

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
COM CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Maria Helena Faria de Deus

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
COM CRIANÇAS DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE**

Maria Helena Faria de Deus

Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Odília Teixeira

2010

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e ajuda de algumas pessoas a quem não poderia deixar de agradecer.

Aos meus pais, pela dedicação e esforço que revelaram ao longo de todo o meu percurso académico e pessoal.

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira pelo apoio manifestado ao longo da elaboração deste trabalho, salientando a sua disponibilidade, compreensão e afecto que de forma confiante me encorajaram sempre.

À minha irmã pelo companheirismo e apoio incondicional sempre presentes.

Ao meu marido e filho pela partilha de saberes, colaboração e carinho manifestado.

E ainda às crianças e professoras que se disponibilizaram para a realização do estudo.

Resumo

Com fundamentação na teoria desenvolvimentista de L. Gottfredson, (1981, 1996) esta investigação aborda a temática do desenvolvimento vocacional na infância, ao longo dos primeiros dez anos de vida, período em que se alicerçam os objectivos, se delimitam as fronteiras do espaço social relativas ao género e se firmam as concepções pessoais de competência para o trabalho e a aprendizagem. O estudo empírico decorreu numa amostra de crianças do 4º ano, do 1º ciclo do ensino Básico e foram usados questionário. Os resultados são convergentes e sistemáticos no sentido de que as crianças de 10 anos circunscrevem as alternativas profissionais num mapa cognitivo regido pelo género, e com pouca consistência do factor prestígio. Nos dados também emergem índices de que as crianças, desta idade, demonstram já um sentido de competência e de planeamento para o futuro. Nas conclusões são discutidas as implicações para a prática, de acordo com o conceito de educação da carreira.

Abstract

From Gottfredson's (1981, 1996) developmental theory, this research addresses the issue of vocational development in childhood, during the first ten years of life. In this period, children are founded objectives, circumscribing the boundaries of social space of gender, and are firmed the conceptions of personal competency for the work and learning. The empirical study took a sample of children in the 4th year, 1st cycle of basic education and questionnaire were used. The results are convergent and systematic in the sense that children 10 years confined the occupational alternatives in a cognitive map governed by gender, and with little consistency factor of prestige. In the data also emerge that the children of this age, already show a sense of competency and planning for the future. The conclusions discuss the implications for practice, according to the concept of career education.

Índice

Introdução	6
Capítulo 1 - Bases teóricas do desenvolvimento vocacional na infância	
1. Contributos da teoria do desenvolvimento psico-social de Erikson	9
2. Perspectiva desenvolvimentista de L. Gottfredson	15
2.1. Fases de desenvolvimento na infância	18
2.2. Processo de circunscrição e compromisso	23
3. Contributos da perspectiva sócio-cognitiva	25
4. Síntese da revisão de literatura e objectivos	27
Capítulo 2 - Metodologia	
1. Objectivos	29
2. Instrumentos	29
2.1. Questionário	29
2.2. Ficha das profissões, áreas de actividades	30
2.3. Ficha “Quem faz o quê na família”	30
2.4. Ficha “Quem faz o quê na escola”	30
2.5. Ficha “Quem faz o quê na comunidade”	31
2. Participantes	31
3. Procedimentos	32
3.1. Recolha dos dados	32
3.2. Análise de conteúdo	33
Capítulo 3- Análise dos resultados	
1. Desenvolvimento dos projectos profissionais e factor género	36
2. Desenvolvimento dos projectos profissionais e factor prestígio	39
3. Desenvolvimento dos projectos profissionais e auto-imagem como estudante	41
4. Desenvolvimento das atitudes exploratórias e conhecimento da comunidade	44
5. Síntese e discussão dos resultados	45
Conclusões	48
Referências bibliográficas	51
Anexos	

Introdução

A ideia de que o desenvolvimento vocacional ocorre durante toda a vida é hoje amplamente aceite no domínio da Psicologia da Orientação. Contudo, o período da infância é pouco representativo, quer em âmbito da investigação quer da intervenção. Numa visão de educação da carreira, e, de acordo com Watts (2001), as acções em orientação devem proceder ao longo da vida, privilegiando-se o início da escolaridade, pois as percepções do eu e do trabalho são formados desde muito cedo, com especial atenção para os primeiros anos de escolaridade, onde se criam atitudes e concepções de trabalho. No mesmo sentido, também Gybers (2003) afirma que o alicerce do planeamento da carreira é estabelecido nos primeiros anos de escolaridade, através das actividades curriculares, que podem contribuir para o desenvolvimento do auto-conceito, da aquisição de competências para aprender a aprender, competências de relações interpessoais, competências de decisão e de exploração. Estes temas são continuados e incluídos ao longo do percurso educativo, proporcionando novas informações e experiências para que os estudantes se tornem capazes de regular, monitorizar e gerir os seus projectos de vida e de carreira. Também para Moreno (2008) é de capital importância que as intervenções com crianças perspectivem o desenvolvimento das competências e atitudes relativas ao mundo do trabalho.

A formação do conceito de si positivo e harmonioso, nestes primeiros anos, exerce uma forte influência no desenvolvimento futuro, nomeadamente ao nível da identidade vocacional e do sucesso escolar. As actividades de exploração da criança, bem como as primeiras experiências face à escola estarão na base do desenvolvimento dos interesses, dos valores, das atitudes e das crenças de capacidade que influenciam o ajustamento académico, profissional e social, na adolescência e na idade adulta (Seligman, 1994; Taveira, 1999).

Entre os diferentes modelos teóricos, a teoria da circunscrição e do compromisso de L. Gottfredson (1981, 1996) focaliza o desenvolvimento vocacional na infância e atribui particular significado aos factores de aprendizagem social, nomeadamente às expectativas dos papéis associados aos dois sexos e às variáveis de estatuto social.

A abordagem sócio-cognitiva do desenvolvimento vocacional salienta também o papel chave da aprendizagem durante a infância, quer nas experiências directas quer através de modos de modelagem. Estes processos são os principais determinantes dos interesses e dos projectos (Lent, Brown & Hackett, 1994), bem como da origem das diferenças observadas na distribuição sócio-profissional por género (Betz, 2001). No mesmo sentido, para Gottfredson (1981, 1996), as experiências, ocorridas na infância, são as principais responsáveis pela delimitação do espaço social, onde emerge o processo de circunscrição das aspirações vocacionais e se pautam as possibilidades em termos de alternativas profissionais.

Esta investigação fundamenta-se na perspectiva desenvolvimentista de L. Gottfredson, (1981, 1996) e equaciona a temática do desenvolvimento vocacional na infância, designadamente ao longo dos primeiros dez anos de vida, período em que se alicerçam os objectivos, se delimitam as fronteiras do espaço social relativas ao género e ao estatuto social dos projectos e se fundamentam as concepções pessoais relativamente ao sucesso e à aprendizagem. Pelas implicações para o domínio vocacional, em particular para a infância, são ainda analisados os fundamentos da teoria de Erikson (1963, 1968). Nesta investigação, a questão central é dirigida para a análise dos projectos vocacionais das crianças, relativamente à influência dos estereótipos de género e de prestígio, bem como aos processos de modelagem relativos às profissões

que existem no ambiente familiar. Também se analisam as percepções das crianças face à escola e à representação que têm das suas competências enquanto estudantes.

Para a prossecução destes propósitos foram elaborados questionários e os dados foram observados em crianças que frequentavam o 4º ano, do 1º ciclo do ensino Básico.

Em termos de organização, o capítulo 1 é destinado à apresentação das bases teóricas para o estudo do desenvolvimento vocacional na infância. Apresentam-se os contributos da teoria do desenvolvimento psico-social de Erikson (1963, 1968), os contributos da perspectiva desenvolvimentista de Gottfredson (1981,1996) e da perspectiva sócio-cognitiva para o desenvolvimento da carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994; Betz, 2001). O capítulo 2 é dedicado à metodologia e inclui a descrição da amostra, dos questionários utilizados e dos procedimentos escolhidos. O capítulo 3 apresenta a análise e discussão dos resultados e a conclusão é apresentada no capítulo 4.

Capítulo 1- Bases teóricas do desenvolvimento vocacional na infância.

1. Contributos da teoria do desenvolvimento psico-social de Erikson

É unânime para diferentes autores (Seligman, 1994) a grande influência de Erikson para a compreensão do desenvolvimento vocacional, nomeadamente no que respeita ao período da infância, apesar de autores como Adler, Bordin Anne Roe focalizarem também o desenvolvimento vocacional, numa perspectiva psicodinâmica.

O conceito chave da teoria de Erikson é o “de identidade”. Segundo Erikson (1963, 1968), o desenvolvimento humano depende de um processo de interacção entre a pessoa e o ambiente, ocorrendo através de uma sucessão de estádios que fazem parte do plano epigenético do indivíduo. No seu modelo de desenvolvimento psicossocial, o autor identificou oito estádios de desenvolvimento, que caracterizam modos de organização da experiência e de construção da identidade pessoal. Estes estádios foram designados como confiança básica vs. desconfiança, autonomia vs. vergonha/dúvida, iniciativa vs. culpa, realização vs. inferioridade, identidade vs. confusão de papéis, intimidade vs. isolamento, generatividade vs. estagnação e integridade vs. desespero (Quadro1). Em cada um destes estádios, o indivíduo é confrontado com tarefas ou crises, originadas por um tema central organizador, as quais exigem adaptação e resolução (Erikson, 1963, 1968). A resolução bem sucedida das tarefas de cada um estádio prepara o indivíduo para melhor lidar com as tarefas desenvolvimentais apresentadas pelo estádio seguinte.

De acordo com Erikson (1963, 1968), as crianças em idade escolar já terão passado por quatro dos oito estádios de desenvolvimento psicossocial: confiança básica *versus* desconfiança (do nascimento até aos dezoito meses), autonomia *versus*

vergonha/dúvida (dos dezoito meses aos três anos), iniciativa *versus* culpa (dos três aos cinco anos) e realização *versus* inferioridade (dos seis aos onze anos). Na perspectiva de Seligman (1994), as experiências da criança em cada um dos períodos identificados por Erikson (1963) poderão marcar as vivências vocacionais na adolescência e vida adulta. Durante os primeiros anos de vida, a criança é desafiada a desenvolver a capacidade de manter relações com os outros numa base de confiança, bem como um sentido de autonomia, iniciativa e de confiança na sua própria competência (Erikson, 1963, 1982). Estas competências são vistas como centrais ao desenvolvimento de uma personalidade optimista, autónoma e motivada para a realização, com maior probabilidade de obter resultados ajustados, no futuro académico e vocacional (Seligman, 1994).

Estádio 1: Confiança versus Desconfiança

No primeiro estágio, definido por Erikson (1963) através do binómio confiança *versus* desconfiança, espera-se que seja criada uma relação de afecto e cuidado entre os pais e a criança, de modo a que a criança se torne uma pessoa confiante e compreensiva. Este estágio decorre desde o nascimento até aos dezoito meses de vida. De acordo com Sharf (1992), os efeitos mais notórios desta crise, em termos de desenvolvimento vocacional, verificam-se ao nível da visão de futuro. Os indivíduos com uma perspectiva temporal positiva tendem a confiar em si próprios e nos outros, e a planear com agilidade o futuro (Sharf, 1992). Seligman (1994) sugere que este estágio afectará a natureza do relacionamento interpessoal da criança, bem como os seus sentimentos relativamente a si própria e aos outros. Assim, as crianças que resolvem favoravelmente a crise inerente a este estágio tendem a tornar-se confiantes, confiáveis e optimistas face ao futuro.

Estádio 2: Autonomia versus Vergonha

O segundo estágio da teoria de Erikson (1963, 1982) ocorre dos dezoito meses aos três anos de idade e a criança vive a crise da autonomia vs vergonha. A resolução positiva desta tarefa implica o desenvolvimento de um sentimento de controlo pessoal sobre si próprio e de autonomia, conseguido através do controlo dos esfíncteres. A influência deste estágio, em termos do desenvolvimento vocacional do indivíduo, situa-se ao nível da segurança pessoal e autoconfiança, em que se baseiam as decisões vocacionais orientadas para objectivos (Sharf, 1992). Também para Seligman (1994), a resolução positiva deste conflito leva a um sentido de autonomia e auto-confiança, com maior probabilidade do indivíduo se tornar assertivo, independente e orientado para as tarefas, sendo estas características consideradas importantes para o futuro social, académico e profissional. A resolução positiva desta crise torna a criança capaz de desenvolver relacionamentos com base no afecto e cooperação que, associados à autonomia, contribuem positivamente para o futuro social, académico e profissional. Nesta fase, a maturação física proporciona os meios que permitem à criança explorar o que a rodeia.

Estádio 3: Iniciativa versus Culpabilidade

O estágio três define-se pelo conflito de iniciativa vs culpabilidade e ocorre entre os três e os cinco anos, onde se espera, como resolução positiva, que a criança apresente iniciativa, de uma forma socialmente aceite. A formação da identidade da criança como rapaz ou rapariga e a exploração do ambiente tornam-se elementos centrais ao desenvolvimento neste período. Neste estágio, as crianças começam a identificar-se, imitar ou modelar o comportamento do adulto dando início à construção de uma identidade masculina ou feminina.

Segundo Erikson (1982), a vivência positiva desta crise poderá resultar num sentimento de propósito em relação ao futuro, o qual influenciará o modo como estabelece interações com o ambiente. Segundo Seligman (1994), este estágio é também importante para o desenvolvimento de uma percepção positiva de si próprio/a e de uma auto-estima positiva. As crianças que desenvolvem confiança na sua iniciativa terão maior probabilidade de um melhor ajustamento à entrada na escolaridade formal. Ainda de acordo com Seligman (1994), a resolução positiva desta crise reverterá favoravelmente para o papel de trabalhador, devido à consciência ou sentido moral, que permitirá à criança uma auto-monitorização, diminuindo a necessidade de supervisão externa. Segundo Sharf (1992), a resolução da crise iniciativa vs culpabilidade estará igualmente associada à forma como a criança se envolve na experimentação de papéis, bem como no modo de encarar os papéis que terá que desempenhar na vida adulta. Assim, o sucesso ou insucesso nesta experimentação trará consequências para o desenvolvimento de uma identidade positiva ou negativa, designadamente no significado atribuído ao papel no mundo do trabalho. Se a criança for reforçada nas suas actividades lúdicas e exploratórias e nas suas manifestações de identificação com a figura parental pertencente ao seu género, ela desenvolverá sentimentos de confiança na sua própria iniciativa. Se pelo contrário, a experiência estiver associada à censura e à punição a criança desenvolve sentimentos de culpa em relação a si própria e à sua acção sobre a realidade externa. Erikson (1962, 1968) defende este como o período do jogo por excelência, em que a criança, por livre iniciativa e usando a sua imaginação, se envolve activamente no jogo simbólico. Na sua concepção de jogo, Erikson (1962, 1968) conjuga a natureza despreocupada e a qualidade de compromisso social; a brincadeira é para a criança o que são o pensamento e a planificação para o adulto: o

universo de ensaios onde as condições são simplificadas e os métodos são exploratórios (Erikson, 1962, 1968).

Seligman (1994) também defende que a resolução desta crise tem fortes implicações para o futuro, no sentido que se for positiva o indivíduo irá envolver-se no seu papel de trabalhador, uma vez que será potencialmente detentor de um conjunto de características afirmativas de iniciativa, energia, liderança e de estabelecimento de objetivos.

Estádio 4: Realização versus Inferioridade

O quarto estágio é designado de realização versus inferioridade, compreende o período entre os seis e os onze anos e coloca como principal desafio à criança o desenvolvimento de um sentido de competência, especialmente na relação à aprendizagem. Nesta fase, o desenvolvimento psicossocial da criança vira-se para o exterior (Erikson, 1963), começando a mover-se em novas áreas, como sejam a escola e outros locais da comunidade. Esta nova realidade lança constantes desafios à criança no sentido do desenvolvimento de capacidades e competências, o que, conjuntamente com a motivação para a competência, que caracteriza este período, abre caminho a diversas aprendizagens. Uma resolução positiva da crise associada a este estágio levará ao desenvolvimento de um sentimento de confiança nas suas capacidades, enquanto a resolução negativa que dá à criança sentimentos de incapacidade, designadamente nas tarefas académicas ou extra-curriculares, poderá criar um sentimento de inferioridade. De acordo com Sharf (1992), as principais consequências da vivência desta crise para o domínio vocacional situam-se ao nível do desenvolvimento de um sentido de competência nas situações de aprendizagem. As crianças que não tenham resolvido esta crise com mestria poderão questionar a sua competência para trabalhar produtivamente,

podendo este sentimento bloquear os seus esforços para iniciar ou completar uma tarefa vocacional, nomeadamente no período da adolescência.

Quadro 1 – Modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968)				
Estádios- Erickson				
ESTÁDIO	CRISE	RESOLUÇÃO	FRACA RESOLUÇÃO	FORÇA
Bebé	Confiança vs desconfiança	Confiança na satisfação das necessidades	Incerteza da satisfação	ESPERANÇA
1ª infância	Autonomia vs vergonha	Independência e auto-controle	Indiferença causada por ser controlado	VONTADE
Idade do jogo	Iniciativa vs culpa	Actuar sobre desejos, potencialidades	Consciência das restrições	DETERMINAÇÃO
Idade escolar	Laborioso vs inferioridade	Absorvido no mundo	Competências e estatuto inadequado	COMPETÊNCIA
Adolescência	Identidade vs confusão	Confiança em si mesmo	Falhaço no desenvolvimento	FIDELIDADE-RIGOR
Jovem adulto	Intimidade vs isolamento	Fusão com outro	Sem relações íntimas	AMOR
Adulterz	Generatividade vs estagnação	Guiar a geração seguinte	Suspensão do processo de maturação	SOLICITUDE OLHAR POR
OS MAIS VELHOS	Integridade vs desespero	Integração emocional	“escassez de tempo”	SABEDORIA

Neste sentido, também Seligman (1994) sugere que esta é uma fase crítica ao desenvolvimento vocacional: aqui a criança tem a oportunidade de aprender a apreciar a importância da educação formal e da competência pessoal, bem como desenvolver uma imagem de si própria como trabalhadora.

Nesta fase, em que o desenvolvimento tem como vector a organização do sentido de competência, a criança em ambiente escolar vai ficando cada vez mais segura de si, aprende a cooperar e a dividir as tarefas, tornando-se consciente das consequências do fracasso, no seio do grupo a que pertence. Seligman (1994) acentua que, neste período, a criança aprende a revelar orgulho no seu trabalho, persistência, criatividade, a usar o *feedback* na resolução de problemas e a estabelecer um equilíbrio entre o trabalho e o jogo na vida pessoal (Seligman, 1994). A criança aplica-se em actividades que lhe permitem ganhar o reconhecimento dos outros a que Erikson (1968) chamou «o sentido da indústria». Esta é uma etapa decisiva do ponto de vista social e vocacional.

2. Perspectiva desenvolvimentista de L. Gottfredson

As teorias desenvolvimentistas descrevem o desenvolvimento vocacional ao longo da vida e incluem as primeiras conceptualizações na infância, enquanto período com características específicas. Os autores que mais analisaram estes pressupostos foram Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951), Super (1990) e Gottfredson (1981, 1996).

Neste trabalho, salienta-se a teoria de Linda Gottfredson, (1981, 1996) que focaliza com maior profundidade o desenvolvimento vocacional na infância. A teoria de Super (1990) é uma referência obrigatória no domínio vocacional, mas é generalista no que concerne ao período da 1ª infância.

Linda Gottfredson (1981, 1996) propôs uma teoria do desenvolvimento das aspirações profissionais em que associa os contributos das perspectivas psicológica e sociológica acerca da carreira. Para a autora, as preferências profissionais e as escolhas de carreira constituem primordialmente uma tentativa de realizar um si social e só de maneira secundária, um si psicológico (Gottfredson, 1996). Assim, a teoria do desenvolvimento das preferências vocacionais de Gottfredson (1981, 1996) perspectiva

o desenvolvimento do *self* social. O enfoque sociológico de Gottfredson (1996) coloca maior ênfase nos aspectos mais públicos e sociais do *self*, tais como o género e a classe social, relativamente aos aspectos mais privados e pessoais, como os valores e a personalidade. Deste modo, a adopção de uma perspectiva sociológica contribui para a compreensão do desenvolvimento das preferências vocacionais, apontando a importância das barreiras externas na implementação dos objectivos e das identidades pessoais através do trabalho. Em suma, a teoria de Gottfredson (1981, 1996) considera a importância fulcral do auto-conceito social no desenvolvimento vocacional, bem como o facto de os indivíduos procurarem profissões ou empregos compatíveis com as imagens que têm de si próprios; o elemento determinante para Gottfredson (1981, 1996) é a representação social das profissões.

De acordo com Gottfredson (1981, 1996), o desenvolvimento da carreira consiste num processo com quatro fases, da infância à adolescência, em que o indivíduo procura implementar o seu auto-conceito. O desenvolvimento das aspirações e escolhas vocacionais está associado ao desenvolvimento cognitivo, em conformidade com o quadro normativo das idades de referência (Gottfredson, 1981, 1996).

Há três conceitos centrais na teoria de Gottfredson (1981, 1996): o mapa cognitivo das profissões, a circunscrição e o compromisso. Nestes conceitos emerge a ideia de que o ser humano à medida que se desenvolve, da infância à adolescência, forma um mapa cognitivo das profissões no qual circunscreve as preferências profissionais, e efectua um processo de compromisso concretizado na escolha, considerando os factores da realidade. A circunscrição traduz também a eliminação progressiva das alternativas vocacionais menos favoráveis e o compromisso sintetiza a escolha, de acordo com os factores externos.

De acordo com Gottfredson (1981, 1996), as concepções de *self* e do mundo profissional desenvolvem-se à medida que a criança percebe diferenças cada vez mais complexas nos aspectos que caracterizam o seu eu e o ambiente exterior. A criança distingue, numa primeira fase, as pessoas e as profissões através das características mais visíveis e concretas, como grande vs pequeno, fraco vs forte. Esta perspectiva, inicialmente simplista, acerca do mundo das profissões vai-se tornando cada vez mais complexa e pormenorizada, à medida que a criança se torna capaz de efectuar comparações multidimensionais, inferindo estados internos à pessoa, e discernindo padrões no comportamento dos indivíduos. Até à adolescência, as crianças vão avançando na sua compreensão e conhecimento do mundo do trabalho, de acordo com os vários critérios de masculinidade vs feminilidade, nível de prestígio social e domínio de trabalho (Gottfredson, 1996).

Gottfredson (2005) salienta o papel activo do sujeito no seu desenvolvimento vocacional, quer no que respeita ao desenvolvimento dos mapas cognitivos do mundo profissional, quer no que se refere à construção do auto-conceito. Segundo a mesma autora, a construção destes processos está relacionada com a singularidade do seu património genético e pelas experiências vividas, desde muito cedo. Gottfredson, (2005) sugere que o desenvolvimento é auto-dirigido, o indivíduo influencia a direcção do seu desenvolvimento através das escolhas que efectua e relativamente ao tipo de experiências a que se expõe. Assim, ao longo do processo de maturação, as crianças vão assumindo um papel cada vez mais activo e autónomo na selecção, influência e interpretação dos seus contextos.

No que respeita especificamente ao desenvolvimento do *self*, como processo activo e dirigido pelo indivíduo, Gottfredson (1981, 1996) sugere que os elementos sociais e os elementos mais psicológicos são incorporados no auto-conceito do

indivíduo em diferentes momentos do seu desenvolvimento cognitivo, à medida que a imagem que desenvolve acerca de si própria se torna mais complexa e diferenciada.

2.1. Fases de desenvolvimento na infância

O quadro 2 apresenta as fases propostas por Gottfredson (1981), com correspondência às idades, aos níveis escolares de referência, fazendo também alusão à relação com o desenvolvimento cognitivo e à evolução do auto-conceito e da orientação para o trabalho.

Quadro 2 – Fases de desenvolvimento do auto-conceito e das preferências vocacionais

<i>Característica</i>	<i>1.- Orientação para o tamanho e o poder</i>	<i>2.- Orientação para os papéis sexuais</i>	<i>3.- Orientação para a valorização social</i>	<i>4.- Orientação para o self interno e único</i>
<i>Idade (em anos)</i>	3-5	6-8	9-13	14 em diante
<i>Ano escolar</i>	Creche e Jardim de Infância	1-3	4-8	9 em diante
<i>Processos de pensamento</i>	Intuitivo	Concreto	Menos concreto	Abstracto
<i>Novos elementos nas percepções acerca do self e dos outros</i>	Pequeno vs. Grande	Gênero	Classe social e inteligência	Interesses, valores e competências pessoais
<i>Novos elementos nas percepções e preferências vocacionais</i>	Profissões enquanto papéis dos adultos	Estereótipo gênero	Nível de prestígio	Campo de trabalho

Fonte: Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579 (p.555).

Fase 1: Orientação para o tamanho e poder (entre os três e cinco anos)

Neste período, a criança começa a orientar-se para o mundo adulto enquanto controlador de recursos, sendo o poder conferido ao adulto definido pelo seu tamanho físico (Gottfredson, 1981). A criança inicia processos de imitação, sobretudo da figura

parental pertencente ao mesmo sexo, uma vez que, à luz do seu pensamento do tipo dicotómico, esta imitação é algo bom (*versus* mau). A criança é essencialmente orientada para o pensamento marcado por um carácter mágico e egocêntrico. A criança apreende, neste estágio, que os adultos detêm o poder, o qual é parcialmente definido pelo facto de terem uma profissão. Ao centrar-se em papéis e actividades dos adultos, a criança inicia a sua projecção no futuro. As preferências vocacionais são estereotipadas ao nível do género, o que tem como referência a identidade de género, comparativamente aos adultos do mesmo sexo.

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002), as crianças no grupo etário entre os 3 e os 5 anos não apresentam ainda concepções estáveis e coerentes dos papéis sexuais, nem tão pouco um conceito abstracto de masculino e feminino. No entanto, segundo a referida autora, é ao longo deste período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento destes conceitos. Com efeito, nestas idades, as crianças são já capazes de apreender diferenças de género concretas e observáveis, com base quer no comportamento, quer na aparência das pessoas. Além disso, as crianças mostram igualmente preferência por brincar com pares do mesmo sexo, revelam orientação para adultos do mesmo sexo, e relatam preferências por actividades dos adultos (incluindo as actividades profissionais) do mesmo sexo. Gottfredson (1981, 1996) refere ainda que um dos marcos principais deste período é o reconhecimento de que existe um mundo adulto e que trabalhar é um dos aspectos centrais desse mundo.

Fase 2: Orientação para os papéis sexuais (entre os seis e os oito anos)

Para Gottfredson (1981), a consciência de si próprio desenvolve-se em estreita relação entre a consciência relativamente aos papéis sexuais e as actividades vocacionais. Os estereótipos associados aos papéis dos adultos (por exemplo papéis sexuais ou papéis ocupacionais) poderão servir para que a criança crie um sentido de

self e o desejo de se tornar detentor de características associadas a determinadas pessoas. Isto relaciona-se estritamente com o facto de um dos primordiais focos de preocupação do individuo ser o lugar que ocupa na vida social, constituindo a profissão um dos sinais ou constrangimentos mais fortes na apresentação do *self* à sociedade (Gottfredson, 1996).

Neste período, as crianças não revelam preocupação com o prestígio associado a cada profissão, mostrando, no entanto, uma pré-consciência da distinção entre profissões em termos de classe social. Todavia, esta referência à classe social é feita atendendo a critérios dicotómicos, tais como rico vs pobre, ou limpo vs sujo. Gottfredson (1981, 1996) refere que as raparigas relatam menos frequentemente, comparativamente com os rapazes, preferências vocacionais referentes a profissões de elevado prestígio social. Contudo, segundo a mesma autora, neste período isto acontece devido à consideração de aspectos visíveis e relacionados com as profissões tipicamente ocupadas por adultos do mesmo género que a criança, como por exemplo, o equipamento (*e.g.*, motorista de camião), actividade física (*e.g.*, atleta), ou o uso de uniforme (polícia, enfermeira). Em suma, neste segundo estágio a criança inclui profissões no espaço do que é tolerável, tendo em vista a sua identidade de género.

Fase 3: Orientação para a valorização social (dos nove aos treze anos)

Ao longo deste período, os jovens vão-se tornando mais sensíveis à avaliação social, quer por parte dos seus pares quer por parte da sociedade em geral. Assim, e de acordo com Gottfredson (1981, 1996), esta percepção não atende apenas ao que é adequado para o género da criança, como também ao que é socialmente prestigiante.

Aos nove anos, a criança é capaz de avaliar criticamente as profissões de baixo prestígio, não as incluindo nas suas preferências vocacionais. Nesta idade, a criança começa a apreender os símbolos mais concretos associados à classe social (*e.g.*,

vestuário, comportamento, objectos levados para a escola), e por volta dos treze anos é já capaz hierarquizar as profissões em termos do seu estatuto social, apreciando igualmente a relação entre rendimento económico, educação e profissão. Assim, no final deste período, o jovem apresenta uma compreensão clara de que existe uma hierarquia social no mundo das profissões e que esta afecta o modo como as pessoas vivem as suas vidas e são avaliadas pelos outros. Este factor de valoração social é reconhecido nos dados de um estudo realizado em Portugal, em que os rapazes e as raparigas de 13-14 anos expressavam como projectos mais representativos as profissões ligadas às Engenharias, à Medicina, ao Jornalismo, às Ciências Sociais e ao Desporto (Teixeira, 2009).

Nesta idade a criança também já terá aprendido quais as profissões que as suas famílias e comunidades tendem a rejeitar, considerando-as inaceitáveis no que se refere à sua posição na sociedade. Assim, à medida que os jovens vão incorporando no seu auto-conceito elementos referentes à classe social e à capacidade individual tendem, ao mesmo tempo, a rejeitar alternativas que pareçam inconsistentes com os elementos recentemente integrados no *self*, estabelecendo um limite do que é tolerável, em termos das suas aspirações vocacionais. Deste modo, para além da importância de variáveis como a classe social e o nível de prestígio, também a capacidade individual começa a ser equacionada no processo de circunscrição das preferências vocacionais.

Ao longo desta fase de desenvolvimento, o jovem desenvolve uma perspectiva relativamente ao seu nível de capacidade (Gottfredson, 1981, 1996). Segundo Gottfredson (1981), o desenvolvimento da consciência de capacidade pessoal está relacionada com os resultados escolares, uma vez que estes constituem indicadores dessa capacidade. A escola constitui, segundo a referida autora, um contexto com grande influência nas percepções de facilidade/ dificuldade relativamente às profissões.

Assim, de acordo com Gottfredson (1981), no final do terceiro estágio de desenvolvimento das preferências vocacionais, os jovens já desenvolveram uma concepção clara da sua identidade social. Apesar de poderem revelar ainda indecisão face às preferências profissionais, é comum que nestas idades apresentem projectos de prosseguir um curso superior, cuja expressão traduz uma perspectiva já bastante estável, relativamente à sua posição no mundo e na hierarquia social, com base na qual circunscrevem as suas preferências vocacionais (Gottfredson, 1981, 1996). A escolha vocacional é, nesta fase, um produto do desejo de pertença ao grupo, de ser respeitado e de viver uma vida confortável, tendo como referência o grupo a que o indivíduo pertence (Gottfredson, 1996).

Fase 4: Orientação para o self interno e único (a partir dos catorze anos)

Segundo Gottfredson (1981, 1996), neste estágio de desenvolvimento assiste-se a uma reorientação ao nível das expectativas e critérios que presidem à circunscrição das aspirações, passando os valores individuais a deterem uma importância crescente. Com efeito, a partir desta fase, os adolescentes envolvem-se num processo de análise consciente das alternativas que restaram do processo de circunscrição desenvolvido ao longo dos três estádios anteriores, procurando profissões cujos resultados possam ser a realização pessoal. Assim, Gottfredson (1981, 1996) sugere que o desenvolvimento das preferências vocacionais demonstra um sentido de *self* mais pessoal e psicológico.

A capacidade para lidar com conceitos cada vez mais abstractos permite uma crescente consciencialização dos aspectos mais internos e únicos, quer dos indivíduos quer das profissões (Gottfredson, 1981, 1996). Segundo Gottfredson (1981, 1996), nesta fase, a exploração vocacional foca-se em domínios de trabalho que revelem maior congruência com a imagem que o adolescente tem de si e que pretende projectar no seu espaço social. Assim, enquanto nos primeiros estádios de desenvolvimento se assiste à

rejeição das profissões que pareciam inaceitáveis ao indivíduo, neste estágio o indivíduo procura identificar as profissões que se revelam mais preferidas e acessíveis. Assim, o desenvolvimento de aspirações vocacionais torna-se num processo multidimensional e mais complexo, incluindo traços de personalidade e valores aprendidos. Os estudos, com amostras portuguesas, revelam que a influência dos valores, bem como outras dimensões de personalidade, tendem a fazer-se sentir nas escolhas, apenas a partir dos 17/ 18 anos, ao contrário do que acontece com os interesses, cuja influência é significativa, no princípio da adolescência, na matrícula do 10ºano (Carmo & Teixeira, 2004; Teixeira, 2000, 2004).

Segundo Gottfredson (1981, 1996), este período constitui o culminar de uma progressão no processo de circunscrição de preferências vocacionais, que traduz uma sequência de eliminação de alternativas consideradas inaceitáveis por parte do indivíduo, de modo a criar um espaço social que inclui as alternativas aceitáveis.

2.2. Processo de circunscrição e compromisso

Na perspectiva de Gottfredson (1981, 1996), o processo de compromisso define-se pela inclusão dos factores da realidade nas escolhas. Assim, o compromisso vocacional resulta de uma acomodação das aspirações individuais à realidade externa. Gottfredson (1996) define dois tipos de compromisso:

1- O compromisso antecipatório que ocorre quando os indivíduos começam a integrar as suas esperanças relativamente a determinada opção (avaliação de compatibilidade) com a sua percepção da realidade (avaliação de acessibilidade), integração que leva, muitas vezes, a um afastamento das preferências ideais, no sentido das possibilidades reais;

2- O compromisso experiencial, que ocorre quando os indivíduos se defrontam com barreiras concretas na implementação das suas preferências.

O processo de compromisso pode ser limitado por falta de informação e/ou atitude exploratória pouco desenvolvida, que leva a um estreitamento das opções consideradas, que são, frequentemente, contingentes com as pessoas e oportunidades associadas ao espaço social de proveniência (Gottfredson, 2005).

De acordo com Gottfredson (2005), as oportunidades disponíveis para o indivíduo dependem, em larga medida, do seu próprio comportamento. Assim, o leque de opções vocacionais é expandido, quando o indivíduo manifesta uma atitude activa de procura de informação. Também a acessibilidade das profissões aumenta, quando as pessoas desenvolvem acções no sentido de obterem mais possibilidades, através de formação ou treino adequado.

De acordo com Gottfredson (2005), as pessoas procuram profissões que possibilitem um razoável grau de compatibilidade com o seu papel de género, nível de capacidade e domínio de trabalho preferido. Assim, e segundo a referida autora, muitas vezes, o objectivo do planeamento vocacional é encontrar uma boa correspondência entre a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e as opções disponíveis, sendo que as correspondências suficientemente boas são mais facilmente identificáveis e executáveis. Quando, por outro lado, as correspondências não são suficientemente boas, os indivíduos baseiam as decisões no que excluem. As dimensões mais centrais ao auto-conceito (*e.g.*, papel de género, nível de prestígio social, domínio de trabalho) serão as últimas a serem negligenciadas neste processo. Assim, o compromisso vocacional será estabelecido com a profissão que melhor se adequa ao tipo de trabalho característico do espaço social definido pelo indivíduo, de acordo com os referenciais de género, prestígio e variáveis mais internas do indivíduo.

De acordo com Gottfredson (1996), a acomodação psicológica a compromissos vocacionais diminui quando o nível de prestígio associado à profissão escolhida ameaça

a posição social do indivíduo e mais ainda quando implica uma mudança que afecte a sua identidade de género.

3. Contributos da perspectiva sócio-cognitiva

Bandura (1986) propõe o conceito de reciprocidade triádica, assumindo que o indivíduo, o ambiente e os factores comportamentais interactivam de uma forma contínua e bidireccional. O desenvolvimento de variáveis centrais de natureza sócio-cognitiva como as crenças de auto-eficácia ou as expectativas de resultados encontra-se dependente dos processos de aprendizagem e relacionam-se com a formação de interesses vocacionais. O desenvolvimento de interesses e as escolhas vocacionais são processos decorrentes da aprendizagem pessoal, ao longo de todo o ciclo de vida. Dados de investigação, em crianças do Jardim de Infância, permitem inferir o papel das variáveis de natureza cognitiva para o desenvolvimento dos interesses (Barak, Shiloh & Hauschner, 1992), registando-se nestas idades projectos eminentemente fantasistas e de cariz mágico (Araújo, 2002).

Ainda de acordo com autores como Bandura (1977, 2007), Lent, Brown e Hackett (1994) e Betz (2001), o desenvolvimento dos interesses profissionais é um processo evolutivo de aprendizagem social, em que operam as experiências, os modelos de identidade e os afectos.

Lent, Brown e Hackett (1994), com base nos princípios de Bandura (1986), propuseram três modelos que explicam a formação dos interesses, a escolha e o desempenho. Apesar da interdependência dos conceitos, na literatura estes modelos são apresentados de forma independente e a respectiva representação gráfica traduz a parcimónia conceptual, subjacente aos modelos (Teixeira, 2007). Estes três modelos têm por base o princípio de que a aprendizagem, directa ou indirecta na modelagem, é um poderoso factor de desenvolvimento. Assim as primeiras experiências no âmbito do

1º ciclo escolar podem tornar-se um factor decisivo do desenvolvimento, quer relativamente à “qualidade” das alternativas incluídas no espaço social do indivíduo quer à formação das crenças de confiança na capacidade académica.

No âmbito da abordagem sócio-cognitiva, alguns trabalhos de autoras como Hackett e Betz (1981) e Betz (1994) têm-se centrado na análise das carreiras das mulheres e têm salientado a importância das dimensões de eficácia percebida nas escolhas das raparigas, que frequentemente se situam em áreas restritas ditas femininas e de baixo nível de prestígio (Betz, 1994, 2001). Em investigações com amostras portuguesas, os resultados vão no sentido de que a escolaridade da família é um dos factores com maior probabilidade de exercer influência ao nível das crenças de competência e ao nível dos projectos, muito em particular nas raparigas (Teixeira, 2008). Para Betz (2001), os projectos das raparigas são construídos em redes contínuas de aprendizagem, destacando-se os processos de modelagem no seio da família.

Betz e Hackett (1981) mostraram também que apesar de existirem influências estruturais e sociais na escolha de carreira, o sentido de competência, que desde cedo acompanha as aprendizagens formais na escola, é um mediador importante destas influências de carreira. As autoras (1981) sugerem, ainda, que as diferenças de género que caracterizam as escolhas vocacionais são devidas a diferenças na auto-eficácia; os homens consideram-se mais eficazes na maioria das actividades com níveis elevados de prestígio, enquanto as mulheres têm o sentimento de eficácia em carreiras tradicionalmente femininas e de baixo prestígio. Os dados empíricos (Teixeira, 2009) em adolescentes, dos 13 aos 23 anos, tendem a confirmar a associação entre os projectos profissionais e os factores do género e do prestígio, sendo estes aspectos especialmente notados nos estudantes de 13-14 anos. Os rapazes de 13-14 anos indicam como projectos mais expressivos Engenharias, Desporto e Medicina, enquanto os projectos

das raparigas recaem em áreas como Medicina, Jornalismo e Ciências Sociais. Neste estudo há ainda indicadores de que o factor *sex-type* é mais pronunciado nas alternativas dos rapazes do que nos projectos das raparigas (Teixeira, 2009).

4. Síntese da revisão de literatura e objectivos

Na revisão de literatura salienta-se, para o domínio vocacional, a teoria de Gottfredson (1981, 1996) que focaliza o desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente em crianças com 9-10 anos. No domínio vocacional, a teoria de Gottfredson (1981, 1996) explica a natureza dos projectos através da formação do auto-conceito social e da construção de um mapa cognitivo das profissões, de acordo com os eixos *sex-type* e prestígio e do princípio de que estes factores constituem uma visão comum das preferências profissionais, na sociedade ocidental. A criança, em idade escolar, distingue as profissões de acordo com os papéis sexuais e inicia a classificá-las a partir da valorização social. As teorias sócio-cognitivas também dão ênfase às experiências da criança, em âmbito escolar e familiar, como promotoras das crenças de eficácia e da formação dos interesses associados ao género, sendo estes aspectos sobejamente reconhecidos na distribuição demográfica das profissões.

Na literatura há grande ênfase à articulação entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento psico-social (Seligman, 1994). Neste sentido, com base nas tarefas desenvolvimentais de Erikson (1962) e nos conceitos da teoria de Gottfredson (1981), é objectivo geral da investigação analisar em que medida o mapa cognitivo das crianças inclui profissões associadas ao género e ao prestígio, e pretende-se ainda explorar se estes factores estão imbuídos nos julgamentos da criança relativamente à abertura aos dois sexos, do seu projecto profissional. Examina-se também a relação da criança com o seu mundo escolar, nomeadamente no que respeita ao sentido de competência, que a criança expressa face às actividades escolares.

Pelos recursos usados na investigação, espera-se que no âmbito das actividades realizadas existam factores contributivos de promoção do desenvolvimento vocacional das crianças, nomeadamente que possam atenuar estereótipos, estimular atitudes exploratórias e promover uma representação positiva de si próprias e do mundo que as rodeia.

Capítulo 2- Metodologia

1. Objectivos

Como referido anteriormente, os objectivos da investigação decorrem fundamentalmente da teoria de L. Gottfredson (1981, 1996) para o desenvolvimento vocacional da criança. Assim, são propósitos deste estudo:

- Analisar os indicadores do desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente nos alunos do 4º ano de escolaridade;
- Analisar o efeito das variáveis género e prestígio na construção dos projectos vocacionais, nas crianças;
- Explorar a relação entre a construção do mapa cognitivo das profissões e a formação das crenças de competência enquanto estudantes;
- Analisar o efeito dos modelos familiares na construção do mapa cognitivo das profissões (projectos);

A investigação pretende responder à questão: No âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem, quais os factores que podem influenciar o mapa cognitivo das profissões, nas crianças do 4º ano de escolaridade.

2. Instrumentos

No âmbito da pesquisa foram elaborados materiais, sob forma de questionários, para recolher a informação, cuja base de construção foi fundamentada em trabalhos anteriores, com esta população (Araújo, 2009; Araújo, 2002; Magalhães, 1996).

2.1. Questionário

O questionário (Anexo 1) tem a forma de ficha e é composto por questões, na sua maioria de resposta aberta. Numa primeira parte inclui dados de natureza demográfica, como nome, idade, sexo e indicação da profissão dos pais.

A 2ª parte contém dados das crianças relativamente aos seus projectos para o futuro e à percepção de género face ao projecto. O questionário contém ainda informações quanto à inserção da criança na escola: actividades que gostam de realizar, o gosto pela escola, a frequência com que realizam os trabalhos de casa e a percepção de importância de “ser bom aluno”. É ainda examinada a imagem dos alunos sobre a equidade da distribuição das tarefas em casa, pelo pai e pela mãe.

2.2. Ficha das profissões, áreas de actividades

Esta é uma ficha de resposta aberta (Anexo 2), que surge na sequência do diálogo sobre as actividades profissionais, e em que se pede às crianças que identifiquem as actividades que conhecem. A nível exploratório, esta ficha proporciona indicadores quanto ao mapa cognitivo das profissões, quer em número de actividades quer no tipo de actividades, nomeadamente se existe predominância em tipo de género ou de prestígio.

2.3. Ficha “Quem faz o quê na família”

Esta ficha é inserida no diálogo sobre a família (Anexo 3), sendo as crianças questionadas sobre a perspectiva de “continuar” – mudar as actividades familiares, e como se representam na família. É ainda pedido um desenho da família. Esta ficha tem sobretudo o propósito de criar um clima de proximidade afectiva com a criança, reportando à família a temática das actividades profissionais.

2.4. Ficha “Quem faz o quê na escola”

Esta ficha inclui uma planta da escola (Anexo 4) e é realizada em diálogo, pedindo-se às crianças para reflectirem sobre a Escola, os locais de que mais gostam, as actividades atribuídas ao contexto escolar e à representação que têm de si próprios como estudantes.

Esta ficha proporciona indicadores da ligação afectiva da criança à escola e ao sentido de competência com que a criança se representa como estudante.

2.5. Ficha “**Quem faz o quê na comunidade**”

Esta ficha contém sete locais de trabalho da comunidade local (Anexo 5): supermercados, correios, farmácia, posto da polícia, câmara municipal, CP e Soladrilho e é pedido aos alunos que indiquem, para cada um dos locais, as atribuições de género para desempenhar a profissão, as exigências e a sua curiosidade face a cada actividade. Esta ficha foi administrada no âmbito de um dia aberto da escola à comunidade, em que foram convidados profissionais destes locais de trabalho.

A título exploratório esta ficha dá indicadores da atitude de curiosidade da criança perante o seu ambiente social, podendo ser também uma fonte de estímulo relativamente à atitude de exploração.

2. Participantes

A amostra é composta por 42 alunos do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, que frequentam uma escola do ensino básico do Entroncamento, no ano lectivo 2009/2010. Na distribuição por sexo, 57% são raparigas e 43% rapazes.

No que se refere ao nível de escolaridade, (Tabela 1), por consulta dos processos dos alunos, 38% dos pais possuem ensino secundário, 33% o 3º Ciclo (9º ano), 24% o ensino superior e 5% o 2º Ciclo (6º ano). Nas mães, 31% possuem ensino secundário, 45% o 3º Ciclo (9º ano), 17% o ensino superior e 7% o 2º Ciclo (6º ano).

Relativamente ao número de irmãos, 60% dos rapazes têm um irmão, 25% são filhos únicos e 15% têm dois irmãos. Quanto às raparigas, 59% têm um irmão, 32% são filhas únicas e 9% têm dois irmãos ou mais.

Tabela 1

Nível de escolaridade dos pais		Amostra total			
		Pai		Mãe	
		Nº	%	Nº	%
1	4º ano de escolaridade (1º ciclo)	0	0%	0	0%
2	6º ano de escolaridade (2º ciclo)	2	5%	3	7%
3	Curso unificado/9ºano (3ºciclo)	14	33%	19	45%
4	Ensino Secundário	16	38%	13	31%
5	Ensino médio	0	0%	0	0%
6	Ensino superior	10	24%	7	17%
Totais		42	100,0%	42	100,0%

3. Procedimentos

3.1. Recolha dos dados

A recolha dos dados foi realizada no final do ano lectivo, em contexto de sala de aula com a presença da investigadora e dos respectivos docentes das turmas. Salienta-se que houve total disponibilidade e colaboração por parte da coordenadora da escola e do seu corpo docente. Foram feitas reuniões com a coordenadora e as professoras titulares de turma, às quais foram explicados os objectivos do trabalho e solicitada a sua cooperação para o desenvolvimento do estudo, nomeadamente na recolha de dados pessoais de cada criança.

Face aos objectivos da investigação, os dados foram recolhidos em 4 sessões. Em cada uma das sessões foi tratada a temática das actividades profissionais na vida das crianças, pretendendo-se que cada criança formasse uma perspectiva pessoal sobre o tema e simultaneamente tivesse oportunidade de inserir as actividades nos contextos familiares, escolares e da comunidade. Os materiais usados encontram-se no anexo.

Nas sessões, solicitava-se às crianças que respondessem individualmente aos questionários, podendo esclarecer as dúvidas com a professora e/ ou investigadora. Os alunos revelaram empenho e interesse pelo tema.

3.2. Análise de conteúdo

Foi efectuada uma análise exploratória do conteúdo temático do Questionário e das fichas (Bardin, 1970), considerando os objectivos da investigação. Em seguida apresentam-se as perguntas do Questionário que os alunos preencheram (numeradas de 1 a 7) e as temáticas correspondentes às dimensões do modelo de Gottfredson (1981, 1996) para esta fase de desenvolvimento:

Q1- *Quando cresceres o que gostavas de ser?* – Pretende avaliar as aspirações profissionais das crianças (mapa cognitivo) e identificar a associação entre as aspirações da criança e os factores sociais *sex-type* e prestígio. Para isso, as aspirações profissionais foram classificadas de acordo com o mapa cognitivo das profissões apresentado por Gottfredson, para os factores *sex-type* e prestígio (1996, p. 185). O factor prestígio foi ainda considerado em três níveis, conforme a escolaridade e o nível de qualificação exigido: escolaridade obrigatória (sem especialização), escolaridade média e/ especialização e escolaridade superior.

Q2 – *Os rapazes e as raparigas podem ter esta profissão?* – Numa óptica exploratória, avalia também a relação entre as aspirações profissionais e género (*sex-type*). Os conteúdos com que as crianças justificam a adequabilidade da profissão para os dois sexos permitem identificar as dimensões do seu mapa cognitivo, a partir das tarefas de Erikson (1968) para o estágio realização vs inferioridade. A dimensão competência é analisada conforme os indicadores do Quadro 3.

Quadro 3- Análise conteúdo - competência

Indicadores de competência	Exemplos
Verbos de acção; tarefas;	Ambos sabem mexer no cabelo; As raparigas jogam, ensinar Poder, conseguir, saber
Adjectivos	Mais rápidos, inteligente
Substantivos	Jeito, esperteza

Q3 – *Quais as actividades que gostas de fazer na escola? E fora da escola?* - Pretende avaliar os interesses das crianças na escola e fora da escola. Esta questão não foi considerada para a análise dos resultados, na presente investigação.

Q4 – *Gostas de andar na escola?* – Avalia o bem-estar e a ligação da criança ao ambiente escolar. Esta questão não foi considerada para a análise dos resultados, visto que todas as crianças responderam afirmativamente.

Q5 – *Fazes sempre os trabalhos de casa?* - Tenta avaliar o esforço e sentido de competência. Esta questão foi classificada em 2 níveis: sempre e quase sempre, às vezes.

Q6 – *É importante ser bom aluno?* - Tenta avaliar o sentido de competência e sua relação com o sucesso e o futuro. Os conteúdos foram classificados de acordo com a presença ou ausência de ligação entre o presente e o futuro, na base da relação entre as aprendizagens presentes e a perspectiva pessoal de futuro, considerando também a categoria mais instrumental e imediata “passar de ano”.

Q7 – *Os teus pais fazem coisas iguais ou diferentes em casa?* – Pretende avaliar a percepção dos papéis de pai e mãe e a sua relação com o género. Foi classificada nominalmente em 3 alternativas: igual, diferente, às vezes.

A análise de resultados irá incidir sobretudo nas questões 1, 2, 5, 6 e 7. Para cada uma destas questões, as respostas foram transcritas e classificadas de acordo com o quadro teórico. De referir ainda que a partir da informação pedida sobre as profissões

dos pais, pai e mãe em separado, se consideram os indicadores do conhecimento do mundo das profissões, bem como se inferem os níveis de prestígio a partir da duração da qualificação exigida.

Em relação à **ficha das profissões, áreas das actividades** existe o objectivo de identificar a amplitude do espaço social considerado pelas crianças, quanto às actividades profissionais eleitas. A análise incide sobre o número de profissões designadas e da tendência das profissões estarem associadas aos estereótipos de sexo e/ou prestígio.

Em relação à ficha **“Quem faz o quê na família”**, apesar de ser importante para a proximidade afectiva da tarefa, os seus conteúdos não irão ser aqui analisados, por uma questão de prioridade quanto aos propósitos da investigação.

Em relação à ficha **“Quem faz o quê na escola”** é analisada a questão “como estudante nesta escola quero ser” por proporcionar indicadores quanto à exploração da imagem construída quanto ao papel de estudante e à construção das crenças de competência. Assim, foram considerados a presença ou ausência dos indicadores de competência incluídos no Quadro 3. São ainda analisadas, embora de um modo mais generalista, as preferências pelos locais e pelas actividades que a criança realiza em contexto escolar, bem como a sua associação ao factor género.

Em relação à ficha **Quem faz o quê na comunidade**, apesar de ser importante numa perspectiva exploratória e de alargamento do espaço social da criança, os seus conteúdos irão ser aqui analisados de um modo bastante genérico, incidindo nas tendências gerais dos resultados, relativamente ao conhecimento das actividades, ao género e à atitude de exploração.

Capítulo 3- Análise dos resultados

1. Desenvolvimento dos projectos profissionais e factor género

As tabelas 2 e 3 apresentam os dados das crianças, por sexo, e contêm a descrição das aspirações vocacionais das crianças, a respectiva classificação por factor “sex-type” e a percepção de “adequabilidade” da profissão aos dois sexos. As razões invocadas para a aquiescência ou discordância são conteúdos analisados pelos indicadores de competência expressos pela criança. A última coluna informa sobre a percepção das crianças quanto à distribuição das tarefas pelos pais, em âmbito familiar, já que a família é um espaço com fortes efeitos de modelagem.

Nas raparigas (Tabela 2), 36% possuem projectos considerados no mapa das profissões de Gottfredson (1996) como femininas (e.g., professores, empregada boutique, enfermeira), 14% profissões associadas ao género masculino – policia, cientista da GNR e professora de equitação e 50% profissões consideradas neutras quanto ao género (e.g., arquitecta, veterinária, cantora).

Quanto à apreciação das meninas da adequabilidade da profissão para os dois sexos, apenas uma criança percebe a profissão (empregada de boutique) como específica das mulheres, através do factor de competência “as raparigas têm mais jeito”.

A maioria das meninas ajuíza que a “sua profissão” pode ser para os dois sexos (95%) e 62% invocam o factor de competência (eg., ambos podem andar de cavalo, ambos podem fazer).

Quanto aos modelos familiares, relativamente ao desempenho das tarefas domésticas, 27% das crianças dizem que os pais realizam tarefas iguais em casa.

Tabela 2 - Projectos das crianças do sexo feminino (n = 22) relativamente ao factor género

Aspirações	Estereótipo género			Percepção género			Razões	Competência	Percepção tarefas pais Em casa
	F	M	N	F	M	FM			
Professora	x					x	Ambos ensinam bem	X	2
Professora	x					x	Ambos podem escolher a profissão	X	2
Professora equitação		x				x	Ambos podem andar de cavalo	X	2
Prof. matemática	x					x	Os dois podem fazer a mesma coisa	X	2
Veterinária			x			x	Dá para rapariga ou rapaz		2
Veterinária			x			x	Há mais mulheres mas também há homens, porque já vi um veterinário e uma veterinária		2
Veterinária			x			x	Todos os humanos têm direito de gostar de animais		1
Veterinária			x			x	Ambos têm jeito	X	2
Emp. boutique	x			x			Ar raparigas tem mais jeito	X	2
Cantora			x			x	Pode ser para os dois porque os horários dão para os dois		2
Cantora e actriz			x			x	Há cantores e actores		1
Cantora			x			x	Os rapazes sabem cantar não é só as raparigas	X	2
Cabeleireira	x					x	Ambos sabem mexer no cabelo	X	1
Cabeleireira	x					x	Trabalham as mesmas horas e ganham o mesmo dinheiro		2
Polícia		x				x	Porque tem carros e os senhores conduzem melhor e também a farda é igual para todos	X	1
Medica			x			x	Há médicos e médicas por todo o lado		3
Cientista na GNR		x				x	Ambos têm jeito	X	2
Arquitecta			x			x	Porque o trabalho serve para os rapazes e raparigas		1
Arquitecta			x			x	Ambos podem fazer	X	1
Enfermeira	x					x	Quando vou ao hospital há homens e mulheres e também porque ambos o conseguem fazer	X	2
Enfermeira animais	x					x	Eles e elas conseguem fazer as mesmas horas e a mesma coisa	X	2
Empregado			x			x	Homens também podem	X	2
Totais	8	3	11	1		21		14	6- igual

Legenda: F – Feminino; M- Masculino; N- Neutro; FM- ambos os sexos; 1- igual, 2- diferente, 3- às vezes

Nos rapazes (tabela 3), 55% possuem aspirações associadas socialmente aos homens (e.g., futebolista, piloto F1, engenheiro, empreiteiro), 10% indicam profissões associadas ao sexo feminino (e.g., cozinheiro e professor) e 35% indicam profissões neutras relativamente ao sexo (e.g., cientista, músico).

Quanto ao julgamento dos meninos relativamente ao desempenho da profissão pelos dois sexos, 40% percebem a adequabilidade das profissões apenas para os

homens. Nas razões invocadas, emergem expressões que traduzem também o sentido de competência (e.g., são mais rápidos; as raparigas não têm jeito; requer muito esforço, muita paciência e muita esperteza).

Tabela 3 - Projectos das crianças do sexo masculino (n= 20) relativamente ao factor género

Aspirações	Estereótipo género			Percepção género			Razões	Competência	Percepção tarefas pais em casa
	F	M	N	F	M	FM			
Futebolista		x				x	As raparigas jogam. Vejo na tv as raparigas a jogarem	X	2
Futebolista		x			x		São mais rápidos	X	2
Futebolista		x			x		As raparigas não têm jeito	X	
Futebolista		x			x		As raparigas não podem entrar em equipas	X	
Futebolista		x				x	Raparigas e rapazes gostam de jogar		1
Futebolista		x				x	Pq já joguei 1 vez com 1 colega à bola e reparei que ela jogava mto bem e então percebi que esta profissão não é só para rapazes	X	2
Futebolista		x			X		Porque os rapazes sabem jogar melhor futebol	X	1
Piloto F1		x			X		Requer muito esforço, muita paciência e muita esperteza	X	2
Empreiteiro		x			x		É para rapaz		2
Engenheiro massagismo			x			x			1
Engenheiro		x				X	Homens e mulheres estudam o mesmo e são capazes	X	2
Maquinista		x			x		Os rapazes sabem mais de comboios	X	2
Arquitecto			x			X	Q quer pessoa pode ser. Conseguem fazer o mesmo. Ambos têm jeito	X	2
Cientista			x			x	Como os rapazes as raparigas podem trabalhar numa profissão de cientista	X	2
Cientista			x			x	Conseguem fazer a mesma coisa	X	3
Professor	x					x	Rapazes e raparigas estudam e se aprenderem bem podem conseguem ensinar os outros qdo forem adultos	X	2
Cozinheiro	x					x	Já vi cozinheiros e cozinheiras		3
Musico			x		x		As raparigas não sabem tocar órgão	X	2
Mágico			x			x	O sexo não interessa para as profissões		2
Artista Plástico			x			x	Rapazes e raparigas se gostarem da profissão		2
Totais	2	11	7		8	12		14	3- igual(1)

Legenda: F – Feminino; M- Masculino; N- Neutro; FM- ambos os sexos; 1- igual, 2- diferente, 3- às vezes

Na situação dos meninos que perspectivam a profissão para os dois sexos (60%), a maioria atribui razões de competência igual para rapazes e raparigas. De salientar que

nos casos de actividades socialmente marcadas como masculinas (e.g., futebolista), alguns dos rapazes invocam a experiência para incluir as raparigas (e.g., já joguei uma vez... e reparei que ela jogava muito bem), ou a confirmação em termos da comunicação social (eg., Vejo na TV) ou mesmo da observação do dia-a-dia (e.g., já vi cozinheiros e cozinheiras). No conjunto, 70% dos rapazes caracterizam pelo factor de competência o desempenho da actividade profissional, quer seja restrita aos homens quer seja percebida para homens e mulheres.

Quanto aos modelos familiares, relativamente ao desempenho das tarefas domésticas, apenas 15% dos rapazes dizem que os pais fazem tarefas iguais em casa.

Numa análise mais generalista da Ficha Profissões-Áreas de actividade, as crianças enumeram um grande número de profissões (Anexo 6); a criança que enumera mais profissões chega a um total de 24 e que refere menos fica por 7 profissões.

Esta ficha foi feita em diálogo com os alunos, que participaram com entusiasmo e comentaram as diferentes actividades profissionais. Todos queriam falar das profissões que conheciam. Na leitura transversal das respostas, concluiu-se que as mais referidas pelos rapazes foram polícia, futebolista, maquinista, bombeiro, professor, comerciante e pedreiro/ empreiteiro, enquanto as raparigas enumeraram profissões como professora, cabeleireira, médica, enfermeira, esteticista, cantora, cozinheira e polícia (Anexo 6). No conjunto dos dados há índices de que rapazes e raparigas consideram sobretudo profissões associadas socialmente ao género, existindo grande heterogeneidade relativamente às actividades, do ponto de vista do estatuto social.

2. Desenvolvimento dos projectos profissionais e factor prestígio

A tabela 4 apresenta os dados das crianças referentes às aspirações, às profissões dos pais, sendo estas duas variáveis classificadas em três níveis, de acordo com a

duração da escolaridade exigida ou do impacto social, como é o caso da actividade

Piloto F1.

Tabela 4: Relação entre o nível de aspiração dos projectos das crianças e o nível sócio-profissional da família

Sexo	Aspirações	Profissões pais		Prestígio actividade família	Prestígio projecto da criança	Continuidade mudança
		Pai	Mãe			
Feminino	Professora	Militar	Professora	1	1	4
	Professora	Supervisor	Balconista	2	1	6
	Professora equitação	Comerciante	Balconista	3	1	6
	Prof. matematica	Militar	Domestica	2	1	6
	Veterinária	Construtor	Domestica	3	1	6
	Veterinária	Desempregado	Professor	1	1	4
	Veterinária	Bancário	Técnica contas	2	1	6
	Veterinária	Op. De condução	Engenheira	1	1	4
	Emp. boutique	Bancário	Recepcionista	2	3	5
	Cantora	Motorista	Doméstica	3	3	4
	Cantora e actriz	Revisor	Domestica	3	2	4
	Cantora	Comerciante	Comerciante	3	3	4
	Cabeleireira	Polícia	Domestica	2	2	4
	Cabeleireira	Camionista	Domestica	3	3	4
	Polícia	Polícia	Cozinheira	2	2	4
	Medica	Agente seguros	Administrativa	2	1	6
	Cientista na GNR	Pára-quedista	Operaria	2	1	5
	Arquitecta	Camionista	Serviços	3	1	6
	Arquitecta	Encarregado civil	Serviços	2	1	6
	Enfermeira	Polícia	Enfermeira	2	2	4
Enfermeira animais	Camionista	Contabilista	2	2	4	
Empregado	Polícia	Empregado	2	2	4	
Masculino	Futebolista	Prof. marinha	Secretária	1	2	5
	Futebolista	Professor	Doméstica	1	2	5
	Futebolista	Camionista	Auxiliar lar	3	2	4
	Futebolista	Comerciante	Comerciante	3	2	4
	Futebolista	Professor	Domestica	1	2	5
	Futebolista	Maquinista		2	2	4
	Futebolista	Desempregado	Comerciante	3	2	4
	Piloto F1	Carpinteiro	A. educação	3	1	4
	Empreiteiro	Pintor	Domestica	2	3	4
	Eng. Massagista	Guia ferroviário	A. educação	3	2	4
	Engenheiro	Eng. Mecânico	Pintora	1	1	4
	Máquinista	Maquinista	Doméstica	3	3	4
	Arquitecto	Militar	Enfermeira	1	1	6
	Cientista	Pedreiro	Domestica	3	1	3
	Cientista	Mecânico	Comerciante	2	2	6
	Professor	Desempregado	Professora	1	1	4
	Cozinheiro	Militar	Oficial justiça	2	2	4
	Musico	Militar	Domestica	2	2	4
	Mágico	Professor	Comerciante	2	2	4
	Artista Plástico	Militar	Professora	1	1	4

1. Elevado, formação superior; 2. Médio, 12º ano e3/ ou qualificação; 3. Baixo, escolaridade obrigatória, sem qualificação; 4. Mantém; 5 muda para nível ou inferior; 6 muda para nível superior

Com base na informação dada pelos alunos, cerca de 17% das crianças não conhecem as profissões dos pais. Nas crianças do sexo feminino, 45% aspiram a profissões com exigência de ensino superior, 45% cursos médios e 10% foram

classificadas de baixo nível de qualificação (e.g., actividade cantora). Na comparação com o nível de formação da família, 55% das meninas aspiram aos mesmos níveis sócio-profissionais da família, 9% mudam para níveis inferiores e 36% para superiores.

Nas crianças do sexo masculino, 29% aspiram a projectos de nível superior, 65% de nível médio, incluindo-se o projecto de futebolista, e 6% de nível mais baixo (empreiteiro). Nos meninos, 65% mantêm projectos no mesmo nível profissional da família, 18% mudam para níveis mais baixos, e 12% para mais elevados.

2. Desenvolvimento dos projectos profissionais e imagem como estudante

A tabela 5 apresenta as aspirações das crianças e os conteúdos quanto às atribuições para serem bons alunos. Esta análise foi efectuada relativamente à ligação com o futuro e ao factor mais imediato e instrumental, de passar de ano. De referir que cerca de 40% das crianças diz que faz sempre os trabalhos de casa.

Na exploração dos dados, cerca de 57% das crianças relacionam o facto presente de ser bom aluno e a situação futura de trabalho mais favorável. Estas crianças tendem a atribuir significado ao estudo em função dos objectivos futuros e equacionam um dos princípios basilares do planeamento que passa pela ligação entre presente e futuro. Nesta percentagem não é incluída a criança cujo projecto é ser cientista e que destaca “aprender as coisas” como o motivo de ser bom aluno, o que parece estar intrinsecamente ligado à curiosidade que move a sua aprendizagem e que converge com as suas aspirações vocacionais.

Algumas crianças atribuem importância a serem bons alunos por motivos mais instrumentais e imediatos como passar de ano, ter boas notas, responder às expectativas dos professores e dos adultos. Salienta-se também que para alguns alunos, entre os motivos expressos, surge a natureza intrínseca do próprio gosto pela aprendizagem.

Tabela 5 : Relação entre as aspirações, a importância de ser bom aluno e a perspectiva de futuro

Sexo	Aspirações	TPC	Importância de ser bom aluno	Ligação futuro	Passar ano	
Feminino	Professora	1	Bom futuro	X		
	Professora	1	Se não formos bons alunos somos mal educados e desinteressados e isso é mau			
	Professora equitação	2	Para ficarmos a saber as coisas para depois arranjarmos trabalho	X		
	Prof. matematica	1	Posso vir a ter 1 emprego	X		
	Veterinária	2	Passar de ano		x	
	Veterinária	2	Qdo for gde posso ganhar dinheiro, ter 1 casa se estudar	X		
	Veterinária	2	Pq conseguimos mais emprego, mais vontade e mais interesse	X		
	Veterinária	1	Para ter um emprego melhor	X		
	Emp. boutique	1	Passar de ano e ter boas notas			
	Cantora		Qdo for grande posso ter 1 emprego bom	X		
	Cantora e actriz	1	Ter boas notas		x	
	Cantora	2	1 dia vamos trabalhar	X		
	Cabeleireira	1	Vale mto			
	Cabeleireira	2	Pq as professoras podem contar mais comigo			
	Polícia	2	Qdo formos grandes temos 1 trabalho melhor	X		
	Medica	1	1 bom aluno vai ser alguém na vida	X		
	Cientista na GNR	1	Arranjar 1 emprego que eu queira	X		
	Arquitecta	2				
	Arquitecta	1	Menos possibilidades de chumbar			
	Enfermeira	2	Para se conseguir 1 bom emprego	X		
	Enfermeira animais	2	Conseguir trabalho facilmente	X		
	Empregado	2	Para conseguir arranjar 1 bom emprego	X		
	Masculino	Futebolista		Ser mais responsáveis e educados		
		Futebolista		Estuda-se e trabalha-se		
		Futebolista		Para tirar boas notas		x
		Futebolista	2	Mais tarde vou precisar de tirar a carta de condução	X	
Futebolista		2	Gosto de trabalhar e gosto de aprender			
Futebolista		1				
Futebolista		2	Um dia mais tarde posso ter 1 boa profissão	X		
Piloto F1		2	Pq se é bom aluno está preparado para qquer trabalho	X		
Empreiteiro		1				
Engenheiro massagismo			Qdo se é bom aluno em adulto o trabalho é melhor	X		
Engenheiro		2	Pq vai valer para qdo formos gdes	X		
Maquinista		2	Ter um bom emprego e ganhar bem	X		
Arquitecto			Ao sermos bons alunos poderemos escolher mais tarde variadas profissões	X		
Cientista		1	Aprender as coisas			
Cientista		2	Pq conhecemos bem o emprego e podemos ser o melhor trabalhador	X		
Professor		2	Pq se formos bons alunos conseguimos arranjar mais dinheiro e 1 emprego mais depressa	X		
Cozinheiro		1	Ajuda a passar de ano		x	
Musico		1				
Mágico	1	Aprender mais coisas				
Artista Plástico	1	Para ter um bom trabalho	X			
Totais		17 (1)		24	4	

Legenda: 1- faz sempre, 2- às vezes

A Tabela 6 apresenta os dados das aspirações e os atributos empregues pelas crianças quanto ao seu papel de estudantes.

Tabela 6- Relação entre as aspirações e a imagem de competência das crianças:

Sexo	Aspirações	Como estudante quero ser	Atributo competência
Feminino	Professora	Aplicada	X
	Professora	Trabalhadora e interessada	X
	Professora equitação	Educada, trabalhadora	X
	Prof. matemática	Estudiosa, responsável, pontual	X
	Veterinária	Estudiosa	X
	Veterinária	Assídua, pontual	
	Veterinária	Trabalhadora, pontual, responsável, inteligente	X
	Veterinária	Trabalhadora	X
	Emp. boutique	Responsável	X
	Cantora	Esperta	X
	Cantora e atriz	Estudioso	X
	Cantora	Trabalhador, responsável, atento, pontual, atento	X
	Cabeleireira	Trabalhador, cumpridor, pontual, esperta	X
	Cabeleireira	Trabalhador, responsável, pontual	X
	Polícia	Trabalhador, responsável e “aprendedor”	X
	Medica	Trabalhadora	X
	Cientista na GNR	Responsável	X
	Arquitecta	Melhor aluna	X
	Arquitecta	Boa aluna, interessada	X
	Enfermeira	Responsável, esperto, pontual, sossegado	X
Enfermeira animais	Trabalhador, atento	X	
Empregado	Estudioso, responsável, pontual	X	
Masculino	Futebolista	Inteligente	X
	Futebolista	Esperto e trabalhador	X
	Futebolista	Estudioso	X
	Futebolista	Esperto, responsável sossegado	X
	Futebolista		
	Futebolista	Estudioso, responsável	X
	Futebolista	Trabalhador	X
	Piloto F1	Responsável, trabalhador, atento	X
	Empreiteiro	Responsável	X
	Engenheiro massagismo	Responsável, trabalhador, cumpridor e pontual	X
	Engenheiro	Esperto, responsável, pontual, trabalhador	X
	Maquinista	Estudioso, trabalhador	X
	Arquitecto	Alegre e bom estudante	X
	Cientista	Estudioso	X
	Cientista	Esperto, responsável	X
	Professor	Educado, pontual, trabalhador	X
	Cozinheiro	Interessado	X
	Musico	Estudioso	X
	Mágico	Ser responsável	X
	Artista Plástico	Aplicado, estudioso	X
Total			40

Em relação à representação que as crianças possuem de si mesmas enquanto estudantes, 95% revelam uma imagem positiva de si mesmas (e.g., estudioso,

responsável) e afirmam qualidades relativas às crenças de capacidades para lidarem com as tarefas escolares (e.g., esperto, inteligente).

Ainda quanto aos locais de eleição da escola, 65% dos rapazes preferem o campo de jogos e 41% das raparigas o parque infantil. Na escola, 48% dos rapazes gostam de jogar à bola e 34% das raparigas gostam de brincar no parque. De acordo com os dados anteriores, observa-se a orientação sexual face ao interesse pelos espaços e actividades.

3. Desenvolvimento das atitudes exploratórias e conhecimento da comunidade

As crianças realizaram a ficha “Quem faz o quê na comunidade” no âmbito das actividades do dia aberto da escola à comunidade, que contou com a presença dos profissionais de entidades locais. Foram apresentados às crianças locais de trabalho como Supermercados, Correios, Farmácia, Posto da Polícia, Câmara Municipal, CP-Comboios de Portugal e a Indústria de Cerâmica - Soladrilho que é uma das empresas mais representativas do trabalho na região. As respostas das crianças, no seu conjunto, conseguiram identificar as principais tarefas que os profissionais desempenham nestes locais de trabalho. Como resposta à questão “O que se faz nestes locais?” responderam: No Supermercado vende-se produtos e trabalha-se; nos Correios comunica-se através de cartas, telefone e enviam-se encomendas; na Farmácia vende-se medicamentos, produtos de higiene e estética e informa-se sobre saúde; no posto da Polícia trata-se da segurança de pessoas e bens, ajudar a prevenir acidentes e punir as faltas ao cumprimento da lei; na Câmara Municipal faz-se a manutenção de equipamento escolar e promove-se a ajuda social assim como, as Actividades de Enriquecimento Curricular; a empresa CP, transporta mercadorias e pessoas salientando as profissões de maquinista

e revisor e por último a indústria Soladrilho é uma cerâmica que produz matérias de construção, por exemplo azulejos e mosaicos.

Quanto à ligação entre actividade e o sexo dos profissionais, as crianças tendem a associar as áreas de Supermercado e de Farmácia às mulheres, o Posto da Polícia, os Correios e a CP- Comboios de Portugal aos homens, enquanto a Câmara e a Soladrilho tendem a reunir o consenso de igualdade de género, por cerca de metade das crianças da amostra (Anexo 7).

4. Síntese e discussão dos resultados

O estudo empírico foi realizado com crianças do 4º ano de escolaridade e com referencial teórico de L. Gottfredson (1981, 1996).

Nas profissões preferidas, a totalidade das crianças foi capaz de indicar uma profissão específica. Na amostra feminina, as profissões mais nomeadas foram, por ordem decrescente veterinária, professora, enfermeira e arquitecta. Na amostra masculina destaca-se a profissão de futebolista, seguida de engenheiro, veterinário e cientista. Estes dados são indicadores de que as crianças, neste nível etário, representam os seus papéis de trabalho, que, em muitos dos casos, traduzem um espaço social onde predomina o género.

A análise das respostas indica que os papéis sexuais são, em grande medida, determinantes das alternativas que as crianças consideram. Os rapazes tendem a escolher as profissões activas e de componente física e as raparigas dão predominância a profissões orientadas para as pessoas, para os serviços e para a ajuda. As profissões de jogador de futebol, militar e engenheiro não foram nomeadas pelas raparigas, tal como não foram nomeadas pelos rapazes as profissões de médico, enfermeiro, cabeleireiro e actor. A maioria das crianças percepção que, em casa, as tarefas são distribuídas de forma diferente.

Os resultados evidenciam também que as crianças do 4º ano identificam a maioria das profissões do pai e da mãe, com grande especificidade. No que respeita ao conhecimento das diferentes actividades, os resultados evidenciam que as crianças designam um grande número de profissões, de diferentes níveis de prestígio. As crianças enumeram um grande número de profissões associadas ao género mas ainda sem serem consistentes com o factor de prestígio. Estes dados tendem a confirmar o quadro teórico de referência de L. Gottfredson (1981, 1996), que coloca estas crianças num período de transição entre as fases de orientação para os papéis sexuais e de orientação para a valorização social.

Na comparação entre os mapas das profissões dos rapazes e das raparigas observa-se a tendência das crianças excluírem as profissões que possam parecer desadequadas para o seu grupo de identidade sexual. No entanto, as raparigas são menos convencionais que os rapazes. Apenas uma das meninas considera que a sua profissão é específica das mulheres, face à competência exigida. No que respeita aos rapazes, o leque é maior nas alternativas que eles consideram específicas do sexo masculino, pela competência exigida.

De salientar que as crianças, na sua maioria, usam critérios de “competência” para aceitarem ou rejeitarem a igualdade profissional para os dois sexos. No entanto, os dados que mostram estereótipos associados ao género também pronunciam que estes juízos são postos em causa por experiências ou observação.

Os resultados também indicam que as crianças se inclinam a usar os critérios de competência relativamente à imagem que têm de si próprios na escola. Estes dados são congruentes com os quadros teóricos de autores como Erickson (1961), Seligman (1994) e Sharf (1992) que incidem sobre a organização do sentido de competência

relativamente à aprendizagem e que posteriormente se generalizará às crenças de capacidade face ao estudo e ao trabalho.

Nos dados também é possível observar que os participantes remetem os benefícios do sucesso escolar para o futuro, designadamente para o futuro profissional. Relativamente à importância de ser bom aluno apresentam uma perspectiva realista da escola, integrando a escolaridade no seu percurso vocacional, isto é, compreendem que a escola é um contexto de aprendizagem e que a realização escolar é precursora das escolhas profissionais futuras. Por outro lado, é de destacar que as crianças revelam sentido de planeamento ao fazerem a ligação entre a escola e o trabalho.

A análise das respostas dadas quanto às actividades da comunidade mostra que as crianças foram sensíveis à diversidade das tarefas e à exploração das actividades propostas. Também aqui há uma clara tendência para atribuir o tipo de profissão ao que é estereotipado em termos de género.

Conclusões

Apesar das limitações da investigação, em termos de procedimentos metodológicos, os dados obtidos permitem reflectir acerca do desenvolvimento vocacional, no final do 1º ciclo de escolaridade do Ensino Básico.

Em primeiro lugar, os dados tendem a confirmar as assumpções desenvolvimentistas de Gottfredson (1981,1996) que contribuíram para dar destaque aos primeiros anos de vida neste domínio do desenvolvimento humano. Os dados permitem inferir que a organização de um projecto corresponde a um processo de formação do auto-conceito vocacional, que ocorre ao longo do tempo, com especial significado para os primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, os dados apontam para a importância dos factores associados ao género na formação das alternativas no espaço social da criança com 10 anos. Também se salienta que estes aspectos são diferentes nas crianças dos dois sexos. A maioria das meninas expressa aspirações num universo tradicionalmente feminino e tendem a incluir a adequabilidade da profissão para os dois sexos. As meninas tendem a inscrever as actividades num espaço tradicional mas parece que não têm consciência das limitações, o que não acontece nos julgamentos dos rapazes, com a mesma idade.

Ainda relativamente à influência do factor género, os dados apontam de que o seu efeito não é rígido nem estanque, e de que as cognições das crianças são permeáveis à diferença quando esta é proporcionada sobre a forma de experiência vivencial, de observação ou de modelagem.

Estes dados possibilitam reflexão sobre as diferenças de género na infância e podem estabelecer informação útil para compreender a construção da carreira dos homens e das mulheres. E, neste sentido, chamam a atenção para a necessidade das intervenções se constituírem desde cedo, no propósito de alargar o campo das

experiências, atenuar estereótipos, de modo a abrirem possibilidades de escolhas mais livres de constrangimentos sociais.

Os dados tendem também a confirmar as suposições de Seligman (1994) e Erikson (1968), de que a criança de 10 anos é detentora de uma matriz onde estão inscritos conceitos como trabalho, competência, e na qual, certamente, mais tarde irão ser expressos as componentes motivacionais dos comportamentos da escolha vocacional. Neste estudo, as crianças expressam uma imagem positiva e coerente de si mesmas, e revelam o princípio do planeamento, evidenciando confiança em si e no futuro e estabelecendo as ligações entre o seu presente escolar e o seu futuro profissional.

Por outro lado, ainda no plano teórico e de acordo com a perspectiva sócio-cognitiva, o conjunto dos dados remete para o princípio de que o processo de desenvolvimento se alicerça em redes contínuas de aprendizagem, requerendo a sua análise uma visão integrada dos diferentes contextos onde se move a criança. Os dados apontam para os múltiplos vectores de desenvolvimento, ganhando especial importância a imagem positiva que a criança tem de si, a formação do sentido de competência face à escola e o planeamento vocacional para o futuro.

Actualmente, o modelo sócio-cognitivo, aplicado ao domínio vocacional, tem vindo a reforçar o interesse na forma como as experiências vividas ao longo da infância poderão contribuir para a compreensão das variáveis implicadas em vários processos de natureza educacional e vocacional. A relação da criança com o meio escolar e a comunidade é catalisadora da aprendizagem e da integração da informação vocacional. As aprendizagens iniciam-se no contexto social mais próximo da criança, ou seja, no ambiente familiar, e alargam-se a outros ambientes que passam a ter uma importância cada vez mais acentuada nas aprendizagens vocacionais. De novo se salienta a

importância de proporcionar experiências às crianças, cujo contributo é potenciador de desenvolvimento.

Nas implicações para a prática, os resultados deste estudo tendem a confirmar os indicadores de desenvolvimento vocacional na infância, que já tinham sido estudados por outros investigadores (Araújo, 2002; Araújo, 2009; Magalhães, 1996). No seu conjunto, todas as investigações apontam para a necessidade de considerar o desenvolvimento vocacional das crianças, a partir de idades precoces, nas intervenções psicológicas e educativas.

Nos contextos formais de educação, seria importante conferir realce a iniciativas no âmbito da Educação para a Carreira e nesta óptica criar um trabalho colaborativo entre psicólogo, professor e pais, de forma a promover acções dirigidas para desenvolver reflexividade, sentimentos de autonomia e de controlo pessoal, bem como a necessidade de planear os processos de escolha e ajustamento vocacional.

Considerando que os primeiros anos de vida são a base do desenvolvimento vocacional das restantes fases do ciclo de vida, é necessário que os educadores (pais, professores do primeiro ciclo do ensino básico e psicólogo) concebam e implementem estratégias integrativas, no sentido de facilitar o desenvolvimento de forma harmoniosa e positiva. Deste modo, revela-se importante que aspectos como a curiosidade, a exploração, a promoção de sentimentos de confiança e auto-eficácia (quer nas actividades escolares, quer nas actividades lúdicas) e o estabelecimento de objectivos sejam considerados nas intervenções que visam a promoção de atitudes, competências de exploração e de planeamento da carreira.

Referências bibliográficas

- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. Tese de Doutorado em Psicologia não publicada apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento Vocacional na Infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Barak, A., Shiloh, S., & Hauschner, O. (1992). *Modification of interests through cognitive restructuring: Test of a theoretical model in preschool children*. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 490-497.
- Betz, N.E. (2001). *Career self-efficacy*. In F. T. Leong & A. Barak (Eds.). *Contemporary models in vocational psychology* (55-77). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). *Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations*. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.

- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career Choice & Development* (3rd ed.) (pp.179-231). San Francisco: Jossey-Bass
- Gysbers, N. C. (2003). *Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability*. Retirado Abril 30, 2010, de <http://asca2.timberlakepublishing.com/files/8-1-Gysbers.pdf>
- 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, 79-122.
- Magalhães, M.J. (1996). *As Aspirações Profissionais de Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico: Influência da Idade, Ano de Escolaridade e Sexo*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Moreno, M. L. R. (2008). *A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência*. In M. C. Taveira e J. T. Silva (coord.) *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra.
- Sharf, R.S. (1992). *Applying career development theory to counselling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd edition). London: Sage Publications,inc.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (2nd edition, pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (1999). *Educação vocacional: Infusão curricular no 6ºano de escolaridade*. Conferência apresentada na Casa Pia de Lisboa.

- Teixeira, M.O. (2007). *As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais*. *Psychologica*, 44, 11-23.
- 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).
- Teixeira, M. O. (2009). *O desenvolvimento dos projectos profissionais em contexto escolar: as questões da idade e do género*. *Psicologia e Educação*, Vol. VII (1), 127-134.
- Watts, A. G. (2001). *Career Education for young people: Rationale and provision in UK and other European countries*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-222.

Anexos

Anexo1
Questionário

Escola nº 2 do 1º Ciclo de Entroncamento

Questionário

Nome _____ Idade _____ Sexo _____

Profissão do pai _____ Profissão da mãe _____

Familiares com quem vives todos os dias _____

Q1. Quando cresceres o que gostavas de ser? _____

Q2. Os rapazes e raparigas podem ter essa profissão? Sim Não

Justifica a tua resposta.

Q3. Quais as actividades que gostas fazer na escola? _____

E fora da escola _____

Q4. Gostas de andar na escola? Sim Não

Q5. Fazes sempre o trabalho de casa? _____

Q6. É importante ser bom aluno? _____

Q7. Os teus pais fazem coisas iguais ou diferentes em casa? _____

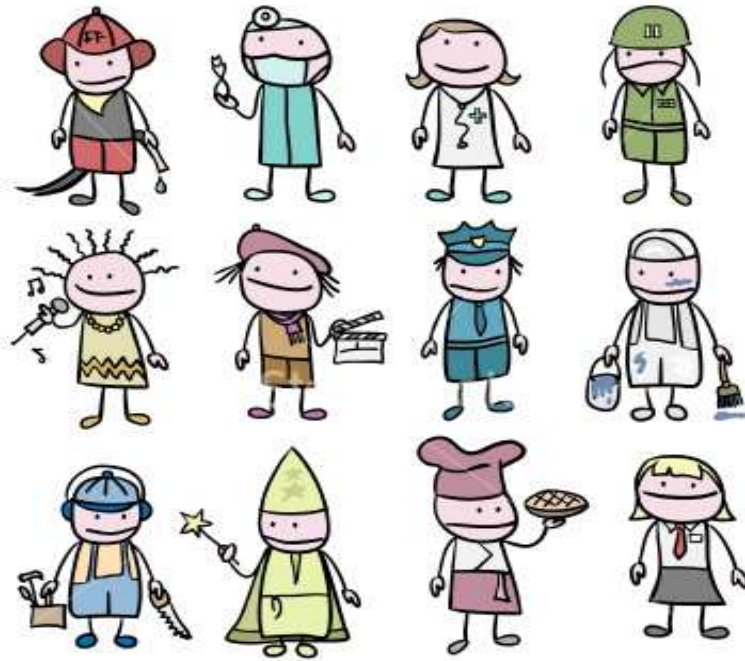
Obrigada pela tua colaboração.

Anexo2

Ficha de profissões – Áreas de actividades

Sessão N.º 1

Apresentação de várias profissões/ Áreas de actividades



Identificar diversas áreas profissionais nas quais se desenvolvem muitas actividades.

Anexo3

Ficha – Quem faz o quê na família?

Sessão Nº2



Quem faz o quê na família?

Identifica os elementos que compõem a família e as diferentes actividades/profissões que desempenham.

1 – O que gostarias de continuar na família? _____

2- O que gostarias de mudar? _____

3 – Indica uma tarefa que podes fazer pela tua família. _____

4 - Como membro da minha família quero ser _____

Desenha a tua família.

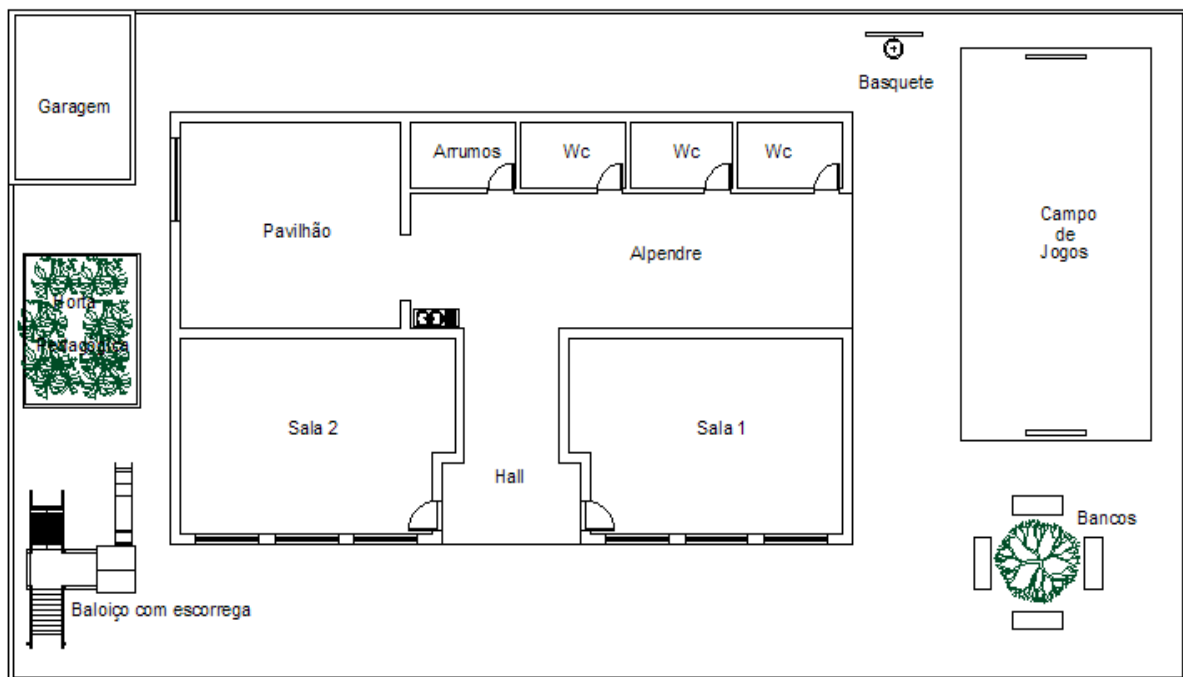
A large, empty rectangular box with a double-line border, intended for the student to draw their family.

Anexo4

Ficha – Quem faz o quê na escola?

Sessão N^o3

Quem faz o quê na escola?



PLANTA DA ESCOLA

Em diálogo com o grupo pedir aos participantes que expressem o que pensam e sentem sobre si próprios e o seu papel na escola.

“ O lugar que mais gosto na minha escola é _____ ”.

“ Uma actividade que posso fazer pela minha escola é _____ ”.

“Como estudante nesta escola quero ser _____ ”.

Anexo5

Ficha – Quem faz o quê na comunidade?

Sessão N.º4

Quem faz o quê na comunidade?



Actividades	O que se faz?	Quem faz?		O que é preciso para fazer?	O que gostavas de saber mais?
		Homem	Mulher		
Supermercados		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Correios		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Farmácia		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Posto da Polícia		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Câmara Municipal		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
CP – Comboios de Portugal		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Soladrilho – Cerâmica de ladrilhos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Anexo 6

O conhecimento das diferentes actividades

Quadro 1- Conhecimento das diferentes actividades

Distribuição do conhecimento de diferentes actividades					
Nº	Nº de actividades mencionadas	Sexo	Nº	Nº de actividades mencionadas	Sexo
		Rapazes %			Raparigas %
1	18	60,00%	21	23	76,66%
2	11	36,66%	22	15	50,00%
3	14	46,66%	23	23	76,66%
4	9	30,00%	24	21	70,00%
5	15	50,00%	25	21	70,00%
6	18	60,00%	26	14	46,66%
7	19	63,33%	27	14	46,66%
8	24	80,00%	28	14	46,66%
9	18	60,00%	29	20	66,66%
10	17	56,66%	30	19	63,33%
11	14	46,66%	31	26	86,66%
12	13	43,33%	32	10	33,33%
13	16	53,33%	33	29	96,66%
14	13	43,33%	34	15	50,00%
15	12	40,00%	35	7	23,33%
16	11	36,66%	36	13	43,33%
17	11	36,66%	37	22	73,33%
18	12	40,00%	38	18	60,00%
19	10	33,33%	39	18	60,00%
20	14	46,66%	40	21	70,00%
	289		41	14	46,66%
			42	7	23,33%
			Total	384	

Nota: 30 profissões indicadas = 100%

Anexo 7
Actividades locais

Quadro 1

O conhecimento de algumas actividades locais - O que se faz?				
	Raparigas	%	Rapazes	%
Supermercados				
Vende-se produtos alimentares	20	90,90%	15	75,00%
Trabalha-se	2	9,10%	5	25,00%
Outros	0	0,00%	0	0,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Correios				
Comunica-se	10	45,45%	9	45,00%
Enviam-se cartas	8	36,36%	6	30,00%
Outras	4	18,19%	5	25,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Farmácia				
Vende-se medicamentos	16	72,72%	10	50,00%
Vende-se produtos de higiene/ estética	3	13,64%	2	10,00%
Informa-se sobre saúde	3	13,64%	8	40,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Posto da Polícia				
Trata-se da segurança das pessoas e bens	16	72,72%	14	70,00%
Prevenir acidentes	5	22,72%	2	10,00%
Punir as faltas ao cumprimento da lei	1	4,56%	4	20,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Câmara Municipal				
Manutenção de equipamento escolar	12	54,54%	16	80,00%
Actividades de enriquecimento escolar	8	36,36%	4	20,00%
Ajuda socia	2	9,10%	0	0,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
CP - Comboios de Portugal				
Transporte de pessoas	15	68,16%	12	60,00%
Transporte de mercadorias	4	18,19%	3	15,00%
Profissão (maquinista, revisor)	3	13,65%	5	25,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Soladrilho - Cerâmica				
Materiais de construção	8	36,36%	11	55,00%
Azulejos/ mosaicos	8	36,36%	7	35,00%
Outros	6	27,28%	2	10,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%

Nota. Em cada questionário foram retiradas as duas primeiras respostas.

Quadro 2

O conhecimento de algumas actividades locais - O que é preciso para fazer?				
	Raparigas	%	Rapazes	%
Supermercados				
Trabalhar	8	36,36%	6	30,00%
Vender	10	45,45%	12	60,00%
Gostar	4	18,18%	2	10,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
Correios				
Comunicar	9	40,90%	7	35,00%
Conhecer localidades	8	36,36%	6	30,00%
Estudar	5	22,72%	7	35,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
Farmácia				
Conhecer os medicamentos	10	45,5%	14	70,00%
Vender medicamentos	8	36,4%	5	25,00%
Tirar o curso	4	18,2%	1	5,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
Posto da Polícia				
Ser corajoso	8	36,4%	3	15,00%
Garantir a segurança	8	36,4%	14	70,00%
Tirar o curso	6	27,3%	3	15,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
Câmara Municipal				
Saber resolver problemas	6	27,3%	13	65,00%
Participar na organização de obras	7	31,8%	5	25,00%
Ajudar socialmente os munícipes	9	40,9%	2	10,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
CP - Comboios de Portugal				
Saber conduzir comboios	12	54,5%	11	55,00%
Conhecer os mecanismos	4	18,2%	8	40,00%
Gostar da profissão (maquinista e revisor)	6	27,3%	1	5,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%
Soladrilho - Cerâmica				
Saber trabalhar com máquinas	15	68,2%	16	80,00%
Ter formação adequada	5	22,7%	2	10,00%
Gostar da profissão	2	9,1%	2	10,00%
Total	22	100,0%	20	100,00%

Quadro 3

O conhecimento de algumas actividades locais - O que gostavas de fazer mais?				
	Raparigas	%	Rapazes	%
Supermercados				
Origem dos produtos	5	22,74%	3	15,00%
Ordenado/horário	10	45,45%	2	10,00%
Razão de fazer esta actividade	7	31,81%	15	75,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Correios				
Dificuldades da profissão	7	31,83%	9	45,00%
Razão de escolher esta actividade	10	45,45%	5	25,00%
Ordenado/horário	5	22,72%	6	30,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Farmácia				
Conhecer o funcionamento	10	45,45%	12	60,00%
Saber a preparação dos medicamentos	10	45,45%	7	35,00%
Qual o curso necessário	2	9,10%	1	5,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Posto da Polícia				
O que fazem no dia a dia	7	31,81%	6	30,00%
Como se actua para punir	8	36,36%	10	50,00%
Ordenado/horário	7	31,83%	4	20,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Câmara Municipal				
O que fazem no dia a dia	8	36,36%	6	30,00%
Condições de trabalho	8	36,36%	8	40,00%
Ordenado/ horário	6	27,28%	6	30,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
CP - Comboios de Portugal				
Onde se constroem os comboios	8	36,36%	10	50,00%
Qual a formação exigida	10	45,45%	5	25,00%
Ordenado/ horário	4	18,19%	5	25,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%
Soladrilho - Cerâmica				
Como se fazem os ajulejos	12	54,54%	11	55,00%
Qual a formação exigida	8	36,36%	2	10,00%
Ordenado/ horário	2	9,10%	7	35,00%
Total	22	100,00%	20	100,00%

Quadro 4

O conhecimento de algumas actividades locais

Actividades	Quem faz?											
	Amostra feminina - N=22						Amostra masculina - N=20					
	H	%	M	%	H/M	%	H	%	M	%	H/M	%
Supermercados	0	0,00%	15	68,18%	7	31,81%	2	10,00%	11	55,00%	7	35,00%
Correios	15	68,18%	1	4,54%	6	27,27%	10	50,00%	2	10,00%	8	40,00%
Farmácia	0	0,00%	11	50,00%	11	50,00%	2	10,00%	10	50,00%	8	40,00%
Posto da	17	77,27%	2	9,09%	3	13,63%	14	70,00%	3	15,00%	3	15,00%
Câmara	8	8,36%	4	18,18%	10	45,45%	7	35,00%	0	0,00%	13	65,00%
CP -	16	72,72%	2	9,09%	4	18,18%	17	85,00%	0	0,00%	3	15,00%
Soladriho -	9	40,90%	3	13,63%	10	45,45%	11	55,00%	2	10,00%	7	35,00%
Total	65		38		51		63		28		49	

