



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Adriana Isabel Monteiro Azevedo

Planeamento da Carreira e Desempenho Académico na Infância

Junho de 2017



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Adriana Isabel Monteiro Azevedo

Planeamento da Carreira e Desempenho Académico na Infância

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva
Brás da Cunha**

Junho de 2017

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
<i>Abstract</i>	v
Capítulo I: Enquadramento Concetual	6
Desenvolvimento Vocacional na Infância	6
Modelo interativo do desenvolvimento vocacional na infância de Super	7
Teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan	8
Teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett	9
Teoria desenvolvimentista contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg	10
Planeamento da Carreira	10
Desempenho Académico	11
Papel da escola	12
Papel dos pais	13
Papel dos professores	13
Papel dos psicólogos	14
Papel dos alunos	15
Capítulo II: Estudo Empírico	16
Objetivo e Hipóteses	16
Participantes	17
Instrumentos de Medida	17
Procedimentos	18
Análises	19
Resultados	20
Discussão e Conclusão	24
Referências	27

Índice de quadros

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos participantes por cluster	21
Quadro 2. Centros dos clusters e estatística t no planeamento	22
Quadro 3. Centros dos clusters e estatística Phi (Φ) nas variáveis académicas	22
Quadro 4. Distância entre os centros dos clusters	23
Quadro 5. Frequência e percentagem de participantes por cluster	23

Agradecimentos

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo!

(Fernando Pessoa)

À Professora Doutora Maria do Céu Taveira, minha orientadora científica, com quem tive a oportunidade de aprender e crescer, pela sua infindável sabedoria. Obrigada por me ter ensinado a sonhar com os pés no chão e, sobretudo, por sempre ter acreditado no valor deste trabalho. A ignorância é, de facto, um estado de aprendizagem em evolução.

À Doutora Íris Oliveira, pelo apoio e compreensão, obrigada por todos os conselhos, por todas as palavras de coragem e por todos os esforços essenciais à realização deste trabalho.

À maravilhosa equipa LAC, por me acolherem entusiasticamente no grupo de investigação em Psicologia Vocacional e pela partilha de conhecimentos e experiências de trabalho.

Aos colegas de mestrado, companheiros deste percurso enriquecedor.

Aos meus amigos, especialmente à Cláudia Bento, companheira de sonhos que, juntas, fomos alcançando, à Bárbara Rodrigues, pela amizade e por ter transformado este momento solitário, numa etapa rica em aprendizagens, e à Rita, por ter sido sempre uma presença de inesgotável solidariedade, carinho, amizade, e de tão sólida confiança.

Por fim, mas com imensa importância, àqueles a quem dedico esta tese. Aos meus pais, pela cumplicidade, tolerância, apoio e carinho dados ao longo do meu percurso académico, e pelos esforços que têm feito para me possibilitar a prossecução de estudos superiores. Ao Zé e à Mariana, pela força que transmitem e pelos momentos de descontração. Aos meus avós, pelo carinho e experiência. Ao Tiago, a presença necessária e suficiente na minha vida.

Planeamento da Carreira e Desempenho Académico na Infância

Resumo

O desenvolvimento de carreira na infância estimula sentimentos de competência pessoal, que habilitam as crianças a lidar com o futuro e a prever formas de modificar pontos fracos. As atitudes de planeamento desenvolvem-se através da utilização dos recursos de exploração disponíveis e de representações quanto à articulação entre a escola e o trabalho. Este estudo destina-se a analisar a relação entre planeamento da carreira e dimensões de desempenho académico em crianças. Participaram 446 alunos do 2º ciclo, de ambos os sexos ($n= 231$, 52.2% rapazes), com idades entre nove e 13 anos ($M = 10.23$, $DP = 0.49$), a frequentar escolas públicas das zonas norte e centro do País. Utilizou-se um questionário de identificação pessoal e a subescala de planeamento da *Childhood Career Development Scale*. Recorrendo a testes de associação e a uma análise de agrupamentos, foram identificados dois perfis de carreira distintos. O perfil vulnerável inclui os alunos com valores mais baixos de planeamento, mais dificuldades na aprendizagem, problemas comportamentais e retenções escolares. O perfil construtivo inclui os alunos com valores mais elevados de planeamento e resultados positivos no desempenho e comportamento académicos. Os processos de carreira e académicos são complementares e beneficiam de uma abordagem integrada.

Palavras-chave: desenvolvimento de carreira, infância, planeamento da carreira, desempenho académico.

Career Planning and Academic Achievement in Infancy

Abstract

Career development in childhood stimulates feelings of personal competence that enable children to deal with the future and to anticipate ways of modifying weaknesses. Thus, children develop planning skills, through the use of the available resources of exploitation and representations as to the articulation between school and work. This study aims to analyze the simultaneous relationship between career planning and academic performance dimensions in order to identify career profiles. A total of 446 students of the 2nd cycle of elementary education, of both sexes (231, 52.2% boys), aged 9 to 13 years old ($M = 10.23$, $SD = 0.49$) attending schools in the northern and central areas of the country, participated in the study. We used a Demographic Questionnaire and the Childhood Career Development Scale planning subscale. Using two association tests and one cluster analysis, two different career profiles were identified. The vulnerable profile includes students with lower career planning and more learning difficulties, behavioral problems, and school retention. The constructive profile includes students with higher planning and positive outcomes in academic performance and behavior. Career and academic processes are complementary and benefit from an integrated approach.

Keywords: career development, childhood, career planning, academic performance.

Capítulo I: Enquadramento Concetual

Desenvolvimento Vocacional na Infância

O desenvolvimento vocacional ou de carreira traduz-se num processo dinâmico de aquisição de competências e aprendizagens, no qual o indivíduo deve assumir um papel ativo acerca do mundo de trabalho, ao longo do ciclo vital (Baptista & Costa, 2004; Oliveira, 2012; Santos & Silva, 2007; Super, 1953, citado por Hughes & Karp, 2004; Watts, 2006).

Apesar da investigação vocacional incidir maioritariamente na adolescência e na idade adulta, tem-se reconhecido a importância da infância no desenvolvimento vocacional (Araújo, 2009; Oliveira, 2012). Neste sentido, a infância (0-14 anos) caracteriza-se, como uma etapa de crescimento e mudança, marcada por múltiplas capacidades humanas, como o pensamento e raciocínio, a linguagem e comunicação, a criatividade, a emoção, e o relacionamento interpessoal (Seligman, 1994, Spodek, 2002, e Sroufe, Cooper, & DeHart, 1996, citado por Araújo, 2009, p. 3). Segundo os teóricos Erikson (1963, citado por Araújo, 2009) e Harter (1985, 1998, citado por Araújo, 2009), é durante os primeiros 12 anos de vida que a criança se ajusta pessoal e socialmente e se torna cada vez mais independente, envolvida no mundo e consciente de si. É também nesta fase que a criança inicia a sua participação em contextos sociais, como a família, os grupos de pares, a escola, a vizinhança e a comunidade. Em 1996, Herr e Cramer salientam que durante este período assistimos à formação dos primeiros objetivos, ao início da formação da motivação para a realização e das perceções de si como competente (Araújo, 2009). Na mesma linha de pensamento, Gottfredson (1981, 1996, citado por Araújo, 2009), Super (1990) e Savickas (2002), mencionam que a infância é uma etapa de desenvolvimento ativo, onde a criança em interação com diversos contextos, desenvolve os primeiros interesses, competências e perspetivas futuras, possibilitando a aquisição da capacidade de autocontrolo e a consciencialização do seu papel interventivo, tanto ao nível académico como profissional (Jorge, 2011). Neste contexto, Lopes (2004) refere que o desenvolvimento vocacional na infância visa a promoção “de um conjunto de competências a adquirir ao longo da escolaridade, desde os primeiros níveis, funcionando como um fator de prevenção do abandono escolar e, ao mesmo tempo, de afirmação da instrumentalidade da escola na formação de cidadãos” (p. 193), indo ao encontro dos objetivos do Ensino Básico e da Educação em geral.

Em 2007, os estudos conduzidos por Leão demonstram que já na década de 20 o interesse e preocupação pelo desenvolvimento vocacional em Portugal eram notórios, sendo marcados pela criação do Instituto de Orientação Profissional. Todavia, só a partir da década de 80

surgiu, no sistema educativo português, a implementação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no ensino básico e secundário de algumas escolas públicas ligados ao funcionamento dos cursos Técnico profissionais (Jorge, 2011).

Herr e Cramer (1996) referem que, a educação para a carreira, no primeiro ciclo do ensino básico¹, deve orientar-se no sentido de evitar a supressão prematura de escolhas ocupacionais, promover a consciencialização acerca das ligações entre os conteúdos escolares e o mundo de trabalho, e apoiar de forma sistemática o desenvolvimento de competências da carreira, tais como a exploração e o planeamento (Araújo, 2009; Taveira, 1999; Oliveira, 2016). A exploração levada a cabo pela criança é, neste sentido, influenciada por um raciocínio fantasioso e motivada pela curiosidade, que deverá ser reforçada por figuras significativas, nomeadamente as figuras parentais, com as quais esta frequentemente se identifica (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951, Gottfredson, 1981, 1996, Pinto & Soares, 2001, e Super, 1963, citado por Araújo, 2009 p. 4).

Modelo interativo do desenvolvimento vocacional na infância de Super. De modo a clarificar a sua abordagem da infância, Super (1990) formulou o modelo interativo de desenvolvimento vocacional, associando hierarquicamente nove dimensões – curiosidade, exploração, informação, figuras-chave, interesses, locus de controlo, perspetiva temporal, autoconceito e planeamento de carreira (Oliveira, 2012).

O modelo parte da noção de curiosidade que, enquanto motivação básica da infância, é maioritariamente satisfeita através da exploração. O reforço interno e/ou externo destes comportamentos promove a continuidade da exploração; contrariamente, a ausência de reforço gera conflito interno e desistência (Araújo, 2009; Taveira, 1999). A exploração é influenciada pelas figuras-chave, que (des)aprovam comportamentos de exploração, oferecendo à criança oportunidades para que estes ocorram (Oliveira, 2012). A satisfação obtida com a informação adquirida na exploração relaciona-se com estas figuras-chave (pessoas que pela sua importância ou interesse para a criança servem como modelos de papéis) (Taveira, 1999). Assim, as experiências de sucesso sustentam sentimentos autónomos e controlados sob a vida pessoal, e desenvolvem interesses acerca de atividades onde a criança obtém sucesso (Araújo, 2009). As atividades realizadas em múltiplos contextos e a análise dos seus resultados permitem-lhe ainda construir representações de capacidade pessoal, incluídas no locus de controlo, ou seja, na perceção de controlo interno/externo acerca do

¹ O 1º ciclo do ensino básico do sistema educativo Português corresponde ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

presente e do futuro (Araújo, 2002; Oliveira, 2012, p. 13). Estas dimensões delimitam a perspectiva temporal, enquanto conexão entre passado, presente e futuro, contribuindo para a definição de planos de vida. O autoconceito acompanha o desenvolvimento destas dimensões, integrando representações do *self* em tarefas vocacionais e em papéis de vida (Oliveira, 2012, p.14). Estes elementos sugerem que a criança pode planejar o seu futuro e ter obter sucesso no modo como vai organizando a sua experiência. Adicionalmente, o desenvolvimento do planeamento acompanha a capacidade de identificar e resolver problemas, ou de tomar decisões. Neste sentido, a informação para além de interessante, é algo que pode ajudar a criança a alcançar objetivos pessoais e a controlar o seu futuro (Araújo, 2009). Durante a infância, é possível e importante promover a aprendizagem de atitudes e competências de carreira como as mencionadas e, através destas, favorecer, desde cedo, o desenvolvimento vocacional.

Teoria do desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan. Em 1999, Law e McGowan (Araújo, 2009) apresentaram uma proposta teórica descrevendo de que forma a aprendizagem vocacional se desenvolve ao longo do tempo. Para os autores, a aprendizagem vocacional é progressiva, ou seja, primeiro aprende-se aquilo que é mais próximo e básico e, depois, aquilo que é mais profundo, específico e de âmbito alargado. Deste modo, a aprendizagem de carreira envolve a aprendizagem progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos relacionados com a carreira, sendo que experiências mais básicas preparam aprendizagens posteriores (Law, 1996 citado por Araújo, 2009, p. 62). Esta teoria articula-se com a perspectiva desenvolvimentista de Super (1990), pois parte da noção de aprendizagem interativa e faz referência à progressão desenvolvimental que existe na aquisição de informação acerca do *self* e do mundo de trabalho (Araújo, 2002). Assim, Law e McGowan (Law, 1996, citado por Araújo 2009; Law & McGowan, 1999) sugerem quatro fases progressivas no processo de aprendizagem vocacional (sensibilização, significação, focalização e compreensão).

Na sensibilização, a criança começa por observar as pessoas mais próximas inseridas no seu meio de socialização, ou seja, a família, a vizinhança e a comunidade, explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos laborais, adquirindo consciência de si e da natureza do mundo de trabalho (Araújo, 2002; Araújo 2009).

Na significação, a criança começa a organizar e ordenar informação acerca do *self* e do mundo de trabalho, a reconhecer semelhanças e diferenças, a contar histórias recorrendo a imagens e brincadeiras para comunicar o que vão aprendendo. (Araújo, 2002; Araújo 2009).

Na focalização pretende-se que as crianças descubram no meio envolvente algo que é significativo para si e diferente daquilo que os outros expressam, começando a evidenciar interesses relativamente ao mundo do trabalho (Araújo, 2002; Araújo 2009).

Por fim, na compreensão, a criança aprecia os efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começa a entender os efeitos das ações passadas no presente, bem como a influência que as experiências atuais podem ter nas experiências futuras. Ou seja, a criança começa a compreender e a explicar, as relações que existem no seu meio, e a antecipar consequências possíveis dessas relações para o futuro (Araújo, 2002; Araújo 2009).

Teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett. A perspetiva sociocognitiva desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994), tem refletido sobre especificidades do comportamento vocacional, como é o caso do desenvolvimento dos interesses, escolhas e desempenho, salientando a interação entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento de crenças e de comportamentos de carreira ao longo da vida e, conseqüentemente, na infância (Araújo, 2009; Lent, 2004; Oliveira, 2012; Teixeira 2008).

Lent e cols. (1994) abordam o desenvolvimento da carreira, integrando contributos de teóricos como Super, Holland, e Krumboltz, num modelo que tenta explicar de que forma as pessoas desenvolvem os seus interesses vocacionais, realizam escolhas vocacionais e atingem vários níveis de sucesso e estabilidade na carreira (Lent, 2005). A teoria desenvolvida por Lent e cols. (1994), destaca a existência de três dimensões fundamentais na construção da carreira: autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais. Salientando a capacidade do indivíduo para dirigir o seu próprio comportamento, no sentido de o organizar vocacionalmente (Calado, 2009; Oliveira, 2012). Neste âmbito, a investigação tem demonstrado que a infância constitui um período onde se estabelecem bases que diferenciam os percursos vocacionais dos indivíduos (Araújo, 2009).

Assim, a autoeficácia é definida como uma dimensão ativa, construída a partir do julgamento que o indivíduo faz relativamente às suas capacidades em determinados domínios, construindo-se a partir de desempenhos prévios, aprendizagem vicariante, persuasão social e estados psicofisiológicos desencadeados aquando da realização de uma atividade (Lent & Hackett, 1994; Oliveira 2012). As expectativas de resultado dizem respeito à relação entre as ações do indivíduo e os resultados das mesmas (Calado, 2009), relacionando-se com a formação de interesses vocacionais (Araújo, 2009; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Finalmente, os objetivos são predisposições para o envolvimento numa atividade, com vista a alcançar um resultado desejável, num determinado momento. Ao serem estabelecidos

objetivos, a criança/jovem organiza e dirige a sua ação para a concretização dos mesmos monitorizando o seu comportamento (Lent & Hackett, 1994; Oliveira 2012). Concluindo, a teoria sociocognitiva da carreira assenta nos processos pelos quais os interesses académicos e profissionais emergem e se relacionam com outras variáveis, promovendo escolhas de carreira e possibilitando à pessoa a atribuição de determinado valor à persistência e ao desempenho no domínio educacional e profissional (Calado, 2009). Na infância, as experiências de aprendizagem permitem à criança realizar tarefas, associar as suas ações a resultados desejáveis ou indesejáveis e construir uma imagem pessoal de eficácia ou ineficácia nas atividades concretizadas (Lent et al., 1994; Oliveira 2012).

Teoria desenvolvimentista contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg.

Consistente com as perspetivas teóricas anteriores, que enquadram a interação entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento vocacional, a teoria desenvolvimentista contextualista, de Vondracek, Lerner, e Schulenberg (1986), fornece uma perspetiva otimista do desenvolvimento vocacional, ao valorizar a sequência entre antecedentes, funcionamento psicológico presente e consequentes (Oliveira, 2012; Vondracek & Porfeli, 2008). O estudo do desenvolvimento da carreira na infância através de uma perspetiva desenvolvimentista contextualista (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986, citado por Araújo, 2009; Oliveira, 2012) valoriza a dinâmica mútua entre a pessoa e o contexto. De acordo com esta abordagem, as trajetórias de desenvolvimento da carreira resultam das mudanças quantitativas e qualitativas verificadas ao longo do tempo e são consequência da interação dinâmica entre o indivíduo e os níveis contextuais em que está inserido (Araújo, 2009).

Desta forma, a aplicação desta abordagem no estudo do desenvolvimento da carreira na infância permite centralizar três aspetos: a) a mudança no desenvolvimento de carreira da criança (pois alterações num nível contextual podem afetar outros níveis, conduzindo ao desenvolvimento de trajetórias vocacionais únicas); b) a criança como modeladora do seu desenvolvimento e do contexto em que está inserida (assume-se, que os contextos afetam os percursos de carreira, mas simultaneamente, que as características individuais moldam o impacto dessas contingências); e c) o impacto dos contextos no desenvolvimento vocacional da criança (valorizando as influências contextuais) (Araújo & Taveira, 2009; Oliveira, 2012).

Planeamento da carreira

Com base na teoria de Super (1990), o planeamento da carreira, vai para além da escolha de uma área de estudos ou de uma profissão, pois considera os vários papéis em que os

indivíduos se envolvem e a importância de cada um deles ao longo da vida (Hughey, 2005). O planejamento de carreira caracteriza-se assim como um componente do desenvolvimento vocacional, traduzindo-se pelo modo como os indivíduos planeiam a realização dos seus projetos, interesses e objetivos (Nurmi, 1991 citado por Costa, 2010; Ourique, 2010). Swartz (1997, citado por Xicota, 2004) e Soares (2000, citado por Xicota, 2004) salientam ainda que o planejamento deve auxiliar a pessoa a reconhecer os seus valores, habilidades, desejos e necessidades, possibilitando a fixação de objetivos profissionais e o estabelecimento de planos a alcançar. Neste sentido, os objetivos do planejamento de carreira levam as pessoas a desenvolver o seu sentido crítico em relação ao comportamento, a estimular o processo de autoavaliação, a oferecer estrutura para reflexão sobre a realidade profissional e pessoal, e a disponibilizar ferramentas, não só para desenvolver objetivos de carreira e planos de ação, como também para monitorizar a carreira ao longo do tempo (Dutra, 1996 citado por Xicota, 2004, p. 20).

Em função das características e predisposições individuais, o planejamento pressupõe uma planificação da direção a seguir (Xicota, 2004), esta tarefa pode ser dividida em três momentos. Inicialmente, os indivíduos devem construir uma representação do objetivo a alcançar e do contexto em que esperam consegui-lo. Seguidamente devem estabelecer um plano ou uma estratégia para alcançar o objetivo no contexto previamente selecionado. Finalmente, devem executar planos ou estratégias definidas (Costa, 2010).

Esta conceção poderá ser adaptável a outras fases da vida além da idade adulta, e a outros ambientes da carreira além dos profissionais (e.g., escola). Além disso, dadas as características do planejamento de carreira, compreende-se a importância das suas tarefas na infância uma vez que, nesta fase, a identidade dos indivíduos ainda está em construção (Costa, 2010). Nos estudos realizados por Nazli (2007) e Schultheiss, Palma e Manzi (2005), inspirados pelo modelo interativo do desenvolvimento vocacional na infância de Super (1990), é evidente a importância do planejamento da carreira na infância para a promoção do sucesso numa fase mais avançada da vida. Estes estudos salientam o papel dos pais, professores e da escola como fundamentais para o desenvolvimento do autoconceito e da autoconsciência da criança, de modo a que esta se sinta motivada para explorar o ambiente, fazer as suas próprias escolhas e planear o futuro.

Desempenho académico

Embora na infância se deva evitar o foco no realismo das escolhas ocupacionais das crianças, é importante que elas percebam a relevância da escola, baseada na aprendizagem da

sua carreira futura (Johnson, 2000). Neste contexto, a perspetiva da educação para a carreira emerge como uma medida de intervenção apropriada uma vez que objetiva, “potenciar a educação, prestando atenção à forma como os ambientes educativos poderão ser utilizados para explorar e preparar para o futuro” (Araújo, Taveira & Lemos, 2004, p. 201). Estas intervenções deveriam iniciar-se, na infância, já que a educação pré-escolar constitui a primeira fase da educação básica no processo de aprendizagem. No entanto, com a instabilidade profissional presente nas escolas portuguesas, juntamente com a escassa preparação dos professores no âmbito da educação para a carreira e as dificuldades em criar formações creditadas, é difícil implementar programas de intervenção vocacional (Sousa, 2008; Oliveira, Taveira & Neves, 2014). O sistema educativo português devia privilegiar a educação para a carreira, de modo a tornar a escola aberta e disponível ao desenvolvimento dos jovens e das competências necessárias a futuras decisões vocacionais (Carvalho & Pocinho, 2010; Carvalho, Pocinho, & Silva, 2010). Na conceção da educação para a carreira, há propósitos que visam a promoção do sucesso escolar, especialmente através da formação de objetivos pessoais, aprendizagem académica e uma visão do futuro otimista e encorajadora (Teixeira, 2008).

São inúmeras as causas que explicam o baixo rendimento académico. Frequentemente encontram-se associadas ao envolvimento social das crianças, nomeadamente, o envolvimento familiar e os comportamentos de aprendizagem, e à qualidade da educação que recebem relativa à formação e atitudes dos professores (Barrigas & Fragoso, 2012). Segundo Teixeira (2008) e Lopes e Teixeira (2012), muitos dos casos de abandono escolar, derivam da dificuldade em estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares e ambições pessoais e familiares, bem como a ausência de projetos de vida.

Em Portugal, só no final do 3.º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade) é que os jovens se consciencializam, pela primeira vez, da necessidade de tomar decisões importantes sobre o seu futuro, no que respeita à sua formação e qualificação. É nesse momento, que os jovens compreendem que os conhecimentos obtidos ao longo do percurso escolar, constituem uma ferramenta importantíssima para a consecução de objetivos de vida e de realização escolar e profissional (Carvalho & Pocinho, 2010).

Papel da escola. A escola surge como contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, reunindo uma variedade de conhecimentos, atividades, regras e valores, com o objetivo de estimular o desenvolvimento e o planeamento da carreira dos alunos (Dessen & Polonia, 2007; Mahoney, 2002; Sousa, 2008; Watts, 2001). Neste sentido, a escola é encarada

como instituição fundamental, propulsora ou inibidora do crescimento físico, intelectual, emocional e social dos alunos (Dessen & Polonia, 2007). É neste meio, que crianças e jovens processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas dentro e fora da sala de aula, tendo em conta as realidades distintas dos alunos (Rego, 2003), proporcionando a construção de laços afetivos e inclusão na sociedade (Oliveira, 2000).

Papel dos pais. A influência parental no desenvolvimento vocacional, tem sido largamente considerada na investigação vocacional (Carvalho & Taveira, 2010; Jorge, 2011; Santos & Silva, 2007), uma vez que estes têm um importante papel na educação, socialização, transmissão de valores e objetivos, análise de interesses, desenvolvimento de capacidades de tomada de decisão e, principalmente, no contacto com o mundo do trabalho (Cruz, 2013; Dessen & Polonia, 2007; Herr & Cramer, 1996; Instituto de Orientação Profissional, 2014).

As crianças, geralmente, são muito atentas ao suporte e à opinião dos pais, esperando que estes escutem as suas ideias, esclareçam as suas dúvidas, transmitam confiança e coragem para explorar o mundo e os apoiem nas suas decisões (Instituto de Orientação Profissional, 2014). Gonçalves e Coimbra (2007), referem que a família é essencial, para ajudar a criança a planear e executar diversos papéis, possibilitando a sua integração social. Sendo os pais², figuras significativas para os filhos³, é natural que estes influenciem direta ou indiretamente o seu desenvolvimento e as suas escolhas (Campos, 1992).

A literatura tem evidenciado que o bom ambiente familiar, a estabilidade económica e social e a qualidade das relações familiares, são fundamentais para promover a autoestima, o autoconceito, maior satisfação com as atividades escolares e rendimento académico mais elevado (Cruz, 2013; Jorge, 2011; Santos & Silva, 2007).

Os pais devem assim ajudar os filhos a planear, a serem autónomos, curiosos e confiantes e a adaptarem-se aos diversos contextos de vida. “O envolvimento ativo dos pais não significa decidir pelos filhos ou conduzir as suas opções, significa sim, ser um elemento dinamizador de diálogos e de atividades que irão fazer assentar os projetos dos filhos em bases mais sólidas e conscientes” (Instituto de Orientação Profissional, 2014, p. 8).

Papel dos professores. O papel dos professores no desenvolvimento vocacional, constitui um fator importante, dada a relação afetiva e a proximidade estabelecida com os alunos, constituírem elementos potencializadores dessa influência. Para tal, é essencial

² O termo pais refere-se a pais, encarregados de educação e detentores do poder paternal.

³ O termo filhos é usado independentemente do género.

saberem como apoiar os alunos na construção de um projeto de carreira (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). A articulação da sua prática com outros agentes educativos (e.g. psicólogos), é preciosa, pois contribuem para intervenções compreensivas e evitam ações isoladas, com pouca consistência e, por isso, menos eficazes na resposta às necessidades dos alunos (Cardoso, Taveira, & Teixeira, 2014). A construção de projetos de vida inicia-se nos primeiros anos de escolaridade e estende-se ao longo do ciclo vital, na gestão das múltiplas transições que a carreira envolve. Neste contexto, “a construção e a implementação de um projeto de vida é um inacabado, pois à medida que o indivíduo e os contextos se transformam, novos desafios se colocam” (Cardoso et al., 2014, p. 5).

O planeamento da carreira evita a indiferença face à mesma. Nos casos de insucesso escolar, os jovens que não encontram nas aprendizagens formais motivação para aprender deviam beneficiar de planos alternativos. Os professores podem promover o planeamento quando: a) ajudam os alunos a relacionar a aprendizagem com os objetivos que têm para as suas vidas, estimulando uma perspetiva de futuro com confiança; b) ajudam os alunos a identificar objetivos de aprendizagem e a planear o que estudar e como estudar; c) valorizam o papel da escola e do trabalho para a concretização de projetos de vida (Cardoso et al., 2014, p.8).

Os professores são ainda importantes na educação dos seus alunos pois, enquanto modelos de cidadania e de trabalho, são fontes de aprendizagens sociais. Assim, devem envolver-se mais no desenvolvimento vocacional dos alunos e apoiá-los nas suas atividades curriculares (Cardoso et al., 2014).

Papel dos psicólogos. A intervenção psicológica vocacional estende-se a várias modalidades, nomeadamente, sessões de informação escolar e profissional, consulta ou aconselhamento individual, programas de orientação e de apoio à transição para o trabalho, e atividades de consultoria, tendo como principal objetivo a necessidade de perspetivar a intervenção vocacional como um processo de ajuda que ocorre ao longo da vida, centrado no desenvolvimento de competências de gestão de carreira (Taveira, Paixão & Gamboa, 2016). Atualmente, os psicólogos que realizam intervenção vocacional, têm como principal atividade, desafiar os alunos a perspetivar os seus planos educacionais de forma mais realista, transmitindo-lhe uma perspetiva mais integrada de desenvolvimento pessoal e social (Teixeira, 2008). A prática psicológica, apresenta-se assim como um domínio de intervenção dinâmico. Segundo Taveira et al. (2016) a intervenção de carreira desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem e formação ao longo da vida, sobretudo no

ajustamento aos contextos de trabalho e promoção das competências necessárias à gestão de carreira (Taveira et al., 2016, p. 5).

Papel dos alunos. A carreira é um processo de construção individual, e por isso inclui não só as experiências como aluno, mas também as experiências como filho, vizinho, namorado(a), amigo(a), entre outros. Neste sentido, o planeamento envolve definir objetivos presentes e futuros (Oliveira, Taveira, Marques & Silva, 2015). Assim, Oliveira et al. (2015) evidenciam esta ideia quando convidam as crianças e adolescentes a pensar que sentem mais satisfação: “(...) quando percebemos que somos capazes de lidar com os desafios que nos vão surgindo na vida, e quando percebemos que conquistamos apoio e liberdade para apresentar as nossas ideias e sonhar sobre a pessoa em que nos queremos tornar (...)” (p. 4).

Com efeito, os alunos devem perceber a importância de planear, criar objetivos, agir para os alcançar, e pensar sobre o que conseguem fazer e o que podem fazer a seguir. De acordo com o modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação) de Rosário (2004), os alunos que estão propícios à sua aprendizagem, demonstram competências autorregulatórias mais eficazes no desempenho académico, denominando-se assim de alunos autorreguladores experientes; em contrapartida, os alunos autorreguladores inexperientes, são aqueles que não utilizam estratégias autorregulatórias adequadas para obter sucesso escolar (Zimmerman, 1998, citado por Rodrigues, 2013). O modelo PLEA é composto por três fases de cariz cíclico: a) na planificação, os alunos fazem uma análise da tarefa de aprendizagem com que se deparam e dos recursos pessoais e contextuais para lhe dar resposta, estabelecem objetivos e elaboram um plano de ação; b) na execução, implementam o plano de ação definido e monitorizam a sua eficácia para atingir os objetivos propostos; e c) na avaliação, os alunos refletem acerca da utilidade do plano de ação, ao verificar se cumpriram as tarefas de aprendizagem previstas e analisar a correspondência entre o resultado da sua aprendizagem e os objetivos estabelecidos, nesta fase, surge, se necessário, o planeamento de novas tarefas, reiniciando, assim, o ciclo autorregulatório (Rosário, 2004).

A literatura tem revelado que alunos mais fragilizados tendem a acumular ao longo do percurso escolar mais dificuldades de aprendizagem, apresentando menos comportamentos autorregulatórios no seu estudo, desenvolvendo, por vezes, estilos atribucionais dos seus resultados pouco eficientes à falta de capacidade para explicar o fracasso, percepções menos positivas de si e baixa autoestima (Almeida, et al., 2005; Barros & Almeida, 1991; Rosário, Almeida, Guimarães, & Pacheco, 2001)

Assim, a educação só alcançará o sucesso se todos estiverem envolvidos e interessados no desempenho dos alunos, tendo os professores, os pais e os psicólogos um papel importante a desempenhar, na medida em que gerem o processo de ensino e aprendizagem (Lobo, 1998, citado por Rafael, 2011, p. 46) e deles depende, em grande parte, o sucesso educativo dos alunos e a sua realização como pessoas e como profissionais (Morgado, 2007). A escola deve investir em todos os alunos, até mesmo quando estes desistem de aprender, de estudar e de se preparar para o futuro (Rodrigues, 2010). Esta responsabilidade requer esforços da escola, dos professores e dos pais, no sentido de valorizar o estudo, o saber e o conhecimento.

Capítulo II: Estudo Empírico

Objetivo e Hipóteses

O presente estudo integra a linha de investigação dedicada ao desenvolvimento vocacional na infância, e faz parte de um projeto longitudinal mais alargado intitulado “Trajetórias de desenvolvimento vocacional na infância: Estudo com alunos do ensino básico”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/84162/2012), conduzido com crianças do norte e centro de Portugal. No planeamento desta investigação, foram especialmente influentes os contributos teóricos revistos relativos ao modelo interativo do desenvolvimento vocacional de Super (1990), ao modelo da aprendizagem de carreira de Law e McGowan (1999), à teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994) e à teoria desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner, e Schulenberg (1986). Considerou-se de modo especial, também, a evidência empírica derivada dos estudos de Schultheiss et al. (2005) e Nazli (2007).

Neste sentido, pretende-se verificar a relação simultânea entre o planeamento da carreira e as variáveis do desempenho académico, com o objetivo de identificar perfis de carreira nos estudantes portugueses do 2º ciclo do ensino básico. Procura-se, desta forma, contribuir para o alargamento da compreensão do planeamento da carreira na infância, preenchendo algumas lacunas, como a escassa investigação sobre o desenvolvimento vocacional na infância, a dimensão planeamento da carreira e a articulação entre processos vocacionais e académicos. Para o efeito, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – Há três perfis diferenciados de alunos, o construtivo, o conformista e o vulnerável;

H2 – Existe uma relação positiva entre o planeamento e as variáveis do desempenho académico.

Participantes

A amostra foi recrutada através de um método não probabilístico intencional. É constituída por 442 participantes, 211 (47.8%) raparigas e 231 (52.2%) rapazes. A idade média das crianças na amostra é de 10.23 ($DP = .49$), variando entre os 9 e 13 anos. Consideraram-se os dados recolhidos no primeiro momento de avaliação do projeto longitudinal anteriormente referido. Nesse momento, os participantes frequentavam o 5.º ano escolar do 2.º ciclo do ensino básico⁴ em quatro escolas públicas e cooperativas das zonas norte e centro de Portugal. No que respeita ao estatuto socioprofissional, classificaram-se as profissões dos progenitores com base na Classificação Portuguesa das Profissões (CPP, 2010). Verifica-se que a maior parte das mães se enquadra na categoria dos trabalhadores de serviços pessoais, de proteção, segurança e vendedores (29.9%), seguindo-se a categoria de especialistas das profissões intelectuais e científicas (15.2%). Em menor número encontram-se as representantes do poder legislativo e de órgãos executivos (0.9%) e as técnicas e profissionais de nível intermédio (4.1%). Os pais, por sua vez, enquadram-se maioritariamente na categoria dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (31.9%), seguindo-se a categoria dos operadores de serviços pessoais, de proteção, segurança e vendedores (23.1%). Os profissionais das forças armadas bem como agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta encontram-se em menor número (0.2% e 0.5% respetivamente). As mães e os pais estão, na sua maioria, empregadas (71.3%) e empregados (83.2%).

Instrumentos de medida

Questionário de identificação (QID; Araújo, 2009; adaptado por Oliveira & Taveira, 2013). O QID permite recolher dados sócio demográficos e académicos dos participantes. Entre os dados sócio demográficos, recolheu-se informação sobre o sexo, a idade e a escola dos participantes, entre outras. Quanto os dados académicos, recolheu-se informação sobre o rendimento académico (média das classificações escolares do último período letivo), a existência de retenções prévias no percurso escolar, a sinalização por parte dos professores de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento e apoios escolares recebidos no momento do estudo.

⁴ O ensino básico português é composto por três ciclos. O primeiro ciclo diz respeito aos primeiros quatro anos de escolaridade. O segundo ciclo corresponde ao 5.º e 6.º anos de escolaridade. O terceiro ciclo corresponde ao 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Childhood Career Development Scale (CCDS; Schultheiss & Stead, 2004; adaptado por Oliveira, 2012; Oliveira & Taveira 2014; Oliveira, 2016). A CCDS é uma medida de autorrelato baseada no modelo interativo de Super (1990) que avalia indicadores de desenvolvimento vocacional na infância. As versões originais sul-africana (Stead & Schultheiss, 2003, 2010) e norte-americana (Schultheiss & Stead, 2004) foram construídas para crianças do 4.º ao 7.º ano escolar. Após a autorização dos autores, a versão norte-americana foi validada para a população portuguesa por Oliveira (2012; Oliveira & Taveira, 2014). A versão portuguesa da CCDS inclui 55 itens. As respostas são dadas numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, entre CF “Concordo Fortemente” e DF “Discordo Fortemente”. Neste estudo utilizou-se a subescala de planeamento constituída por oito itens (e.g. “Sei que planear é importante”). Em cada subescala, os (as) participantes que apresentam pontuações mais elevadas são avaliados(as) como estando mais desenvolvidos(as) nesse indicador de desenvolvimento vocacional. No estudo levado a cabo por Oliveira (2016), os resultados confirmatórios da CCDS indicaram que tanto o modelo fatorial exploratório original da América do Norte como o português apresentaram um fraco ajuste aos dados e estimativas baixas de consistência interna para algumas subescalas. No entanto, após esses resultados e através da condução de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias adicionais, a CCDS foi adaptada a uma estrutura mais parcimoniosa e psicometricamente aceitável. Nessa adaptação, a subescala de planeamento apresentou um número mais reduzido de itens (os oito utilizados neste estudo) e boa consistência interna (alfa de Cronbach de .86).

Procedimentos

Os dados foram recolhidos no âmbito do projeto mais alargado em que este estudo se enquadra. O projeto foi aprovado pela Direção Geral da Educação (DGE) Portuguesa, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tal como previsto pelo Despacho 15847/2007, 23 de Julho. Após a autorização da DGE para aplicação de inquéritos/realização de estudos em contexto escolar, contactaram-se as escolas e obtiveram-se os consentimentos das Direções, dos Psicólogos e dos Professores envolvidos na investigação. As turmas que participaram no projeto e os tempos letivos destinados para o efeito foram previamente definidos pelos diretores e os psicólogos das escolas. Obtiveram-se por escrito os consentimentos informados dos encarregados de educação dos alunos e garantiu-se a participação voluntária das crianças. Após o cumprimento destes procedimentos éticos, procedeu-se à aplicação das medidas entre fevereiro e março de 2013. O QID foi preenchido

por investigadoras, para cada aluno, com base em registos escolares. A CCDS foi administrada no grupo-turma por investigadoras em horários previamente agendados, com base num protocolo de administração com instruções e reformulações alternativas de cada item para assegurar a estandardização da administração e do esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos. Sempre que possível, essa administração foi realizada na ausência do professor. Garantiu-se a confidencialidade dos procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, forneceu-se um relatório às Direções das escolas, apresentando um breve enquadramento do projeto, bem como os procedimentos e resultados da amostra global e de cada escola em particular relativamente as dimensões avaliadas.

Análises

O tratamento dos dados foi realizado com o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS, Versão 20.0 para Windows). Realizaram-se análises de estatística descritiva (análise de frequências, cálculo de médias e desvios-padrão) para caracterizar a amostra. Foi também conduzida uma análise de *Clusters* para testar a existência de agrupamentos/perfis distintos de participantes em função do padrão de correlações simultâneas entre o planeamento vocacional e as variáveis de desempenho académico, nomeadamente a existência de retenções prévias e a sinalização de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. A análise de clusters consiste num método exploratório multivariado de dados, que permite organizar um conjunto de participantes em grupos homogéneos (*clusters*), dadas as características mais comuns da amostra, representadas pelos valores de média em determinadas variáveis. Pretende-se que os indivíduos presentes no mesmo grupo/*cluster* sejam o mais semelhante possível entre si, e diferentes dos restantes indivíduos agrupados num outro *cluster* (Maroco, 2007). A análise de *clusters* tem sido privilegiada em diversos estudos na Psicologia Vocacional e equipa de investigação em que se insere este trabalho (e.g. Faria, Pinto, & Taveira, 2014; Mota, 2010; Silva, Taveira, Bernardo & Moreno, 2014). Seguindo recomendações da literatura (e.g., Maroco, 2007; Sarstedt & Mooi, 2014), utilizaram-se inicialmente métodos hierárquicos da análise de clusters e análises gráficas do dendograma para decidir o número de *clusters* a reter. Para aprofundar analiticamente a solução encontrada, recorreu-se depois ao método não hierárquico (*K-Means Clustering Analysis*).

Resultados

No que respeita aos resultados da análise de *clusters*, tendo por base os métodos hierárquicos, analisaram-se soluções de dois, três e quatro *clusters*, tendo-se optado pela solução de dois *clusters*, por se apresentar como a mais coerente na distribuição de casos por *cluster*. Assim, foi possível classificar os indivíduos em dois grupos que se distinguem entre si por apresentarem padrões diferenciados de planeamento e desempenho académico. Nomeadamente, obtiveram-se dois perfis/*clusters* distintos de participantes relativamente ao planeamento, dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e retenções prévias, que foram aprofundados com o método não hierárquico de análise de *clusters*. A solução de dois *clusters*, refinada com o método K- Means, com $K = 2$, parece também ser a mais apropriada para a amostra. Contudo, dada a disparidade do número de participantes classificados num e outro *cluster* ($n = 405$ no primeiro e $n = 37$ no segundo *cluster*) repetiram-se as análises após seleccionar aleatoriamente casos do primeiro *clusters*, para obter uma distribuição aleatória mais equilibrada entre *clusters* e verificar se os resultados se mantinham. Neste sentido, seleccionaram-se aleatoriamente, recorrendo ao comando *Random Samples of Cases* do SPSS, 38 casos do *cluster* 1 para equilibrar a amostra face ao *cluster* 2 ($n = 38$). Realizaram-se os mesmos testes estatísticos com a amostra inicial e com a amostra de casos aleatoriamente seleccionados, para verificar se os resultados não estavam a ser enviesados pelo facto do *cluster* 1 agrupar mais participantes do que o *cluster* 2. Tendo-se obtido o mesmo padrão de resultados, parece não existir um enviesamento do número de casos entre *clusters*. Ainda assim, apresentam-se os resultados da amostra inicial total da amostra de casos aleatoriamente seleccionados. Para melhor caracterizar cada um dos *clusters*, foram analisadas as características demográficas dos indivíduos que constituem cada um deles. O quadro 1 apresenta os dados sociodemográficos (escola, área geográfica, sexo e idade) dos participantes por *cluster* (ver quadro 1).

Quadro 1.

Dados sociodemográficos dos participantes por cluster.

	Amostra Total				Amostra Aleatória			
	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 1		Cluster 2	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
AE Oliveira do Douro 1	102	25.2	16	43.2	25	65.8	17	43.6
Didaxis	181	44.7	12	32.4	9	23.7	12	30.8
AE Montemor-o-Velho	74	18.3	7	18.9	1	2.6	8	20.5
AE Vieira de Leiria	48	11.9	2	5.4	3	7.9	2	5.1
Norte	283	69.9	28	75.7	34	89.5	29	74.4
Centro	122	30.1	9	24.3	4	10.5	10	25.6
Raparigas	197	48.6	14	37.8	17	44.7	14	35.9
Rapazes	208	51.4	23	62.2	21	55.3	25	64.1
9 Anos	2	0.5	-	-	-	-	-	-
10 Anos	329	81.2	17	45.9	28	73.7	19	48.7
11 Anos	69	17.0	14	37.8	9	23.7	14	35.9
12 Anos	5	1.2	5	13.5	1	2.6	5	12.8
13 Anos	-	-	1	2.7	-	-	1	2.6
Total (%)	405	100.0	37	100.0	38	100.0	39	100.0

O quadro 2 apresenta as médias (centros) da variável intervalar planeamento em cada um dos dois *clusters*, bem como a estatística T. No entanto, como não se verificou uma distribuição normal da variável de planeamento, foram realizados testes paramétricos (Teste T para amostras independentes) e não-paramétricos (Teste de Mann-Whitney) (Martins, 2011).

Como os resultados paramétricos e não-paramétricos convergiam, foram relatados os resultados paramétricos. Verificou-se que os alunos do *cluster* 1 apresentavam níveis significativamente mais elevados de planeamento vocacional face aos alunos do *cluster* 2.

Quadro 2.

Centros dos clusters e estatística t no planeamento.

	Centro do <i>Cluster</i>		
	1	2	<i>t</i>
Planeamento Amostra Total	36.03	33.84	3.02
Planeamento Amostra Aleatória	37.76	34.00	4.20

No quadro 3 apresentam-se as médias (centros) das variáveis dicotómicas académicas em cada um dos dois *clusters*, bem como a estatística Phi (ϕ) para as dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e retenções prévias. Os resultados sugerem que os participantes do *cluster* 1 apresentam significativamente menos retenções, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento do que os participantes do *cluster* 2.

Quadro 3.

Centros dos clusters e estatística Phi (ϕ) nas variáveis académicas.

	Centro do <i>Cluster</i>		
	1	2	ϕ
	Amostra Total		
Retenções	0.97	0.54	-.47
Problemas comportamentais	0.85	0.05	-.54
Dificuldades de aprendizagem	0.91	0.14	-.59
	Amostra Aleatória		
Retenções	0.97	0.56	-.48
Problemas comportamentais	0.79	0.13	-.66
Dificuldades de aprendizagem	0.84	0.05	-.80

Nota. Variáveis académicas codificadas com 0 = Sim 1 = Não.

O quadro 4 apresenta a distância entre os centros dos dois grupos de *clusters*.

Quadro 4.

Distância entre os centros dos clusters.

<i>Cluster</i>	1	2
Amostra Total		
1	-	1.03
2	-	-
Amostra Aleatória		
1	-	1.07
2	-	-

Com base nestes resultados, atribuíram-se designações a cada *cluster* (ver Quadro 5). O *cluster* 1 caracteriza 91.6% e 49.4%, respetivamente, da amostra inicial e de casos aleatoriamente selecionados em estudo. Deste *cluster* fazem parte os participantes que apresentam competências mais elevadas de planeamento, na amostra. Os alunos que pertencem a este grupo apresentam poucas ou nenhuma retenções prévias e poucos ou nenhuns registos docentes de dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Este grupo foi denominado de “construtivo”.

O *cluster* 2 representa um grupo mais reduzido de alunos na amostra total, 8.4%, e 50.6% na amostra aleatória. Pertencem a este grupo os participantes que exibem valores mais baixos de planeamento. Estes alunos já reprovaram no seu percurso escolar e são percebidos pelos professores como apresentando algumas dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Este grupo foi denominado “vulnerável”.

Quadro 5.

Frequência e percentagem de participantes por cluster.

<i>Cluster</i>	Amostra Total		Amostra Aleatória	
	N	%	N	%
1. Construtivo	405	91.6	38	49.4
2. Vulnerável	37	8.4	39	50.6

Discussão e Conclusão

O objetivo deste estudo foi analisar a relação simultânea entre o planeamento da carreira e as variáveis do desempenho académico, de modo a identificar perfis de carreira nos estudantes portugueses do 2º ciclo do ensino básico. A denominação dos clusters da amostra estudada baseou-se nos estudos de Silva et al. (2014) e Faria, Pinto e Taveira (2014). Neste sentido, identificou-se e denominou-se um perfil de construtivo e outro perfil de vulnerável, refutando a primeira hipótese de estudo (H1: Há três perfis diferenciados de alunos, o construtivo, o conformista e o vulnerável). O facto de encontrarmos dois perfis diferenciados de alunos, remete-nos novamente para a necessidade das intervenções vocacionais em idades mais precoces, uma vez que um dos objetivos da psicologia vocacional é incentivar as pessoas a explorar e comprometer-se, de modo satisfatório e com êxito, nos diversos contextos de trabalho. No entanto, a discrepância de número de participantes entre clusters, permitiu verificar que cada vez mais os alunos adquirem competências de planeamento que se repercutem no seu sucesso escolar.

As crianças presentes no primeiro grupo (*cluster 1*), denominado construtivo, apresentam elevadas competências de planeamento face aos valores da média amostral. Parecem assim, deter mais competências e expectativas de autoeficácia em relação ao seu futuro vocacional. De facto, a infância é um período central para a aprendizagem vocacional e para o desenvolvimento de competências básicas de carreira, como é o caso da exploração, decisão e o planeamento (Oliveira, 2016). Super (1990) refere que o desenvolvimento do planeamento auxilia a capacidade de identificar e resolver problemas, ou de tomar decisões. Desta forma, a exploração torna-se, além de interessante, algo que pode ajudar a criança a atingir os seus objetivos pessoais e a planear as suas atividades. Podemos então referir que estas crianças parecem realizar uma exploração mais sistemática e intencional orientada para a obtenção de informação sobre si, o meio escolar e profissional. Lent, Hackett, e Brown, (1999) referem que a transição da escola para o mundo do trabalho resulta de um processo de preparação contínua, ao longo da escolaridade, na qual os pais em conjunto com a escola e os professores têm um papel fundamental, nomeadamente, no desenvolvimento de interesses académicos e profissionais, na promoção de escolhas vocacionais e na transmissão de valores de persistência e desempenho educacional e profissional. Neste sentido, as crianças com comportamentos favoráveis ao sucesso académico aumentam os níveis de satisfação com a qualidade e quantidade de informação disponível à tomada de decisão, e níveis de estresse ótimos favoráveis à exploração e planeamento da carreira. As crianças construtivas,

apresentam ainda níveis positivos em todas as dimensões do desempenho académico, em comparação com a média da amostra, adequando assim a forma de lidar com eventuais barreiras e desafios específicos nesse domínio de vida. Como esperado, foi possível verificar a existência de uma relação positiva entre o planeamento e as variáveis do desempenho académico, confirmando assim a H2.

O segundo grupo de crianças foi denominado vulnerável. Estas crianças exibem comportamentos pouco intencionais de planeamento, encontrando-se significativamente abaixo da média global. Araújo (2009) refere que a exploração tem impacto, em idades tardias, no ajustamento académico, formação da identidade, tomada de decisão e no planeamento de carreira. Podemos então mencionar que estas crianças são mais vulneráveis no planeamento de futuras atividades. Estas crianças parecem caracteriza-se por crenças negativas relativas a variáveis do desempenho académico, são alunos que apresentam um percurso académico marcado por dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, resultando, nalguns casos, em retenções. Face a estas fragilidades, Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), mencionam que com o crescimento da criança e as expectativas de autoeficácia influenciam o seu rendimento académico, podendo aproximar (ou não) a criança de atividades e futuras escolhas vocacionais.

A literatura tem demonstrado que é importante implementar programas de intervenção vocacional, de carácter preventivo e promocional, ao longo da escolaridade, articuladas com o currículo e com participação das figuras-chave (e.g., pais e professores) (Oliveira, 2016). As crianças, começam desde cedo a explorar papéis de vida e a construir representações de si através da interação com o meio, começam igualmente a desenvolver os primeiros interesses, competências e perspetivas futuras, integrando assim estereótipos de género e perceções de capacidade (Gottfredson, 1981, 1996, citado por Araújo, 2009; Jorge, 2011; Oliveira, 2012, 2016; Savickas, 2002; Super, 1990).

A caracterização destes perfis permitiu analisar em que medida se encontram os alunos e que tipo de intervenção será mais adequada tendo em conta as características de cada grupo. Por exemplo, os estudantes do perfil vulnerável deviam beneficiar de uma intervenção mais abrangente, no sentido de ajudá-los a antecipar e lidar com as barreiras académicas e profissionais que possam existir, bem como de apoios ao estudo dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, recorrer a colegas mentores, isto é, colegas que ajudam na realização de determinadas tarefas, no sentido de apoiar o estudo individual e a autorregulação. Além disso, poderia ser importante a organização de comunicações mensais onde fossem abordados temas sobre a gestão pessoal da carreira, de modo esclarecer dúvidas acerca do mundo do trabalho e

das condições necessárias para exercer determinadas funções. Cada vez mais se torna importante a exploração na resolução problemas, aprendizagem profissional e adaptação (Silva et al., 2014). Para tal, devemos investir em idades mais precoces no sentido das crianças e jovens refletirem sobre os seus interesses, valores e competências académicas, de forma a facilitar a escolha de uma futura profissão e o planeamento das etapas subsequentes.

Em Portugal, o sistema educativo atual, não dispõe, de estratégias programáticas de promoção do desenvolvimento vocacional das crianças, ao contrário do que acontece noutros países, como a Inglaterra e os Estados Unidos, em que são definidos objetivos de aprendizagem vocacional, enquadrados no currículo escolar, para os vários anos de escolaridade (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

O presente trabalho seguiu a linha de investigação sobre o desenvolvimento vocacional em idades mais precoces, dada a falta de estudos nesta área. Tendo em conta que foi desenvolvido com uma amostra de crianças portuguesas, seria interessante verificar as competências de planeamento junto de outras amostras internacionais, nomeadamente em países que adotam desde cedo medidas interventivas de promoção vocacional. Seria igualmente importante analisar se as crianças com perfis “vulneráveis” pertenciam a agregados familiares com um nível socioeconómico mais baixo, uma vez que a literatura nos remete nesse sentido.

Conclui-se que estes resultados são importantes, na medida em que devemos planear intervenções de carreira diferenciadas no ensino básico, de modo a responder de forma ajustada às características de cada grupo de alunos.

Referências

- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, A., & 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.
- Araújo, A., Taveira, M. C. & Lemos, M. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*, (pp. 197-210). Coimbra: Almedina.
- Araújo, S. B. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Baptista, C. & Costa, J. (2004). O desenvolvimento Vocacional numa perspectiva de integração curricular. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*, (pp. 172-180). Coimbra: Almedina.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.
- Barrigas, C. & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto socioeconómico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 193-215.
- Calado, I. S. (2009). *Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

- Cardoso, P., Taveira, M. C. & Teixeira, M. O. (2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência. ISBN 978-989-8681-04-1.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2 (28), 333-341.
- Carvalho, M., & Pocinho, M. (2010). Contextos de mudança, responsabilidade individual e a necessidade de uma nova cultura escolar. *Revista de Divulgação Científica e Cultural AICA*, 2, 91-97.
- Carvalho, R. G., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 411-418.
- Costa, M. (2010). *Relação entre o apoio dos amigos e as atitudes de exploração e planeamento de carreira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cruz, M. (2013). *Representações de Educação e de Escola em Pais com Baixos Níveis de Escolarização. Relações com o sucesso e com o insucesso escolar dos filhos*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Faria, L. C.; Taveira, M. C. & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 17-30.
- Faria, L., Pinto, J. & Taveira, M. C. (2014). Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação académica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (2), 100-113.
- 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.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan: Systematic Approaches*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Hughey, K. F. (2005). Preparing students for the future: Career and educational planning. In C. A. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*, (pp. 214-256). Lahaska Press.

- Hughes, K., & Karp, M. (2004). *School-based career development: a synthesis of the literature*. New York: Teachers College Columbia University, Institute on Education and the Economy.
- INE. (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa, Portugal.
- Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa. (2014). *O Papel dos Pais no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência.
- Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development*, 26, 263-276.
- Jorge, L. (2011). *Construção e validação de uma escala de avaliação da consciência de carreira para a infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira, Madeira.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- 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.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*, (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R.W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-112.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*, (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.

- Lopes, A. R. & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 7-14.
- Lopes, C. (2004). Desenvolvimento Vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*, (pp. 191-196). Coimbra: Almedina.
- Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*, (pp. 9-32). São Paulo: Educ.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística – Com utilização do SPSS* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabos.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, H. T. (2001). *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual & Resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis. *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*, (pp. 41-57). Cadernos CIED: Universidade do Minho.
- Mota, A. (2010). *Exploração, Dificuldades de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional no Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Munhoz, I. M., & Melo-Silva, L. (2011). Educação para a carreira: Conceções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 37-48.
- Nazli, S. (2007). Career development in primary school children. *Career Development International*, 12 (5), 446-462.
- Oliveira, I. & Taveira, M. C. (2014). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância*. Novas Edições Académicas.
- Oliveira, I. M. (2012). *Avaliação do Desenvolvimento Vocacional na Infância: Versão Portuguesa da Childhood Career Development Scale*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, I. M. (2016). *Construction and Validation of the Childhood Career Exploration Inventory*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.

- Oliveira, I., & Taveira, M.C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. In N.L. Pereira-Silva, A.J.G. Barbosa, & M.C. Rodrigues (Eds.), *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação*, (pp. 355-384). Brasil: Editora CRV.
- Oliveira, I., Taveira, M. C. & Neves, L. (2014). Sensibilizar Professores para o Desenvolvimento de Carreira dos Alunos: Relato de Uma Experiência. *Psicologia: ciência e profissão*, 34 (2), 512-523.
- Oliveira, I., Taveira, M. C., Marques, C. & Silva, A. D. (2015). *Os Alunos e o Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência. ISBN 978-972-742-397-2.
- Oliveira, Z. M. R. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. *Caderno do CEDES*, 20, 62-77.
- Ourique, L. (2010). *Auto-eficácia e personalidade no planeamento de carreira de universitários*. Dissertação de mestrado. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. (6ª edição) Lisboa: Edições Sílabo.
- 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.
- Pocinho, M. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (2), 253-265.
- Rafael, P. (2011). *Insucesso Escolar: Perceções de alunos, pais e professores. Um Estudo de casos num Agrupamento TEIP*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rodrigues, A. (2013). *A perspetiva dos pais sobre o (in)sucesso escolar: dos significados à autorregulação*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2 (1), 103-116.

- Santos, A. & Silva, B. (2007). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de Estudo*, 6, 71-85.
- Sarstedt, M. & Mooi, E. (2014). *A concise guide to market research: The process, data, and methods using IBM SPSS Statistics*. Verlag Berlin, Heidelberg: Springer.
- Savickas, M.L. (2002a). Revitalizing the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Silva, A. D., Taveira, M. C., Bernardo, E. & Moreno, M. L. (2014). Perfis de carreira en educación superior: un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 25-39.
- Schultheiss, D., Palma, T. & Manzi, A. (2005). Career Development in Middle Childhood: A Qualitative Inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53, 246-262.
- Sousa, S. C. (2008). *Educação para a Carreira na Educação Pré-Escolar: Avaliação da eficácia de uma intervenção de consultoria psicológica*. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2.^a ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 4 (1), 173-190.
- Taveira, M. C. & Silva, J. T. (Coord.) (2008). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M. C., Paixão, M. P. & Gamboa, V. (2016). *Os Psicólogos no Processo de Orientação*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world: Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanassou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, (pp. 209-225). Springer Editors.
- Watts, A. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-222.

Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. The Higher Education Academy. United Kingdom: Cambridge.

Xikota, J. (2004). *Planejamento de carreira: um estudo com egressos de cursos de administração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.