2009). Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância. Tese de Doutorado em Psicologia pela Universidade do Minho, Minho, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10047>
- Balassiano M., Ventura, E. C. F., & Filho, J. R. F. (2004). Carreiras e Cidades: Existiria um Melhor Lugar para se Fazer Carreira? *Revista de Administração Contemporânea*, 8 (3), 99-116. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65522004000300006&script=sci_arttext
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 461-473. Retirado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ilQPSQp5EvIJ:www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a05.pdf+A+No%C3%A7%C3%A3o+Transcultural+de+Maturidade+Vocacional+na+Teoria+de+Donald+Super.&hl=pt->
- Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas*, 49 (4), 387-400. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902009000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2e éd.). Boucherville, Québec : Gaetan Morin.

- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14828/2/23126.pdf>
- Carvalho, R. G. G. (2008). A Dimensão Relacional da Intervenção dos Serviços de Psicologia nas Escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 119-124. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722008000100015&script=sci_arttext
- Chanlat, J. F. (1995). Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *Revista da Administração de Empresas*, 35 (6), 67-75. Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35 (6), 67-75. Retirado de <http://basepub.dauphine.fr/xmlui/handle/123456789/3904>
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29. Retirado de http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=31981
- Coimbra, J. L., & Parada, F. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Cadernos de Emprego, vol. 33. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e formação Profissional. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6700>
- Dias, M. M. M. (2005). Maturidade vocacional: estudo diferencial em alunos do 9.º Ano com e sem Programa de Orientação Escolar. *Revista Lusófona de Educação*: 6, 225- 226. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a25.pdf>
- Evans, P. C. (1996). Carreira, Sucesso e Qualidade de Vida. *Revista de Administração de Empresas*, 36 (3), 14-22. Retirado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fd55JqUGH9cJ:www16.fgv.br/rae/artigos/315.pdf+Carreira,+Sucesso+e+Qualidade+de+Vida&hl=pt->
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.

- Fadale, L. M. (1973). Assessment of Career Awareness of Elementary School Children. *Journal of Career Development*, 1; 80. Doi: 10.1177/089484537300100408
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Freire, M. (1990). *O mundo profissional na criança*. Lisboa: Livros Horizonte
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice, an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A Influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de mestrado em Psicologia pela Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14603>
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1 – 17. Retirado de http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:00y6glB2zeAJ:sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D7673+O+Papel+dos+Pais+na+Constru%C3%A7%C3%A3o+de+Traject%C3%B3rias+Vocacionais+dos+seus+Filhos.&hl=pt-
- Gordon, E. (1999). *Education and justice: A view from the back of the bus*. New York: Teachers College Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28 (6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development (3rd ed.)*, pp. 179-232. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. Pages 85-148 in D. Brown (Ed.), *Career choice and development (4th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (1999). *Career management*. Orlando: Harcourt. Retirado de [http://books.google.pt/books?id=XchJNXEue3oC&pg=PA431&lpg=PA431&dq=Godshalk,+V.+M.+\(1999\)&source=bl&ots=4fxioD22Y_&sig=tVUDvK5h3SwIWeAVHChUb](http://books.google.pt/books?id=XchJNXEue3oC&pg=PA431&lpg=PA431&dq=Godshalk,+V.+M.+(1999)&source=bl&ots=4fxioD22Y_&sig=tVUDvK5h3SwIWeAVHChUb)
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428. Retirado de http://scholar.google.pt/scholar?q=Patterns+interaction+in+family+relationships+and+the+development+of+identity+exploration+in+adolescence.+Child+Development&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 8-16. Retirado de <http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&source=hp&q=Protean+careers+of+the+21st+century>.
- Harter, S. (1998). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self worth. In Leahy, R., *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. Retirado de

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WMN-4D98HJG-

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan: Systematic Approaches*. New York: Harper Collins College Publishers. ISBN 0673523667

Hoffman, J. J., Hofacker, C., & Goldsmith, E. B. (1992). How closeness Affects Parental Influence on Business College Students' Career Choices. *Journal of Career Development, 19* (1), 65-73. Doi: 10.1007/BF01323005

Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology, 42*, 336-342. Retirado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0021901007609121>

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6* (1), 35-45. Doi: 10.1037/h0040767

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. ISBN 0135478286

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51* (4), 397-406. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ528753>

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (3rd edition). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. ISBN 0911907270.

Hughes, M. (1993, December). Promoting middle schoolers' understanding of the world of work. Paper presented at the meeting of the American Vocational Association Convention, Nashville, TN. Retirado de <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED366753>

- Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature. *Institute on Education and the Economy Teachers College, Columbia University*. [PDF] de pacareerstandards.com
- Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development*, 26 (4), 263-276. Doi: 10.1023/A:1022950223258
- Kilimnik, Z. M., Castilho, I. V., & Sant'Anna A. S. (2006). Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: Metáforas de carreira e de competências. *Comportamento organizacional e gestão*, 12 (2), 257-280. [PDF] de mctes.pt
- Kracke, B. (1997): "Parental Behaviors and Adolescents' Career Exploration." *Career Development Quarterly* 45 (4), 341-350. Retirado de <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&uid=1997-05198-004>
- 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, 43-168. Retirado de <http://www.iccdpp.org/Portals/1/School%20guidance%20Portugal%20P%20Leao1007.pdf>
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311. ERIC. ISSN-0889-4019
- Martins, H. T. (2001). *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- McMahon, M., Carroll, J., & Gillies, R. M. (2001). Career dreams: Occupational aspirations of year six children. *Australian Journal of Career Development*, 10, 25-31. Retirado de <http://eprints.qut.edu.au/22322/>

- Miller, M. J. (1989). Career counselling for the elementary school child: Grades K-5- *Journal of Employment Counseling*, 26 (4), 169-177. Retirado de <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ406622>
- 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. Retirado de [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hoWCtPmpEzIJ:sigarra.up.pt/fpceup/pubs_web.show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D7637+Os+\(novos\)+interlocutores+no+desenvolvimento+vocacional+de+jovens:+Uma+experi%C3%Aancia+de+consultoria+a+professores](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:hoWCtPmpEzIJ:sigarra.up.pt/fpceup/pubs_web.show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D7637+Os+(novos)+interlocutores+no+desenvolvimento+vocacional+de+jovens:+Uma+experi%C3%Aancia+de+consultoria+a+professores)
- Muller, M. (1988). *Orientação vocacional: contribuições clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nichols, R. C., & Holland, J. L. (1963). Prediction of the first year college performance of high aptitude students. *Psychological Monographs*, 77 (7), 1-29. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/5877539>
- O'Brien, K. M., Friedman, S. C., Tipton, L. C., & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301-315. Retirado de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WYB-46H5DVM-
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career intervention outcomes: what contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462. Retirado de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WYB-46X47P9-
- Ottati, F. (2009). Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção. *Psico-USF*, 14 (1), 129-130. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712009000100014&script=sci_arttext

- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 7-24. Retirado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PS_0s559da0J:osp.revues.org/index2272.html+Approches+de+l%E2%80%99influence+des+parents+sur+le+d%C3%A9veloppement+vocationnel+des+adolescents.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37416102/37416102.html>
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 201-212. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Qt96fbr0FBgJ:pepsic.bvsalud.org/scielo.php%3Fpid%3DS1679->
- Rodrigues, W. C. (2007). Metodologia Científica. FAETEC/IST. Paracambi. [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:NUxc-Ob048UJ:www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/METODOLOGIA/metodologia_cientifica.pdf+Rodrigues,+W.+C.+\(2007\)](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:NUxc-Ob048UJ:www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/METODOLOGIA/metodologia_cientifica.pdf+Rodrigues,+W.+C.+(2007)).
- Savickas, M. L. (2002b). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.) (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Schultheiss, D. P., Palma, T. V., & Manzi, A. J. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53 (3); ABI/INFORM Global p. 246 [PDF] de edc.org
- Schultheiss, D. P., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale Construction and Psychometric Properties. *Journal of Career Assessment* 12; 113. doi: 10.1177/1069072703257751
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications
- Seligman, L., Weinstock, L., & Ownings, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22 (3), 222-230.
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ370032>
- Soares, D. H. P. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do Genoprofissiograma e do Teste dos Três Personagens. In Levenfus, R. S. *Psicodinâmica da escolha profissional*, (135-170). Porto Alegre: ArtMed.
- Staley, N. K., & Mangiesi, J. N. (1984). Using books to enhance career awareness. *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 200-208. Retirado de <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ299277>
- Super, D. E. (1942). *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept Occupations, 30, 88-92. Retirado de <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&uid=1952-02800-001>

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. Doi: 10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record*, 57 (3), 151-163. Retirado de <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=4639>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. John Wiley, New York, 59 (2), 123-123. Retirado de <http://www.tcrecord.org/library/Abstract.asp?ContentId=4496>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space, approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40 (4), 405-414. Retirado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=9150325>
- Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980's: Theory and practice* (pp. 28-42). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Super, D. E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 197-261) (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super D. E., & Kidd, J. M. (1979). Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 255-270. doi:10.1016/0001-8791(79)90054-X
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown e associados, *Career choice and development*, (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.

- Super, D. E., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values and careers: International findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tracey, T. J. G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104. doi:10.1006/jvbe.2000.1787
- Trusty, J., Watts, R. E., & Erdman, P. (1997). Predictors of parent's involvement in their teens' career development. *Journal of Career Development*, 23, 189-201. Retirado de <http://www.springerlink.com/content/5q5303488jw6943v/>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Phillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents : The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168. Retirado de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WMN-4FJKWRG-
- Vondracek, F. E., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. ISBN 0898598281
- Watkins, C. E., & Savickas, M. L. (1990). Psychodynamic career counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp.79-116). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watts, A. G. (2006). Career development learning and employability. *The Higher Education Academy*. United Kingdom: Cambridge. [PDF] de heacademy.ac.uk

Way, W. L., & Rossman, M. M. (1996). Family Contributions to Adolescent Readiness for School-to-Work Transition. *Journal of Vocational Education Research*, 21 (2), 5-36. Retirado de <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ533767>



Secretaria Regional de Educação e Cultura
Direcção Regional de Educação
 Divisão de Apoio Psicológico e de Orientação Escolar e Profissional
Projecto de Desenvolvimento de Carreiras
PREPARANDO O MEU FUTURO



Instruções de resposta ao questionário

Este questionário é composto de duas partes. Na primeira parte lê, atentamente as frases e rodeia com um círculo à frente de cada uma delas, o número que melhor corresponde à tua opinião. **Neste questionário não há respostas certas ou erradas.** Apenas a tua opinião verdadeira, conta como resposta. Não há tempo limite para terminar, mas responde sem teres que pensar muito sobre cada frase. Se tiveres dúvidas sobre alguma das frases, podes perguntar à tua professora, mas tenta responder sem ajuda.

Escala de Consciência de Carreira na Infância (ECCI)

Itens	Não concordo nada	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo completamente
1. Se eu souber o que quero fazer no futuro, é mais provável que o consiga, do que se não pensar nisso.	1	2	3	4
2. Para mim é importante saber o que fazem as pessoas nos seus trabalhos e profissões.	1	2	3	4
3. Há coisas que eu gostava de saber fazer mas reconheço que não tenho jeito.	1	2	3	4
4. As tarefas em que não sou tão bom a fazer podem ser aprendidas e treinadas.	1	2	3	4
5. Relaciono-me bem com os meus amigos e colegas da escola.	1	2	3	4
6. Os meus amigos e colegas gostam muito de mim	1	2	3	4
7. Não fico triste ou aborrecido se os outros têm opiniões diferentes das minhas.	1	2	3	4
8. Quando estou preocupado com alguma coisa, conto aos meus pais e professores.	1	2	3	4
9. Gosto de brincar às profissões com os meus amigos ou colegas.	1	2	3	4
10. A profissão que eu pensei ter quando for adulto vai depender muito do meu trabalho na escola, hoje e no futuro.	1	2	3	4
11. A profissão, ou profissões que eu gostava de ter quando for adulto, exigem que eu estude durante muitos anos.	1	2	3	4
12. Sei quais são as coisas que sou muito bom a fazer e as que sou menos bom.	1	2	3	4
13. Muitas coisas que aprendo na escola, utilizo também em tarefas fora da escola.	1	2	3	4
14. Há pessoas que gostam de trabalhar e que não recebem dinheiro para o fazer.	1	2	3	4
15. O que aprendo hoje na escola vai ser muito importante no meu futuro.	1	2	3	4
16. Gosto de procurar informação sobre as profissões em livros ou revistas.	1	2	3	4
17. Sei muito bem a profissão dos meus pais e o que eles fazem no seu trabalho.	1	2	3	4
18. Para todas as profissões é preciso estudar muito..	1	2	3	4
19. Quando não gosto das brincadeiras dos meus colegas, prefiro brincar sozinho.	1	2	3	4
20. Para qualquer profissão, é preciso ter qualidades que se aprendem na escola e em casa.	1	2	3	4
21. Trabalhar em grupo é melhor, porque se resolvem melhor os problemas.	1	2	3	4

Continua na página seguinte

Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância

Itens	Não concordo nada	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo completamente
22. Mesmo que haja colegas que pensem de maneira diferente de mim, eu gosto de trabalhar com eles.	1	2	3	4
23. A profissão que eu escolher quando for adulto, vai ser muito importante para mim.	1	2	3	4
24. De uma maneira geral, sei quais são as profissões que mais se exercem na Ilha da Madeira.	1	2	3	4
25. O tipo de profissão que escolhermos ajuda-nos muito nos problemas económicos e sociais.	1	2	3	4
26. Muitas vezes tenho dificuldade em saber bem o que quero fazer no meu futuro.	1	2	3	4
27. Quando erro nalguma tarefa, reconheço os meus erros e tento aprender de novo.	1	2	3	4
28. Quando não consigo realizar alguma coisa, vou logo saber o que é que me impediu de o fazer.	1	2	3	4
29. Consigo resolver bem os meus problemas em casa e na escola.	1	2	3	4
30. Quando decido fazer alguma coisa, penso que isso pode afectar as pessoas que me são mais próximas (família, professores, amigos...).	1	2	3	4
31. Há pessoas que gostam de fazer muitas coisas para além do seu trabalho.	1	2	3	4
32. Penso que para se conseguir um bom emprego, o principal é ter sorte.	1	2	3	4
33. Ainda é muito cedo para estar a pensar no futuro.	1	2	3	4
34. Há pessoas que têm maus empregos porque fizeram más escolhas na sua vida.	1	2	3	4
35. Trabalhar é uma coisa muito importante na vida das pessoas.	1	2	3	4
36. Acho bem que existam profissões para homens e outras para mulheres.	1	2	3	4
37. Há tarefas que só os homens conseguem realizar e as mulheres não.	1	2	3	4
38. Se eu estudar e estiver bem preparado, vou ter boas avaliações.	1	2	3	4
39. Quando quero fazer alguma coisa, costumo pensar nela muito tempo antes de a fazer.	1	2	3	4
40. Gosto de fazer as coisas bem feitas, por isso preparo-me algum tempo antes para as fazer.	1	2	3	4
41. Quando decido fazer alguma coisa, pergunto antes a opinião dos meus pais ou dos professores.	1	2	3	4
42. O meu esforço na escola é sempre recompensado.	1	2	3	4
43. Penso muitas vezes como será o meu futuro.	1	2	3	4
44. Quando não sei alguma coisa que me interessa, vou logo procurar em livros, ou pergunto aos meus professores ou aos meus pais.	1	2	3	4
45. As pessoas que eu acho que sabem mais sobre os meus problemas pessoais são os meus professores.	1	2	3	4
46. Quando faço visitas de estudo ou vou a algum lugar diferente, gosto de saber como trabalham as pessoas nesse lugar.	1	2	3	4
47. Os meus pais dizem-me muitas vezes a profissão que eles gostavam que eu tivesse quando fosse adulto.	1	2	3	4
48. Os meus professores elogiam-me sempre que eu faço um bom trabalho.	1	2	3	4
49. Conheço mais de 20 profissões	1	2	3	4
50. A maior parte das vezes são os meus pais que tomam as decisões por mim.	1	2	3	4
51. Quando estou indeciso sobre como fazer alguma coisa, faço aquilo que os meus amigos ou colegas me dizem para fazer.	1	2	3	4

Continua na página seguinte

Itens	Não concordo nada	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo completamente
52. As coisas que eu mais gosto de fazer não as aprendo na escola.	1	2	3	4
53. As vezes, dou comigo a pensar como será o meu futuro profissional.	1	2	3	4
54 Para conseguir uma boa profissão no futuro, a sorte é o mais importante.	1	2	3	4
55. Os meus pais ajudam-me a planear as minhas actividades na escola e fora dela.	1	2	3	4
56. Sou muito curioso e estou sempre a fazer perguntas aos meus professores.	1	2	3	4
57. Os valores como o respeito, a honestidade e a amizade são muito importantes para ter uma boa profissão.	1	2	3	4
58. Os meus professores preocupam-se muito com o meu futuro e dos meus colegas.	1	2	3	4
59. Os meus pais dizem-me muitas vezes que estudar e ser bom aluno é muito importante.	1	2	3	4
60. Se eu for bom aluno e estudar muitos anos, vou ter uma boa profissão.	1	2	3	4

2.ª PARTE

Responde agora às questões que te colocamos colocando uma cruz (X) à frente das respostas certas ou preenchendo os espaços vazios.

1. Sou do sexo: Masculino Feminino e tenho _____ anos

2. Frequento o 3.º ano o 4.º ano de escolaridade.

3. Já frequentei o “Projecto preparando o meu Futuro” nos seguintes anos de escolaridade:

1.º ano 2.º ano 3.º ano 4.º ano

Nunca frequentei o Projecto

4. A Profissão do meu pai é: _____

5. A Profissão da minha mãe é: _____

6. Os meus pais têm as seguintes habilitações literárias completas:

Habilitações Literárias	PAI	MÃE
1.º Ciclo (4.ª Classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo (6.º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.º Ciclo (9.º Ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundário (12.º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior (Licenciatura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O questionário chegou ao fim. Verifica rapidamente que não deixaste nenhuma questão por responder. Muito obrigado pela tua colaboração.