

## **Desenvolvimento vocacional na infância: Validação da *childhood career development scale* para a população portuguesa e contributos para a prática psicológica**

Íris Oliveira (oliveira.iris.m@gmail.com) & Maria do Céu Taveira

*Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga*

*Resumo:* Na infância desenvolvem-se competências de carreira que afetam processos posteriores de tomada de decisão e de ajustamento vocacional. O enquadramento teórico e empírico do desenvolvimento vocacional neste período sustenta o investimento em programas de educação para a carreira. Estes devem sustentar-se em práticas de avaliação psicológica, nas quais ressalta a escassez internacional de medidas baseadas teoricamente e com propriedades psicométricas robustas. Schultheiss e Stead (2004) contribuíram para superar esta lacuna ao construir a *Childhood Career Development Scale* (CCDS), aplicável a alunos do 4.º ao 7.º ano de escolaridade e que avalia oito dimensões do modelo interativo (Super, 1990) - curiosidade/exploração, figuras-chave, informação, interesses, autoconceito, perspetiva temporal, *locus* de controlo e planeamento. Este estudo pretende validar a CCDS para a população portuguesa, recorrendo a uma amostra de 704 estudantes do 2.º ciclo. Pela análise fatorial exploratória extraíram-se oito fatores que explicam 48.09% da variância, sendo que a consistência interna varia entre .44 e .87. Através da MANOVA fatorial, analisaram-se efeitos do ano de escolaridade, do sexo e da idade nos fatores extraídos, obtendo-se efeitos principais e de interações. A discussão privilegia a utilidade da CCDS na articulação entre a teoria, a investigação e a prática psicológica promotora do desenvolvimento vocacional na infância.

### **Introdução**

O desenvolvimento vocacional é um processo contínuo de aprendizagem acerca do mundo de trabalho, influenciado por variáveis pessoais e contextuais (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008). Não obstante o facto de a investigação se centrar em populações adolescentes e adultas, tem-se reconhecido a importância da infância no desenvolvimento de competências básicas de carreira (Araújo & Taveira, 2009). Estas encontram-se embebidas nos contextos de vida e afetam processos como o abandono escolar, a adaptabilidade vocacional, e as decisões de carreira (Hartung *et al.*, 2008; Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007).

O modelo arco-íris de vida e carreira (Super, 1990) aponta que o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo de estádios no ciclo vital (*life-span*), nos quais a pessoa experimenta papéis de vida (*life-space*). O autor propõe cinco estádios – crescimento (zero-14 anos), exploração (15-24 anos), estabelecimento (25-44 anos), manutenção (45-64 anos), e declínio (a partir dos 65 anos) – existindo em cada um tarefas vocacionais que o indivíduo deve superar. As tarefas vocacionais do estádio de crescimento apontam que as crianças adquirem uma preocupação gradual quanto ao futuro, um aumento do controlo sob as ações, a consciencialização da pertinência de se ser bem-sucedido(a) em atividades escolares e profissionais, e competências de trabalho (Super, 1994). Este estádio inclui quatro subestádios: curiosidade (zero-quatro anos de idade), cujo instinto básico conduz a comportamentos exploratórios; fantasia (cinco-sete anos), no qual a criança apresenta uma conceção fantasiosa sobre o mundo ocupacional;

interesse (sete-10 anos), sendo que a pessoa realiza tarefas de que gosta; e capacidade (10-14 anos), em que se constroem representações de capacidade pessoal.

Super (1990) apresenta um modelo interativo de desenvolvimento vocacional na infância, que associa hierarquicamente nove dimensões (curiosidade, exploração, informação, figuras-chave, interesses, *locus* de controlo, perspetiva temporal, autoconceito e planeamento de carreira). A curiosidade conduz à exploração vocacional, alvo de reforço interno ou externo (Taveira, 2000). Os comportamentos exploratórios são (des)aprovados por figuras-chave, que se podem constituir como modelos para a criança. Esta obtém informação sobre o *self* e o meio, sendo capaz de reconhecer tarefas de que gosta e de que não gosta (interesses). Ao experimentar papéis de vida em diferentes contextos, o indivíduo associa os seus comportamentos a resultados e constrói perceções de maior/menor controlo sob as suas ações presentes e futuras (*locus* de controlo). Desenvolve também a perspetiva temporal, projetando-se para o futuro, e o autoconceito, que inclui representações do(a) próprio(a) em tarefas vocacionais e em papéis de vida. A criança atribui significado ao planeamento de carreira, iniciando a definição de objetivos de vida e de ações auto-orientadas.

Atendendo à atual conjuntura socioeconómica, devem valorizar-se programas de educação para a carreira, que contemplam a mediação psicológica da corresponsabilização de docentes, figuras parentais e profissionais da comunidade pelo desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Baptista & Costa, 2004). Tais programas promovem o conhecimento das crianças acerca da escola e do mundo ocupacional, a consciencialização dos papéis de vida que desempenham, a exploração de informação sobre profissões, e competências de resolução de problemas (Schultheiss, 2005).

A intervenção tem de ser sustentada teórica e empiricamente, bem como apoiada na avaliação psicológica (Tracey & Sodano, 2008). Face à escassez de medidas para avaliar o desenvolvimento vocacional na infância, Stead e Schultheiss (2003, 2010; Schultheiss & Stead, 2004) construíram a *Childhood Career Development Scale* (CCDS), aplicável a crianças do 4.º ao 7.º ano escolar. Os autores criaram uma versão para a África do Sul e outra para os Estados Unidos da América, em que ambas apresentam uma estrutura de oito fatores. A CCDS Sul-Africana integra dois componentes (curiosidade e exploração) que são agregados na CCDS Norte-Americana. Mais ainda, nos Estados Unidos da América a medida inclui a subescala interesses, inexistente na África do Sul. Nesse país, Stead e Schultheiss (2003) obtiveram efeitos principais do ano escolar, em que discentes do 5.º e 7.º revelam *scores* superiores aos(às) do 4.º e 6.º no *locus* de controlo, e do sexo, apresentando os rapazes pontuações superiores nas subescalas informação e figuras-chave. Nos Estados Unidos da

América, Schultheiss e Stead (2004) encontraram efeitos principais do ano escolar, em que alunos(as) do 2.º ciclo pontuam mais alto do que os(as) do 4.º ano na informação, e do sexo, sendo que as raparigas mostram *scores* mais elevados de curiosidade/exploração.

## **Método**

### *Objetivos*

Nesta linha de investigação destacam-se duas limitações internacionais: desequilíbrio entre teoria, investigação e prática psicológica vocacional; e escassez de medidas teoricamente sustentadas e com qualidades psicométricas adequadas para avaliar o desenvolvimento vocacional na infância. Este estudo tem por objetivos validar a versão Norte-Americana da CCDS para a população Portuguesa, e analisar se as respetivas subescalas variam em função do ano escolar, do sexo e da idade. A última variável independente é estudada mediante três grupos etários, criados à luz de grupos definidos em teorias desenvolvimentistas de carreira (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Super, 1990). O primeiro grupo etário caracteriza-se por representações fantasiosas sobre o mundo ocupacional. No segundo grupo etário, predomina a realização de atividades de que se gosta e pelas quais se obtém satisfação. O terceiro grupo etário inclui perceções de capacidade pessoal, que sustentam conceções mais realistas acerca do *self* e do mundo de trabalho.

### *Amostra*

A amostra inclui 704 participantes, sendo 355 (50.40%) do sexo masculino e 349 (49.60%) do feminino. Os(as) participantes frequentam o 2.º ciclo do ensino básico de duas escolas públicas do Noroeste de Portugal, sendo que 380 (54.00%) se encontram no 5.º ano escolar e 324 (46.00%) no 6.º ano. A idade da amostra varia entre os nove e os 14 anos ( $M = 11.04$ ,  $DP = .87$ ). No 5.º ano, existem 100 (51.80%) alunas e 90 (48.10%) alunos do primeiro grupo etário, 90 (46.60%) alunas e 90 (48.10%) alunos do segundo grupo etário, bem como 3 (1.60%) alunas e 7 (3.7%) alunos do terceiro grupo etário. No 6.º ano, participam 142 (91.00%) alunas e 149 (88.70%) alunos do segundo grupo etário, e 14 (9.00%) alunas e 19 (11.30%) alunos do terceiro grupo etário.

### *Instrumentos*

*Childhood Career Development Scale* (CCDS; Schultheiss & Stead, 2004). A versão Norte-Americana integra 52 itens distribuídos por oito subescalas, relativas ao modelo interativo (Super, 1990). As respostas são dadas numa escala *Likert* de 5 pontos, variando entre CF

“concordo fortemente” e DF “discordo fortemente”. Para cada subescala, crianças que apresentam *scores* mais elevados são avaliadas como estando mais desenvolvidas nessa dimensão vocacional. Avaliam-se a informação ( $\alpha = .72$ ), os interesses ( $\alpha = .67$ ) e o autoconceito ( $\alpha = .83$ ) através de seis itens cada, a curiosidade/exploração ( $\alpha = .70$ ) e o *locus* de controlo ( $\alpha = .81$ ) por sete itens cada, as figuras-chave ( $\alpha = .61$ ) mediante cinco itens, a perspectiva temporal ( $\alpha = .69$ ) a partir de quatro itens, e o planeamento ( $\alpha = .84$ ) por 11 itens.

### *Procedimentos*

A tradução da medida incluiu a tradução simples da CCDS, procurando manter a formulação original dos itens, e a retroversão independente. Para avaliar qualitativamente a versão traduzida, consultaram-se especialistas, de modo a adequar a disposição gráfica e o conteúdo dos itens. Recorreu-se ainda à reflexão falada, efetuando aplicações-piloto a um aluno do 5.º ano de 11 anos de idade e a uma aluna do 6.º ano de 12 anos. Valorizaram-se os seus comentários e o tempo de resposta à escala.

A administração da versão traduzida da CCDS realizou-se em contexto de sala de aula, durante 45 minutos letivos, após obter o consentimento dos(as) diretores(as) das escolas, dos(as) diretores(as) de turma e dos(as) encarregados(as) de educação.

Efetuarão-se análises estatísticas dos dados através da versão 20 do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM). Procedeu-se à análise dos itens, considerando a análise de dispersão e o índice discriminativo. Na análise de dispersão calcularam-se a mediana, o intervalo interquartil, o mínimo, o máximo, a assimetria e a curtose para cada item. O índice discriminativo obteve-se pelo coeficiente de correlação corrigido item x total da respetiva subescala, através da estatística *reliability*, adotando .20 como valor mínimo aceitável (Kline, 1993). Apreciou-se a validade de construto com base na análise fatorial exploratória. Ao estudar possíveis soluções fatoriais a partir da matriz de correlações, definiram-se critérios para escolher a solução final. Calculou-se a fidelidade pelo método de consistência interna, através do coeficiente de *alpha* de *Cronbach*. Por fim, analisaram-se os efeitos do ano escolar, do sexo e da idade nas subescalas da CCDS, recorrendo à análise de variância multivariada fatorial, MANOVA fatorial 2 (ano escolar) x 2 (sexo) x 3 (grupos etários).

## Resultados

### *Análise dos itens*

A análise de dispersão revela que os 5 pontos da escala *Likert* foram utilizados em todos os itens, à exceção do 14. A maioria dos itens são respondidos no ponto C “concordo”, constituindo exceções os itens 14, 15 e 17, cujas respostas se centram no ponto CF “concordo fortemente”. A assimetria e a curtose indicam que a distribuição das respostas assume uma forma leptocúrtica e negativamente assimétrica, para a maioria dos itens. Apenas os itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 25 e 25 apresentam valores de assimetria e curtose entre [-1, 1], evidenciando distribuições normais (Martins,2011).

O coeficiente de correlação corrigido entre cada item e a pontuação da respetiva subescala apresenta valores superiores a .20. Obtendo-se coeficientes de correlação positivos, cada item discrimina os(as) participantes no mesmo sentido que o total da respetiva subescala o faz. O índice discriminativo varia entre: .48 e .68 para o planeamento ( $M = .60$ ); .61 e .72 para o *locus* de controlo ( $M = .65$ ); .41 e .60 para a informação ( $M = .54$ ); .69 e .77 para o autoconceito ( $M = .72$ ); .40 e .54 para os interesses ( $M = .51$ ); .29 e .60 para a curiosidade/exploração ( $M = .50$ ); .58 e .68 para a perspetiva temporal ( $M = .64$ ); e .40 e .54 para as figuras-chave ( $M = .47$ ).

### *Validade de construto e fidelidade*

A medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) revela um tamanho adequado da amostra para a estabilidade da estrutura fatorial (KMO = .91). O teste de *Bartlett* é estatisticamente significativo,  $\chi^2(1275) = 12215.34$ ,  $p < .001$ , pelo que se assume a fatoriabilidade da matriz de correlações (Field, 2005).

Procedeu-se a uma análise por componentes principais com os 52 itens da CCDS. Reconhecendo que a partir de uma matriz de correlações se podem obter diferentes soluções fatoriais, analisaram-se opções com e sem especificação de fatores e com rotações oblíqua (*direct oblimin*) e ortogonal (*varimax*). Analisaram-se soluções com 13, sete, oito e nove fatores e definiram-se os seguintes critérios para auxiliar a decisão final: (a) solução fatorial semelhante à original; (b) articulação entre os fatores extraídos e os seus significados teóricos; (c) comunalidades após extração superiores a .25; (d) variância explicada pela solução fatorial superior a 47%; (e) contributo de cada fator para a variância, após rotação, superior a 3.40%; (f) valores mínimos de saturações fatoriais de .30; (g) em rotações oblíquas, correlações entre fatores inferiores a -.40 e a .40 sustentam a preferência por rotações ortogonais; e (h)

simplicidade da solução fatorial. Optou-se pela solução de oito fatores com rotação ortogonal (Quadro 1). A solução fatorial explica 48.09% da variância.

**Quadro 1.** Versão Portuguesa da CCDS: Solução fatorial com oito fatores e rotação ortogonal

Fatores	Itens (conteúdo resumido)	Saturações fatoriais
Fator 1: Planeamento	32. Atualidade e futuro	.31
	42. Importância geral de planear o futuro	.51
	43. Importância pessoal de planear o futuro	.56
	44. Importância pessoal de ter um plano de trabalho	.62
	45. Importância pessoal de planear um trabalho	.47
	46. Importância pessoal de planear o que fazer	.65
	47. Importância de planear trabalhos escolares	.61
	48. Importância de planear	.69
	49. Importância de planear o futuro trabalho	.70
	50. Importância de ter um plano	.69
Fator 2: Autoconceito	51. Importância de planear o futuro emprego	.32
	35. Como se é enquanto amigo(a)	.71
	36. Que tipo de pessoa se é	.78
	37. Como se é, em geral	.73
	38. Como se é enquanto trabalhador(a)	.65
	39. Como se é, enquanto aluno(a)	.64
Fator 3: <i>Locus</i> de controlo	40. Como se é	.72
	41. Saber em que se é bom(boa)	.59
	18. Controlo do trabalho escolar	.47
	19. Controlo das ações	.60
	20. Controlo do estudo	.53
	21. Controlo das ações junto de amigos(as)	.62
	22. Controlo do diálogo	.66
Fator 4: Perspetiva temporal	23. Controlo da intensidade do trabalho	.63
	24. Controlo do esforço no trabalho	.50
	28. Reconhecer pessoas cujo emprego se gosta	.47
	31. Reflexão quanto ao futuro emprego	.52
Fator 5: Curiosidade/exploração com reforço interno	33. O que se será no futuro	.63
	34. O futuro local de emprego	.63
	52. Importância de planear o que se será no futuro	.69
	3. Curiosidade escolar	.48
	6. Exploração do mundo	.65
	7. Livros e aprendizagem	.74

	8. Pesquisa sobre conteúdos escolares	.55
Fator 6: Informação	1. Questionar profissões	.44
	9. Querer informações sobre empregos	.70
	10. Importância de informações sobre empregos	.71
	11. Necessidade geral de informações sobre empregos	.61
	12. Necessidade pessoal de informação sobre empregos	.56
	13. Conhecer empregos no local de residência	.59
Fator 7: Interesses	14. Reconhecer jogos de que se gosta	.56
	15. Reconhecer pessoas de que se gosta	.57
	16. Reconhecer livros de que se gosta	.46
	17. Reconhecer desportos de que se gosta	.58
	26. Reconhecer pessoas importantes	.57
	29. Reconhecer pessoas cujo emprego é interessante	.34
Fator 8: Curiosidade/exploração com reforço externo	30. Reconhecer pessoas que se admiram	.32
	4. Curiosidade percebida pela família	.70
	5. Curiosidade percebida por amigos(as)	.74
	25. Desejo de ter o emprego de alguém	.30
	27. Reconhecer pessoas com quem se identifica	.33

O planeamento ( $\alpha = .86$ ) acede à relevância de planear projetos escolares e profissionais. O autoconceito ( $\alpha = .87$ ) foca o autoconhecimento face a papéis de vida. O *locus* de controlo ( $\alpha = .83$ ) considera a perspetiva de controlo interno sob o trabalho e os papéis de vida. A perspetiva temporal ( $\alpha = .68$ ) avalia a projeção do *self* no futuro. A curiosidade/exploração com reforço interno ( $\alpha = .73$ ) inclui a exploração em contexto escolar reforçada pelo(a) próprio(a). A informação ( $\alpha = .71$ ) avalia a importância percebida de obter informação sobre empregos. Os interesses ( $\alpha = .67$ ) centram-se no reconhecimento de atividades de que se gosta. A curiosidade/exploração com reforço externo ( $\alpha = .44$ ) refere-se à exploração reforçada por pessoas significativas.

#### *Efeitos do ano de escolaridade, do sexo e da idade nas subescalas da CCDS*

Face à não normalidade multivariada e à não homogeneidade das matrizes de variância-covariância, os resultados multivariados da MANOVA fatorial 2 x 2 x 3 são reportados com base no valor de *Pillai's Trace* ( $V$ ) (Tabachnick & Fidell, 1989). Para os resultados univariados, comparam-se testes paramétricos e equivalentes não paramétricos. Quando ambos convergem no sentido da rejeição vs. não rejeição da hipótese nula, apresentam-se os

resultados dos testes paramétricos; caso contrário, reportam-se os dos não paramétricos (Martins, 2011).

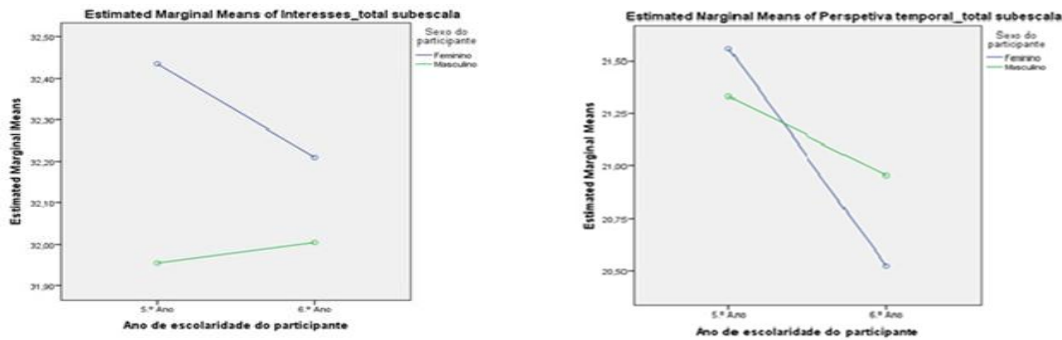
A MANOVA fatorial revela efeitos principais do sexo,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.79$ ,  $p = .005$ , e dos grupos etários,  $V = .06$ ,  $F(16, 1376) = 2.86$ ,  $p < .001$ . Os testes univariados indicam que o efeito principal do sexo é repercutido nas subescalas autoconceito,  $U = 55610.50$ ,  $p = .02$ , locus de controlo,  $F(1,694) = 6.95$ ,  $p = .009$ , e curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(1,694) = 13.24$ ,  $p < .001$ , sendo que as raparigas apresentam pontuações superiores aos rapazes. O sexo apresenta também um efeito marginalmente significativo na informação,  $U = 56799.50$ ,  $p = .06$ , em que as raparigas tendem a revelar resultados mais elevados. O efeito principal dos grupos etários manifesta-se nas subescalas planeamento,  $\chi^2(2) = 10.32$ ,  $p = .006$ , locus de controlo,  $F(2, 694) = 5.48$ ,  $p = .004$ , curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(2, 694) = 12.83$ ,  $p < .001$ , e interesses,  $\chi^2(2) = 6.98$ ,  $p = .03$ , bem como de forma marginalmente significativa na informação,  $\chi^2(2) = 5.11$ ,  $p = .08$ . Os testes de *Mann-Whitney* com correção de *Bonferroni* indicam que as crianças do primeiro grupo etário estão mais desenvolvidas no planeamento do que as do segundo grupo etário. Apontam ainda que os(as) participantes do primeiro grupo etário revelam *scores* superiores aos(às) do segundo grupo etário, nos interesses. No locus de controlo e na curiosidade/exploração com reforço interno, o teste *Post-Hoc* de *Gabriel* revela *scores* superiores dos(as) discentes do primeiro grupo etário, face aos restantes grupos.

A MANOVA fatorial revela efeitos de interação ano escolar\*sexo\*grupos etários,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.54$ ,  $p = .01$ , ano escolar\*sexo,  $V = .03$ ,  $F(8, 687) = 2.27$ ,  $p = .02$ , e ano escolar\*grupos etários,  $V = .04$ ,  $F(8, 687) = 3.21$ ,  $p = .001$ . A interação ano escolar\*sexo\*grupos etários repercute-se no componente interesses,  $F(1, 694) = 5.73$ ,  $p = .02$ . O sexo feminino apresenta valores médios superiores ao sexo masculino, em ambos os anos escolares. No 5.º ano, o primeiro grupo etário está mais desenvolvido do que os restantes grupos. No 6.º ano, as raparigas do terceiro grupo etário revelam *scores* superiores aos do segundo grupo etário, ocorrendo o oposto com os rapazes.

A interação ano escolar\*sexo tem efeitos significativos na subescala interesses,  $F(1, 694) = 6.80$ ,  $p = .01$ , e marginalmente significativos na perspetiva temporal,  $F(1, 694) = 3.71$ ,  $p = .06$  (Figura 1).



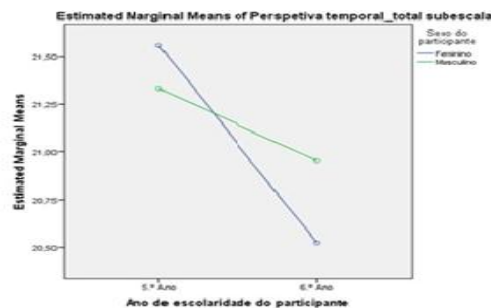
**Figura 1.** Efeito da interação entre o ano escolar e o sexo nas subescalas interesses e perspetiva temporal



As raparigas mostram-se mais desenvolvidas do que os rapazes na dimensão interesses, em ambos os anos escolares. Enquanto os alunos do 6.º ano revelam *scores* superiores aos do 5.º ano, o contrário se verifica com as alunas. Na perspetiva temporal, ambos os sexos apresentam valores médios no 6.º ano inferiores aos no 5.º ano.

A interação ano escolar\*grupos etários revela efeitos significativos na dimensão curiosidade/exploração com reforço interno,  $F(1, 694) = 7.55, p = .01$  (Figura 2).

**Figura 2.** Efeito da interação entre o ano escolar e os grupos etários na subescala curiosidade/exploração com reforço interno



Os(as) alunos(as) do 5.º ano do primeiro grupo etário apresentam pontuações superiores aos(as) dos restantes grupos. O segundo grupo etário mostra-se mais desenvolvido neste componente do que o terceiro grupo etário, em ambos os anos escolares. Apesar de o segundo grupo etário no 6.º ano revelar valores médios inferiores do que no 5.º ano, o oposto se verifica com o terceiro grupo etário.

### Discussão e conclusões

A versão Portuguesa da CCDS assemelha-se à versão Norte-Americana, sendo constituída por uma estrutura de oito fatores. No entanto, difere ao separar a curiosidade/exploração em dois componentes distintos, cuja interpretação psicológica vai de encontro ao reforço interno ou

externo dos comportamentos exploratórios (Taveira, 2000). Além disso, não se extraiu o fator figuras-chave, cujos itens originalmente construídos para essa subescala saturam nas dimensões perspectiva temporal, interesses e curiosidade/exploração com reforço externo. À exceção do item 28 que prejudica a perspectiva temporal, os restantes itens são importantes para os componentes em que se integram. Tal pode explicar-se pela influência de figuras significativas no desenvolvimento dos interesses vocacionais e no (não) reforço externo da exploração vocacional (Super, 1990). A apreciação da validade de construto pode ser aprofundada ao repetir o estudo exploratório, analisando a estabilidade da estrutura fatorial, e ao efetuar o estudo confirmatório, que teste o modelo de medida na amostra.

Os resultados da MANOVA fatorial reforçam a pertinência de conduzir investigações que articulem a CCDS com medidas de envolvimento escolar e de crenças de autoeficácia de carreira. Os efeitos dos grupos etários sugerem a importância de realizar estudos longitudinais, que identifiquem trajetórias de desenvolvimento vocacional na infância, considerando influências de variáveis pessoais e contextuais.

A validação de uma medida para avaliar o desenvolvimento vocacional na infância favorece a prática psicológica nesta área. Em primeiro lugar, disponibiliza um instrumento sustentado teoricamente e com propriedades psicométricas adequadas. Em segundo lugar, favorece a avaliação de necessidades vocacionais de crianças entre o 4.º e o 7.º ano de escolaridade, sendo que subescalas nas quais se obtêm pontuações inferiores podem ser alvo de intervenção. Em terceiro lugar, a CCDS apela para o uso de outras medidas, no sentido de valorizar o impacto dos contextos no desenvolvimento vocacional. Criam-se, assim, condições para que os(as) psicólogos(as) em contexto escolar implementem práticas de educação para a carreira, privilegiando o envolvimento de agentes educativos e de profissionais da comunidade na abordagem de temas de carreira (Baptista & Costa, 2004; Schultheiss, 2005). A sua eficácia pode ser avaliada ao utilizar a CCDS num *design* experimental. A CCDS pode, assim, apoiar o alcance do equilíbrio entre teoria, investigação e prática psicológica vocacional na infância.

### Referências

- Araújo, A. M., & Taveira, M. C. (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 49-67.
- Baptista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 171-180). Coimbra: Almedina.

- Ferreira, J. A., Santos, E. J., Fonseca, A. C., & Haase, R. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77. doi:10.1016/j.jvb.2006.04.006
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publications.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 63-74. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x
- Kline, P. (1993). *A handbook of test construction*. London: Routledge.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Schultheiss, D. (2005). Elementary career intervention programs: Social action initiatives. *Journal of Career Development*, 31 (3), 185-194. doi: 10.1177/089484530503100303
- Schultheiss, D., & Stead, G. B. (2004). Childhood Career Development Scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12 (2), 113-134. doi: 10.1177/1069072703257751
- Stead, G. B., & Schultheiss, D. (2003). Construction and psychometric properties of the Childhood Career Development Scale. *South African Journal of Psychology*, 33, 227-235. doi: 10.1177/1069072703257751
- Stead, G., & Schultheiss, D. (2010). Validity of childhood career development scale scores in South Africa. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 10 (2), 73-88. doi: 10.1007/s10775-010-9175-y
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Haper & Row Publishers.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho.
- Tracey, T. J., & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 51-62. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00165.x
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.