



Rute Marlene Fernandes da Silva David

ASPIRAÇÕES VOCACIONAIS NA INFÂNCIA: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Tese de doutoramento em Psicologia, especialidade em Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e pelo Professor Doutor José Manuel Tomás da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ASPIRAÇÕES VOCACIONAIS NA INFÂNCIA: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Rute Marlene Fernandes da Silva David

Tese de doutoramento em Psicologia, especialidade em Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e pelo Professor Doutor José Manuel Tomás da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Trabalho realizado no âmbito da bolsa de doutoramento (SFRH/BD/68364/2010) financiada pela

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Agradecimentos

Esta dissertação resulta da influência do trabalho de vários investigadores (nacionais e internacionais), realizado no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância, que me cativou desde o decurso da licenciatura e que continua a revelar-se extraordinariamente aliciante.

Gostaria de agradecer em especial:

À Professora Doutora Paula Paixão e ao Professor Doutor José Tomás da Silva pela inspiração enquanto docentes e orientadores de excecional competência científica e pelo constante incentivo, disponibilidade e apoio ao longo, não só deste projeto, mas também do meu percurso académico.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio financeiro a este projeto.

A todos quantos participaram neste estudo e possibilitaram o desenvolvimento do mesmo, nomeadamente as escolas e os encarregados de educação, e em especial às crianças que dele fazem parte e deram origem a este trabalho.

Ao Rui, aos meus Pais e aos meus Amigos pelo apoio e incentivo fundamentais.

Resumo

A infância tem sido reconhecida pela literatura especializada como uma etapa fundamental no desenvolvimento vocacional, processo que se inicia nesta fase e atravessa toda a vida do sujeito. Vários autores defendem que já nos primeiros anos de vida há fatores que influenciam o sujeito na percepção das aspirações vocacionais mais apropriadas ou acessíveis para si, que podem levar desde cedo a decisões que podem afetar as futuras escolhas escolares e profissionais. Apesar da importância da infância, por muitos reconhecida, a maioria da investigação realizada no âmbito vocacional ainda se centra em pesquisas com adolescentes e adultos, o que tem levado muitos autores (nacionais e internacionais) a alertar para a necessidade de realizar estudos nesta faixa etária, uma vez que o conhecimento transmitido tem sido mais inferido do que estudado.

Com o nosso estudo procurámos aprofundar o conhecimento das aspirações vocacionais das crianças no ensino básico, utilizando uma metodologia de cariz longitudinal, que permitisse fornecer dados resultantes de diferenças intra-individuais, facilitando a compreensão da importância de aspetos como o género e o nível socioeconómico para a formação das aspirações vocacionais e eliminação precoce de sonhos profissionais. Analisámos ainda as aspirações educacionais, bem como os interesses e competências percebidas das crianças, examinando também as suas percepções de apoio relativamente a figuras significativas influentes no desenvolvimento vocacional, nomeadamente os pais e os professores.

O presente estudo apresenta dados relativos a 498 participantes, distribuídos por três coortes e avaliados ao longo de três anos letivos, o qual teve início quando as crianças estavam a frequentar os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, correspondendo o último momento de avaliação à frequência dos 4º, 6º e 8º anos respetivamente.

Foram traduzidos e adaptados alguns dos instrumentos utilizados nesta investigação para avaliação das variáveis em estudo, sendo apresentados nesta dissertação dados referentes à validação dos mesmos. Os resultados aqui apresentados decorrem da aplicação das versões portuguesas do *Inventory of Children's Activities- Revised* (ICA-R), do *Career Choices Questionnaire* (CCQ) e da *Teacher Support Scale* (TSS), e da versão adaptada a este grupo etário da escala *Parental Support Behavior during Childhood*.

Os resultados obtidos nesta investigação indicam que a grande maioria dos participantes refere objetivos a nível vocacional, sendo essas aspirações relativamente estáveis ao longo do tempo de duração deste estudo. Obtivemos diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às aspirações vocacionais mencionadas, mas também ao nível dos interesses e das perceções de competência. O nível socioeconómico de pertença também foi gerador de diferenças nos resultados, em particular, nas aspirações educacionais. Pais e professores são percecionados como facilitadores de apoio no desenvolvimento vocacional das crianças.

Com as conclusões deste estudo procurámos extrair implicações para a implementação de práticas educativas e de aconselhamento que otimizem os trajetos escolares e profissionais das crianças.

Palavras-chave: infância, desenvolvimento vocacional, aspirações vocacionais, interesses vocacionais, competências percebidas

Abstract

Childhood has been acknowledged by specialized literature as central period in vocational development, a process that begins at this stage and goes throughout the entire life of the individual. Several authors argue that in early childhood there are processes that influence the individuals' perception of vocational aspirations that are more appropriate or desirable, which can lead to early decisions that may affect future educational and occupational choices to be made later. Despite the importance of childhood, acknowledged by many, most of the research in the vocational context still focuses on studies with adolescents and adults, which has led many authors (national and international) to warn about the need to develop studies focusing on this age group, as many statements about it have been mostly inferred rather than studied.

With this study we sought to deepen the knowledge regarding vocational aspirations of elementary and middle school children, using a longitudinal methodology, which allows to obtain data resulting from intra-individual differences, thus facilitating the understanding of the importance of aspects such as gender and socioeconomic status in the formation of vocational aspirations and in the early elimination of occupational aims. We also analysed the educational aspirations, as well as the interests and perceived competencies of children, and their perceptions of support from significant figures who have an influence on their vocational development, such as parents and teachers.

This study presents data from 498 participants, spread across three cohorts and evaluated over three school years, starting when the children were attending the 2nd, 4th and 6th grades, corresponding the last moment of evaluation to the frequency of 4th, 6th and 8th grades, respectively.

Some of the instruments used in this research were translated and adapted to Portuguese language, and data from their validation is presented. The results obtained derive from the application of the Portuguese versions of the *Inventory of Children's Activities- Revised* (ICA-R), the *Career Choices Questionnaire* (CCQ), the *Teacher Support Scale* (TSS), and the adaptation of the *Parental Support Behaviors during Childhood* scale.

The results obtained from this investigation indicate that the majority of participants state that they have vocational goals, and these aspirations are fairly stable over the duration of

this study. There are differences between boys and girls in relation to their vocational aspirations, as well as in relation to but also in their interests and competence perceptions. The socioeconomic status has also generated differences in the results, particularly in the educational aspirations of the participants. Parents and teachers are perceived as facilitators who support the vocational development of children.

From the conclusions of this study, we drew plications for the implementation of educational practices and interventions that are able to facilitate healthy educational and occupational trajectories.

Keywords: childhood, vocational development, vocational aspirations, vocational interests, perceived competences

INTRODUÇÃO	19
PARTE I – Fundamentação Teórica	23
CAPÍTULO I	
Enquadramento Conceptual	25
1.1. Alguns Modelos Explicativos do Desenvolvimento Vocacional	25
1.1.1. A Teoria da Escolha Vocacional de J. Holland	25
1.1.2 A Teoria do Curso e do Espaço de Vida D. Super	30
1.1.3. A Teoria de Circunscrição e Compromisso de L. Gottfredson	34
1.1.4. A Teoria Sociocognitiva de Carreira	44
1.2. Consideração de Algumas Variáveis com Impacto no Desenvolvimento Vocacional na Infância	52
1.2.1. Género	52
1.2.2. Nível Socioeconómico	56
1.2.3. Contexto Relacional	59
1.2.3.1. A Influência Parental (e da Família)	60
1.2.3.2. O Papel dos Professores	66
1.3. As Aspirações das Crianças	69
1.4. Os Interesses Vocacionais na Infância	81
1.5. As Competências Percebidas na Infância	84
PARTE II – Contributo Empírico	87
CAPÍTULO II	
Conceptualização do Estudo Empírico, Objetivos e Metodologia de Investigação	89
2.1. Conceptualização do Estudo Empírico	89
2.1.1. Fundamentação e Objetivos	89
2.1.2. Conceptualização da Investigação	91
2.2. Metodologia	92
2.2.1. Recolha da Amostra e Procedimentos de Recolha de Dados	92
2.2.2. Codificação das Variáveis Sociais e Demográficas	93
	IX

2.2.2.1. Categorização das Profissões dos Adultos	93
2.2.2.2. Nível Socioeconómico	93
2.2.2.3. Habilitações Literárias/Nível de Ensino	94
2.3. Amostra	95
2.3.1. Caracterização da Amostra	95
2.4. Instrumentos	99
2.5. Tratamento Estatístico dos Dados	100
CAPÍTULO III	
Apresentação e Discussão dos Resultados	101
3.1. ICA-R (<i>Inventory of Children's Activities – Revised</i>)	101
3.1.1. Resultados Obtidos	102
3.1.2. Discussão dos Resultados	127
3.2. CCQ (<i>Career Choices Questionnaire</i>) - Parte I	131
3.2.1. Resultados Obtidos	134
3.2.2. Discussão dos Resultados	163
3.3. CCQ (<i>Career Choices Questionnaire</i>) - Parte II	171
3.3.1. Resultados Obtidos	172
3.3.2. Discussão dos Resultados	196
3.4. ECSP (<i>Escala de Comportamentos de Suporte Parental</i>)	201
3.4.1. Resultados Obtidos	202
3.4.2. Discussão dos Resultados	211
3.5. TSS (<i>Teacher Support Scale</i>)	214
3.5.1. Resultados Obtidos	215
3.5.2. Discussão dos Resultados	223
CAPÍTULO IV	
Conclusões	227
4.1. Conclusões	227
4.2. Orientações Gerais para a Intervenção/Aconselhamento	229
4.3. Considerações Finais	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
ANEXOS	261

Figura 1.1. Modelo hexagonal RIASEC de Holland	28
Figura 1.2. Modelo do Arco-Íris da Carreira	31
Figura 1.3. Modelo interativo do desenvolvimento vocacional	32
Figura 1.4. Os quatro estádios de circunscrição das aspirações vocacionais	39
Figura 1.5. Modelo de desenvolvimento de interesses ao longo do tempo	48
Figura 1.6. Modelo de fatores pessoais, contextuais e de experiência que influenciam o comportamento de escolha de carreira	50
Figura 3.1.1.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nos interesses	263
Figura 3.1.2.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nas competências	264
Figura 3.1.3. Pontuações médias RIASEC (Interesses) por coortes ao longo do tempo	107
Figura 3.1.4. Pontuações médias RIASEC (Competências) por coortes ao longo do tempo	108
Figura 3.3.1.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nos interesses relativos a PTM (IM) e a PTF (IF)	274
Figura 3.3.2.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada na Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM (IM) e a PTF (IF)	275
Figura 3.3.3.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada na Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM (TEMF) e a PTF (TEFM)	276
Figura 3.3.4. Representação gráfica do efeito sexo × tempo na subescala TEFM	178
Figura 3.3.5. Representação gráfica do efeito sexo × tempo na subescala TEFM na coorte 1	182
Figura 3.3.6. Representação gráfica do efeito sexo × tempo na subescala FEM na coorte 3	187
Figura 3.3.7. Representação gráfica do efeito NSE × tempo nas subescalas FEM e FEF no grupo masculino	190

Figura 3.3.8. Representação gráfica do efeito NSE × tempo nas subescalas IM e IF no grupo feminino	196
Figura 3.4.1. Modelo tri-fatorial da ECSP ajustado a uma amostra de 498 alunos do ensino básico	204
Figura 3.5.1. Modelo bi-fatorial da TSS ajustado a uma amostra de 498 alunos do ensino básico	217

Tabela 2.1. Esquematização do estudo longitudinal	92
Tabela 2.2. Resumo das características sociodemográficas da amostra total e por coortes	96
Tabela 2.3. Nível de ensino do pai e da mãe dos participantes da amostra total	96
Tabela 2.4. Nível de ensino do pai e da mãe dos participantes, por coorte	97
Tabela 2.5. Profissões do pai e da mãe dos participantes da amostra total consoante o Grupo Profissional	97
Tabela 2.6. Profissões do pai e da mãe dos participantes segundo o Grupo Profissional, por coorte	98
Tabela 3.1.1. Médias, desvios-padrão e consistência interna do ICA-R no total da amostra	103
Tabela 3.1.2. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por coorte	104
Tabela 3.1.3. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por coorte, tempo e interação coorte × tempo	105
Tabela 3.1.4.A. Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 1	265
Tabela 3.1.5.A. Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 2	266
Tabela 3.1.6.A. Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 3	267
Tabela 3.1.7. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por sexo	109
Tabela 3.1.8. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo × tempo	110
Tabela 3.1.9. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 1, por sexo	111
Tabela 3.1.10. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 1	112
Tabela 3.1.11. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 2, por sexo	113

Tabela 3.1.12. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 2	114
Tabela 3.1.13. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 3, por sexo	115
Tabela 3.1.14. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 3	116
Tabela 3.1.15. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por NSE	118
Tabela 3.1.16. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo	119
Tabela 3.1.17. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 1, por NSE	120
Tabela 3.1.18. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 1	121
Tabela 3.1.19. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 2, por NSE	122
Tabela 3.1.20. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 2	123
Tabela 3.1.21. Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 3, por NSE	124
Tabela 3.1.22. Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 3	125
Tabela 3.1.23. Estatísticas descritivas e comparação das diferenças entre as médias, por aspirações educacionais	126
Tabela 3.2.1. Percentagens de indicação de aspiração vocacional na amostra total	135
Tabela 3.2.2. Percentagens de indicação de aspiração vocacional, por sexo	135
Tabela 3.2.3.A. Aspirações vocacionais dos rapazes ao longo dos três momentos de avaliação	268
Tabela 3.2.4.A. Aspirações vocacionais das raparigas ao longo dos três momentos de avaliação	271
Tabela 3.2.5. Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo o Grupo Profissional	136
Tabela 3.2.6. Classificação das aspirações vocacionais segundo o Grupo Profissional, por sexo	137

Tabela 3.2.7. Classificação das aspirações vocacionais da coorte 1 segundo o Grupo Profissional, por sexo	138
Tabela 3.2.8. Classificação das aspirações vocacionais da coorte 2 segundo o Grupo Profissional, por sexo	139
Tabela 3.2.9. Classificação das aspirações vocacionais da coorte 3 segundo o Grupo Profissional, por sexo	139
Tabela 3.2.10. Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo a tipologia RIASEC	140
Tabela 3.2.11. Classificação das aspirações vocacionais segundo a tipologia RIASEC, por sexo	141
Tabela 3.2.12. Classificação das aspirações vocacionais segundo a tipologia RIASEC, por coorte e por sexo	142
Tabela 3.2.13. Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo a categoria de NSE	143
Tabela 3.2.14. Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por sexo	144
Tabela 3.2.15. Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por sexo e por coorte	145
Tabela 3.2.16. Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por NSE	146
Tabela 3.2.17. Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por coorte e por NSE	147
Tabela 3.2.18. Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo o género das profissões	148
Tabela 3.2.19. Classificação das aspirações vocacionais segundo o género das profissões, por sexo	149
Tabela 3.2.20. Classificação das aspirações vocacionais segundo o género das profissões, por coorte e por sexo	150
Tabela 3.2.21. Justificações das aspirações vocacionais da amostra total	151
Tabela 3.2.22. Justificações das aspirações vocacionais, por sexo	152
Tabela 3.2.23. Justificações das aspirações vocacionais, por coorte e por sexo	153
Tabela 3.2.24. Aspirações educacionais, por coorte	154

Tabela 3.2.25. Aspirações educacionais, por sexo	154
Tabela 3.2.26. Aspirações educacionais, por coorte e por sexo	155
Tabela 3.2.27. Aspirações educacionais, por NSE	156
Tabela 3.2.28. Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação por coorte	157
Tabela 3.2.29. Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo	157
Tabela 3.2.30. Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo	158
Tabela 3.2.31.A. Aspirações vocacionais relativas à indicação da mesma profissão ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo	273
Tabela 3.2.32. Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte	159
Tabela 3.2.33. Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo	160
Tabela 3.2.34. Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo	160
Tabela 3.2.35. Comparação das profissões de tipologia "igual" com as profissões do pai e da mãe dos participantes	161
Tabela 3.2.36. Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte	162
Tabela 3.2.37. Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo	163
Tabela 3.2.38. Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo	163
Tabela 3.3.1. Médias, desvios-padrão e consistência interna do CCQ no total da amostra	173
Tabela 3.3.2. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por coorte	174
Tabela 3.3.3. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por coorte, tempo e interação coorte × tempo	175
Tabela 3.3.4. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por sexo	176

Tabela 3.3.5. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ por sexo, tempo e interação sexo × tempo	177
Tabela 3.3.6. Resultados <i>t</i> emparelhados obtidos na comparação entre o grupo masculino e o grupo feminino	179
Tabela 3.3.7. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 1, por sexo	181
Tabela 3.3.8. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 1	181
Tabela 3.3.9. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 2, por sexo	183
Tabela 3.3.10. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 2	184
Tabela 3.3.11. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 3, por sexo	185
Tabela 3.3.12. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 3	186
Tabela 3.3.13.A. Matrizes de correlações das dimensões do CCQ na amostra total	277
Tabela 3.3.14.A. Matrizes de correlações das dimensões do CCQ no grupo masculino	278
Tabela 3.3.15.A. Matrizes de correlações das dimensões do CCQ no grupo feminino	279
Tabela 3.3.16. Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por NSE	188
Tabela 3.3.17. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE × tempo	189
Tabela 3.3.18. Médias e desvios-padrão obtidos pelos rapazes nas dimensões do CCQ, por NSE	191
Tabela 3.3.19. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE × tempo no grupo masculino	192
Tabela 3.3.20. Médias e desvios-padrão obtidos pelas raparigas nas dimensões do CCQ, por NSE	194
Tabela 3.3.21. Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE × tempo no grupo feminino	195
Tabela 3.4.1. Matriz fatorial da ECSP com rotação <i>Varimax</i>	203

Tabela 3.4.2. Médias, desvios-padrão e correlações item-escala dos 16 itens da ECSP	205
Tabela 3.4.3. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias na ECSP, por sexo	207
Tabela 3.4.4. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias na ECSP, por ano de escolaridade	208
Tabela 3.4.5. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ECSP, por ano de escolaridade e por sexo	209
Tabela 3.4.6. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ECSP, por NSE	210
Tabela 3.4.7. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ECSP, por aspirações educacionais	211
Tabela 3.5.1. Matriz fatorial da TSS com rotação <i>Promax</i>	216
Tabela 3.5.2. Médias e desvios-padrão obtidos e correlações item-escala dos 12 itens da TSS	219
Tabela 3.5.3. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por sexo	219
Tabela 3.5.4. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por ano de escolaridade	220
Tabela 3.5.5. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por ano de escolaridade e por sexo	221
Tabela 3.5.6. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por NSE	222
Tabela 3.5.7. Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por aspirações educacionais	222
Tabela 3.5.8. Matriz de correlações entre a ECSP e a TSS	223

O que queres ser quando fores grande? É uma questão que enquanto adultos colocamos frequentemente às crianças e poucas são as que não nos dão resposta(s). O trabalho faz parte não só do imaginário das crianças e das suas brincadeiras enquanto “(...) uma das mais precoces formas de antecipação da vida adulta (...)” (Paixão, 2011, p. 54), mas também é um aspeto real das suas vidas ao observarem os pais e familiares e ao escutarem as suas conversas acerca de aspetos positivos e negativos do mesmo, as responsabilidades, as preocupações, o desemprego, a satisfação profissional e a importância do trabalho enquanto modo de sustento da família e forma de ajudar os outros (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006; Ferrari et al., 2015; Nota & Ginevra, 2014; Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005). É, pois, na infância que as crianças começam a construir uma ideia acerca do trabalho (Ferrari et al., 2015), contribuindo para a mesma também a escola, e em especial os professores, para, entre outros aspetos, a construção de significados acerca do mesmo (Oliveira, Taveira, & Neves, 2014).

Muitos autores argumentam que a infância não é apenas um período de fantasia e brincadeira (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008), mas uma etapa do desenvolvimento fundamental, também, para o desenvolvimento vocacional, onde aliás tem o seu início (Seligman, 1994; Super, 1990; Taveira, 1999) e onde estão as bases da exploração (Ferrari et al., 2015, Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Taveira, 1999, 2000), da formação de interesses (Ferrari et al., 2015; Seligman, 1994) e perceções de competência, do próprio compromisso de carreira (Porfeli & Lee, 2012), bem como da formação de atitudes que podem ter repercussões mais tarde no ajustamento profissional e social (Seligman, 1994).

Apesar do reconhecimento teórico de que o desenvolvimento vocacional começa na infância e se prolonga ao longo de todo o curso de vida (e.g., Porfeli & Lee, 2012; Super, 1990), tal não se traduziu, no entanto, num “substancial e coeso corpo de literatura” (Watson, Nota, & McMahon, 2015a, p. 95). Parece haver uma vontade social veiculada pela literatura vocacional existente de querer separar totalmente as crianças do trabalho, no sentido de “deixar as crianças serem crianças”, livres de todas as responsabilidades e preocupações que o trabalho implica e que, mais tarde nas suas vidas, terão de enfrentar (Hartung, Porfeli, & Vondracek,

2005). Mais ainda, Porfeli et al. (2008) iniciam um dos seus artigos afirmando que “muitos investigadores e o público em geral aceitam tacitamente a visão da infância enquanto um período de fantasia e brincadeira. Consequentemente, acredita-se que as crianças são incapazes de compreender o mundo do trabalho. Esta é uma visão relativamente moderna da infância” (Porfeli et al., 2008, p. 25). No entanto, vários são os investigadores, teóricos que têm contribuído para o conhecimento neste âmbito, principalmente nas abordagens desenvolvimentistas.

De acordo com Porfeli et al. (2008) parece haver um consenso generalizado nestas teorias de desenvolvimento ao longo da vida (*life span*) de que a infância tem particular importância enquanto período de formação do desenvolvimento vocacional, e que, desde os primeiros anos escolares, as crianças percebem o mundo do trabalho de forma coerente. Tal como afirma Paixão (2011) “De facto, não podemos esquecer que a entrada na escola marca o início de uma grande narrativa de vida (organizada em torno de diversos episódios) que tem o trabalho como “tema unificador” ” (Paixão, 2011, p. 54).

Ferrari et al. (2015) consideram que é na infância que começa a construção do conceito de trabalho. Por volta dos 8-9 anos, as crianças já têm uma visão do que é o trabalho, sendo capazes de identificar os seus aspetos positivos e negativos. Os autores sublinham que esta visão das crianças, na qual baseiam as suas experiências e exploração de carreira, pode ser considerada um dos mais importantes antecedentes da construção de carreira, constituindo as bases da adaptabilidade de mesma (Hartung et al., 2008).

McMahon e Watson (2005) consideram que há uma necessidade de explorar o que as crianças sabem acerca das profissões. Os autores afirmam ainda que, de um modo geral, as teorias de desenvolvimento vocacional e as competências descritas são consistentes com quatro tarefas vocacionais principais identificadas por Savickas (2002) e atribuídas pela sociedade às crianças: “1) preocupar-se com o seu futuro enquanto trabalhador(a), 2) aumentar o controlo pessoal acerca das próprias atividades vocacionais, 3) formar conceções acerca de como fazer escolhas educacionais e vocacionais, 4) adquirir a confiança para fazer e implementar estas escolhas de carreira” (Savickas, 2002, p. 168).

Também Porfeli e Lee (2012) consideram que as tarefas na infância incluem “aprender acerca do mundo do trabalho através da experiência com os outros, estabelecer um sentido de *self*, e corresponder o *self* com o mundo do trabalho para estabelecer uma identidade de

trabalho” (Porfeli & Lee, 2012, p. 11). Com efeito, já Havighurst considerara que as tarefas desenvolvimentais da infância consistiam em “(i) formar uma imagem ou visão sobre o seu tipo de pessoa, (ii) compreender o significado do trabalho; (iii) desenvolver uma orientação para o mundo do trabalho; (iv) aprender a organizar o tempo de modo a terminar uma tarefa e, se necessário, pôr o trabalho à frente da brincadeira” (Havighurst, 1972 cit. em Taveira, 1999, p. 174).

Porfeli et al. (2008) apresentam algumas conclusões das revisões de literatura feitas por Hartung et al. (2005) e Watson e McMahon (2005), a propósito do desenvolvimento de carreira na infância, de entre as quais destacamos as seguintes: i) as crianças sabem muito mais acerca do mundo do trabalho do que aquilo que é assumido por muitos; de facto, uma criança de quatro anos consegue distinguir com precisão as profissões pelo sexo das pessoas que tendem a desempenhá-las; ii) as aspirações de carreira são relativamente estáveis, aumentando a estabilidade das mesmas com a progressão na escolaridade. Estas aspirações são influenciadas por estereótipos ocupacionais baseados no género, não só ao longo, mas para além, dos anos de escolaridade; iii) as aspirações de carreira das crianças tendem a passar de sensacionais ou glamorosas (e.g., atleta profissional) para serem mais focadas em aspirações realistas e em aspetos de carreira relacionados com a autoidentificação de talento e interesses ao longo da progressão na escolaridade. Estas conclusões sugerem, pois, uma relação complexa e dinâmica de elementos como o género e a classe social na aprendizagem vocacional e aspirações (Porfeli et al., 2008).

Watson, Nota e McMahon (2015b) sublinham ainda que, perante as mudanças económicas e tecnológicas vividas atualmente, irão ser necessárias novas competências ao nível do desenvolvimento de carreira, consideravelmente diferentes das exigidas no século anterior, e que devem ser desenvolvidas o mais cedo possível. É na infância que residem as bases do desenvolvimento de carreira e, para esse desenvolvimento ser satisfatório este requer um apoio contextual sistémico. Nas trajetórias de carreira têm impacto não só as características individuais, mas também os contextos de vida como a família, a escola, os amigos, a comunidade e a história do país (Ferrari, Santilli, & Ginevra, 2014 cit. em Watson et al., 2015b).

Ao longo deste estudo, iremos pois estudar não só as aspirações vocacionais das crianças (que profissão querem ter quando crescerem), mas também as suas aspirações

educacionais, interesses e percepções de competências. Dada a importância do contexto relacional nas suas vidas (e.g., família, escola), bem como a sua influência na formação de ideias gerais relativamente ao trabalho (Hartung et al., 2005; Oliveira et al., 2014; Schultheiss et al., 2005), nos interesses vocacionais das crianças (Hartung et al., 2005; Oliveira et al., 2014), autoeficácia (Kenny & Medvide, 2013), aspirações vocacionais e educacionais (Berzin, 2010; Trice & Knapp, 1992), decisões que tomarão mais tarde nas suas vidas (Hartung et al., 2005), iremos também abordar as suas percepções de apoio relativamente aos pais e aos professores no âmbito vocacional. Na sequência de um projeto desenvolvido em 2007, aquando da dissertação de Mestrado, e tendo essa tarefa ainda ficado em aberto, desenvolvemos uma pesquisa longitudinal, acompanhando os participantes da mesma ao longo de três anos letivos, no âmbito da qual irão ser abordados os aspetos acima mencionados.

Considerando-se a infância como o período até aos 14 anos de idade (Hartung et al., 2005; Liu, McMahon, & Watson, 2014; Watson & McMahon, 2005), o nosso estudo iniciou-se quando as crianças estavam a frequentar os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade (com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos de idade), correspondendo o último momento de avaliação à frequência dos 4º, 6º e 8º anos respetivamente.

O presente trabalho foi estruturado em duas partes distintas: uma revisão teórica e o contributo pessoal. Iniciaremos esta dissertação abordando as principais perspetivas teóricas que sustentaram a nossa contribuição original para a compreensão do desenvolvimento vocacional na infância, bem como a revisão bibliográfica dos trabalhos empíricos efetuados sobre as temáticas em estudo.

Na segunda parte apresentamos os estudos empíricos que efetuámos no âmbito do nosso projeto de investigação. Numa primeira secção é descrita a metodologia adotada. Nas secções seguintes apresentamos os resultados obtidos em cada um dos instrumentos que integraram o protocolo de avaliação, sendo igualmente efetuada uma discussão global dos mesmos. Um último capítulo contempla as principais conclusões dos resultados, bem como as limitações deste estudo, sublinhando algumas implicações e sugestões de cariz preventivo e interventivo.

Parte I – Fundamentação Teórica

Neste capítulo iremos começar por considerar alguns modelos teóricos relevantes no âmbito do desenvolvimento vocacional, em particular, nas temáticas em estudo nesta dissertação. De seguida, serão apresentadas algumas variáveis com impacto no desenvolvimento vocacional na infância, nomeadamente o género, o nível socioeconómico, bem como o contexto relacional, sendo dado particular destaque à influência parental (e da família) e ao papel dos professores. Abordaremos ainda as aspirações das crianças, os seus interesses vocacionais e as suas competências percebidas, apresentando resultados de alguns estudos empíricos versando estas temáticas.

1.1. Alguns Modelos Explicativos do Desenvolvimento Vocacional

Não obstante a importância e influência de outras teorias explicativas do desenvolvimento vocacional da infância, algumas referidas ao longo deste trabalho, realçamos, no âmbito das variáveis estudadas nesta investigação, os contributos de quatro teorias sobre as quais nos debruçaremos mais pormenorizadamente: a teoria da escolha vocacional, a teoria do curso e do espaço de vida, a teoria de circunscrição e compromisso e a teoria sociocognitiva de carreira.

1.1.1. A Teoria da Escolha Vocacional de J. Holland

Desde a emergência em 1959 das primeiras formulações da teoria acerca da escolha vocacional que a teoria de Holland tem sido uma das mais influentes no aconselhamento de carreira e na psicologia aplicada (Nauta, 2013; Spokane, Luchetta, & Richwine, 2002), sendo considerada por Swanson e Gore (2000) como a teoria de carreira mais estudada até à atualidade.

O seu trabalho enquanto conselheiro de carreira nos contextos educacional, militar e clínico levou-o a desenvolver uma noção de que seria necessário e útil categorizar as pessoas ao

nível dos seus interesses ou tipos de personalidade vocacional. Considerou ainda fundamental que a sua teoria tivesse por base ideias simples, subsequentemente organizadas em elaborações mais complexas. Como tal, Holland (1997) considera quatro premissas de trabalho centrais na mesma. A primeira é a de que as pessoas podem ser caracterizadas pela sua semelhança a cada um dos seis tipos de personalidade vocacional identificados no seu modelo: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Cada tipo reúne um conjunto específico de atividades preferidas, crenças acerca de si próprio, capacidades e valores (Nauta, 2013). Em termos muito gerais, os diferentes tipos podem ser descritos da seguinte forma: o tipo Realista demonstra preferência por atividades que envolvem a manipulação sistemática de máquinas, ferramentas ou lidar com animais, podendo apresentar baixas competências sociais; o tipo Investigador (também denominado Intelectual) é analítico, curioso, metódico e preciso, tendo, geralmente, poucas competências de liderança; o tipo Artístico é expressivo, não conformista, original, introspetivo, podendo ter poucas competências burocráticas; o tipo Social demonstra preferência por trabalhar com pessoas e ajudar os outros, apresentando geralmente poucas competências a nível mecânico e científico, ao mesmo tempo que procura evitar atividades sistemáticas e ordenadas que envolvam o uso de ferramentas e máquinas; o tipo Empreendedor revela preferência por atividades que impliquem a persuasão de modo a atingir objetivos organizacionais e ganhos económicos, tendendo a apresentar poucas competências científicas; e, por último, o tipo Convencional gosta de atividades sistemáticas e burocráticas que impliquem lidar com dados, procurando evitar atividades artísticas (Weinrach & Srebalus, 1990). Quanto mais uma pessoa se assemelha a um destes tipos, mais traços pessoais e comportamentos associados ao mesmo irá demonstrar. O modo como cada um dos tipos se desenvolve não foi uma preocupação central na sua teoria (Nauta, 2013), no entanto, Holland sugere que cada tipo é produto de uma interação complexa entre aspetos culturais e pessoais, incluindo os pares, a hereditariedade biológica, pais, classe social e o ambiente físico. Segundo o autor, as pessoas começam a preferir determinadas atividades em detrimento de outras, o que leva, no decurso do desenvolvimento, à formação de interesses, conduzindo, estes últimos, a um grupo específico de competências. Conjuntamente, estes interesses e competências levam à constituição de uma disposição pessoal para pensar, perceber e agir de determinada forma, tendo cada tipo de personalidade um repertório de atitudes e competências característico para lidar com problemas e tarefas (Holland, 1997), e, inclusive, fazer planos acerca de escolhas e

comportamentos futuros (Nauta, 2013). A teoria contempla a possibilidade de uma pessoa não representar unicamente um destes tipos, podendo haver um tipo dominante a que mais se assemelha e um ou mais tipos adicionais, pelo que Holland recomendou utilizar uma ordenação dos seis tipos na descrição das pessoas (Nauta, 2013).

A segunda premissa proposta (Holland (1997) sugere que, tal como as pessoas, também os ambientes podem ser categorizados nos seis tipos RIASEC. Cada ambiente está associado ao domínio de um determinado tipo de personalidade, sendo caracterizado por configurações físicas que estabelecem problemas e oportunidades específicas, que geralmente implicam o uso de capacidades distintas. O tipo de ambiente pode ser determinado considerando as personalidades das pessoas que nele trabalham ou, em alternativa, atendendo aos tipos de atividade que as pessoas normalmente desempenham (Nauta, 2013).

A terceira suposição indica que as pessoas procuram ambientes onde possam pôr em prática as suas capacidades, expressar as suas atitudes e valores e assumir papéis e problemas relacionados com os mesmos (Holland, 1997). Por último, o autor considera que o comportamento é produto da interação entre a personalidade e o ambiente (Holland, 1997), sugerindo que as inter-relações entre os tipos RIASEC relativos à personalidade e aos ambientes permitem a realização de algumas inferências acerca das escolhas de carreira, satisfação e desempenho (Nauta, 2013). Estas relações entre os seis tipos de pessoas/ambientes expressam-se sob a forma de uma estrutura hexagonal (ou circular), que permite perceber a similitude psicológica entres os diversos tipos (Weinrach & Srebalus, 1990). Para além destas quatro suposições principais, Holland (1997) avança com suposições secundárias, decorrentes das primeiras, nomeadamente: 1) *Consistência*: alguns tipos são mais semelhantes entre si do que outros (por exemplo, os tipos Realista e Investigador têm mais características em comum do que os tipos Artístico e Convencional). O nível de consistência é tanto mais elevado quanto mais próximos forem os tipos que melhor descrevem determinada pessoa; 2) *Diferenciação*: há pessoas e/ou ambientes relativamente diferenciados (muito semelhantes a apenas um dos seis tipos), havendo outros que se assemelham a muitos tipos, o que os torna indiferenciados e poucos definidos, estando, pois, a diferenciação relacionada com o nível de definição da pessoa ou do ambiente; 3) *Identidade*: este conceito está relacionado com a clareza e estabilidade da identidade das pessoas e dos ambientes. A identidade das pessoas está associada a uma visão clara e estável dos objetivos, interesses e talentos, enquanto a identidade dos ambientes está

relacionada com a clareza da organização, a estabilidade e a integração de objetivos, tarefas e recompensas (Weinrach & Srebalus, 1990); 4) *Congruência*: o autor considera que deve haver uma correspondência entre tipos e ambientes, subentendendo que existe congruência quando uma pessoa predominantemente de tipo Realista, por exemplo, prefere um ambiente também Realista. A congruência será tanto mais elevada quanto mais próximos estiverem os tipos de personalidade e ambiente, tendo em consideração a sua disposição na estrutura hexagonal (Weinrach & Srebalus, 1990). Holland considerou a congruência como determinante em aspetos como as aspirações e escolhas de carreira, satisfação com o trabalho, estabilidade na profissão e desempenho (Nauta, 2013); 5) *Cálculo*: por fim, Holland (1997) considera que as relações dentro e entre os tipos de personalidade ou ambientes podem ser ordenadas de acordo com a estrutura hexagonal, sendo essas distâncias inversamente proporcionais às relações teóricas entre eles (Figura 1.1).

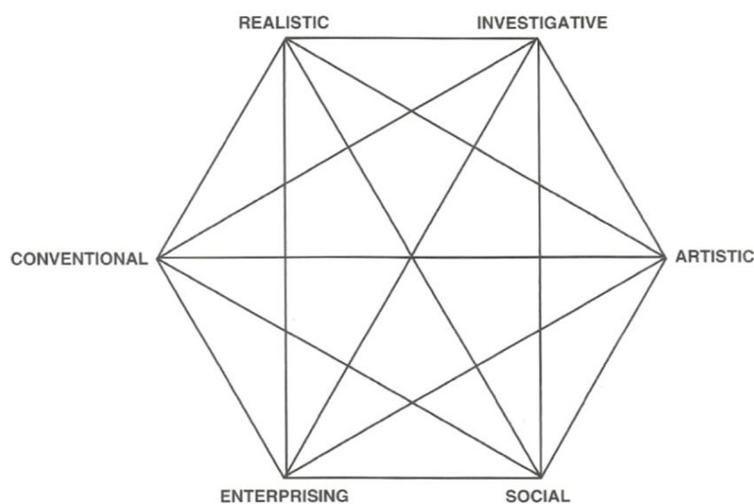


Figura 1.1. Modelo hexagonal RIASEC de Holland (Holland, 1997, p. 6)

O autor (Holland, 1997) alerta para a consideração de algumas condições na aplicação da sua teoria, em particular, para as características das pessoas e dos ambientes, tais como, idade, género, etnia, aspetos geográficos, classe social, nível de escolaridade e inteligência, as quais podem limitar as oportunidades ou leque de alternativas de carreira (Nauta, 2013).

Holland (1997) destaca, igualmente, algumas implicações em termos educativos decorrentes da sua teoria, considerando que deverão ser proporcionadas experiências académicas, bem como não académicas, aos estudantes, que permitam a possibilidade de ter contacto com os seis tipos RIASEC, tanto nos currículos escolares, como nas experiências não académicas. A ausência deste tipo de experiência, a proporcionar pelas escolas, pais ou outros educadores, pode comprometer a capacidade dos estudantes em compreender-se a si próprios, bem como em relação a possibilidades futuras. O autor também realça a necessidade de fornecer informação precisa e acessível aos estudantes, acerca de si mesmos e do mundo do trabalho, numa perspetiva longitudinal (ao longo do tempo), em vez de esta se centrar nalguns momentos críticos. Estas considerações são particularmente importantes durante os primeiros anos de escolaridade (*elementary education*), pois, de acordo com o autor, sem este vasto conjunto de experiências, rapazes e raparigas, provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, irão restringir as suas aspirações a “guetos”, baseados no género e/ou remunerações monetárias, que limitam o seu leque de interesses, competências e objetivos considerados aceitáveis. Salienta a necessidade de as escolas avaliarem as necessidades específicas dos alunos e de desenvolverem e implementarem programas adaptadas às mesmas, pois como refere o autor “(...) programas estandardizados onde toda a gente recebe o mesmo podem ser tanto inúteis quanto ineficazes.” (Holland, 1997, p. 215).

De entre as teorias vocacionais, a teoria de Holland (1997) destaca-se pela sua incidência sobre os interesses (Hansen, 2013). Entendendo os interesses enquanto um reflexo da personalidade, Holland classificou as personalidades vocacionais nas seis categorias já referidas, representadas pelo acrónimo RIASEC e dispostas sob a forma de um hexágono irregular (sendo os tipos adjacentes os que mais partilham características em comum, do que os mais distantemente posicionados no hexágono). Para além de ter orientado muita da pesquisa acerca da relação entre interesses e personalidade, a sua teoria também tem sido utilizada na organização dos perfis dos mais utilizados inventários de interesses, bem como no desenvolvimento de materiais de interpretação que acompanham os mesmos (Hansen, 2013). O evidente valor e utilidade prática da sua teoria subsistem até aos dias de hoje, bem como o seu valor preditivo, estando inclusive na base de muitas pesquisas e desenvolvimento de instrumentos de avaliação, como já foi referido anteriormente. Com efeito, neste trabalho, iremos empregar a tipologia RIASEC para categorizar as aspirações vocacionais das crianças,

estando a mesma ainda presente no ICA-R (Tracey & Ward, 1998), um instrumento de avaliação dos interesses e competências percebidas das crianças, que também utilizámos nesta investigação e que apresentaremos mais adiante (cf. Capítulo III).

1.1.2. A Teoria do Curso e do Espaço de Vida de D. Super

Super, analogamente a Ginzberg, foi um dos percursores da compreensão do comportamento vocacional através de uma perspectiva de continuidade do desenvolvimento humano (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012). Ao longo da sua obra, Super reviu e refinou a sua teoria vocacional, complementando e reciclando as suas formulações originais. Inicialmente integrou os pressupostos desenvolvimentistas na compreensão das carreiras vocacionais, adicionando posteriormente a perspectiva fenomenológica realçando o papel do autoconceito na formação, tradução e implementação das escolhas, para finalmente, acrescentar uma perspectiva contextual onde são enfatizados os papéis nucleares desempenhados ao longo do curso de vida, não se centrando apenas nos papéis de trabalho (Oliveira et al., 2012).

Super (1990) concebe a carreira como um processo que se estende ao longo de todo o ciclo vital e espaço de vida (*life-span, life-space*), destacando a importância dos determinantes biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento vocacional. O seu modelo é ilustrado através do arco-íris de vida e carreira (Figura 1.2), contemplando 5 estádios que acompanham o processo de ciclo de vida numa dimensão longitudinal (maxi-ciclo de carreira), em que os temas centrais são os papéis sociais, os espaços de vida e os estádios de desenvolvimento, incluindo ainda os conceitos de maturidade e/ou adaptabilidade de carreira (Oliveira et al., 2012). A dimensão latitudinal da teoria é representada pelos arcos internos do arco e está relacionada com a saliência de papéis psicossociais no espaço de vida (Hartung, 2013), i.e., os papéis experimentados por determinada pessoa ao longo do seu ciclo de vida (e.g., filho, estudante, trabalhador, marido, cidadão). Em cada um destes cinco estádios, respetivamente designados de *Crescimento* (0-14 anos), *Exploração* (15-24 anos), *Estabelecimento* (25-44 anos), *Manutenção* (45-64 anos), e *Desaceleração* (inicialmente designado de declínio) (a partir dos 65 anos), é exigido aos indivíduos a realização de tarefas vocacionais específicas, denominadas mini-ciclos, em momento críticos de tomada de decisão ou de transição vocacional (Taveira, 2000).

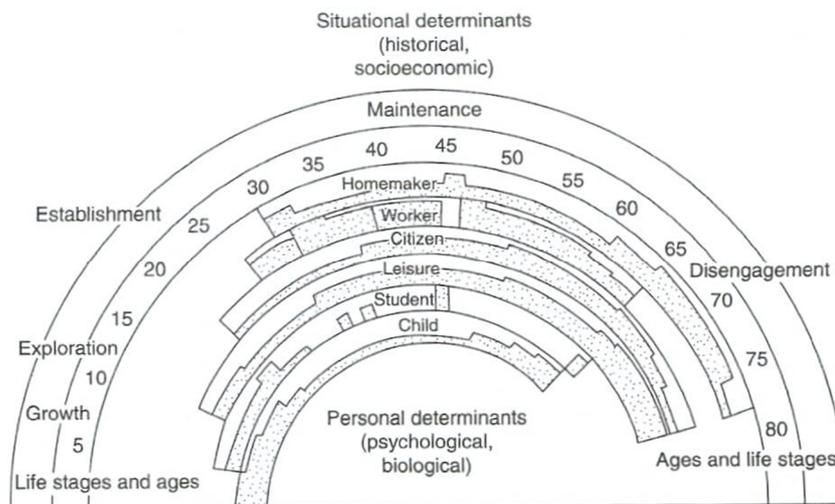


Figura 1.2. Modelo do Arco-Íris da Carreira (Hartung, 2013, p. 92)

Super (1990) considera que o desenvolvimento de carreira está essencialmente relacionado com o desenvolvimento e implementação do autoconceito, considerando este último como "(...) um produto da interação das aptidões herdadas, da constituição física, da oportunidade de observar e desempenhar vários papéis, e das avaliações da extensão em que os resultados do desempenho de papéis vão ao encontro da aprovação de pares e superiores (aprendizagem interativa)" (Super, 1990, p. 207). Este modelo sugere que os autoconceitos são formados através das preferências vocacionais e das competências, mudando e evoluindo ao longo do tempo, em função das interações com as diferentes situações, sendo modelados por informações recebidas do mundo externo (e.g., pais e professores) aumentando a sua estabilidade ao longo do curso de vida (Swanson & Fouad, 2015). A escolha constitui, pois, uma tentativa de implementação do autoconceito, que traduz a ideia que cada um tem de si próprio em termos profissionais, levando ao posterior estabelecimento e ajustamento na(s) profissão(ões) (Super, 1990).

A infância inscreve-se no primeiro estágio, denominado *Crescimento* (que compreende o período desde o nascimento até cerca dos 14 anos), subdividindo-se nos subestádios de *Curiosidade* (0-4 anos), de *Fantasia* (5-7 anos), de *Interesse* (7- 10 anos) e de *Capacidade* (10-14 anos). O grande foco do estágio de *Crescimento* é a formação inicial e realista do autoconceito vocacional, contribuindo para tal a identificação com figuras significativas da vida da criança, e

que contempla uma representação mental das forças pessoais, limitações, interesses, capacidades, talentos e traços de personalidade (Hartung, 2013). Neste estágio, as crianças deparam-se com tarefas vocacionais que implicam, entre outros aspetos, desenvolver uma preocupação acerca do futuro, ter controlo sobre a tomada de decisão, ter determinação para aprender, e tornarem-se competentes ao nível de hábitos e atitudes de trabalho (Savickas & Super, 1993, cit. em Hartung, 2013).

Ao reconhecer a falta de estudos acerca do desenvolvimento vocacional na infância Super (1990) esboçou o modelo interativo de desenvolvimento vocacional (Figura 1.3).

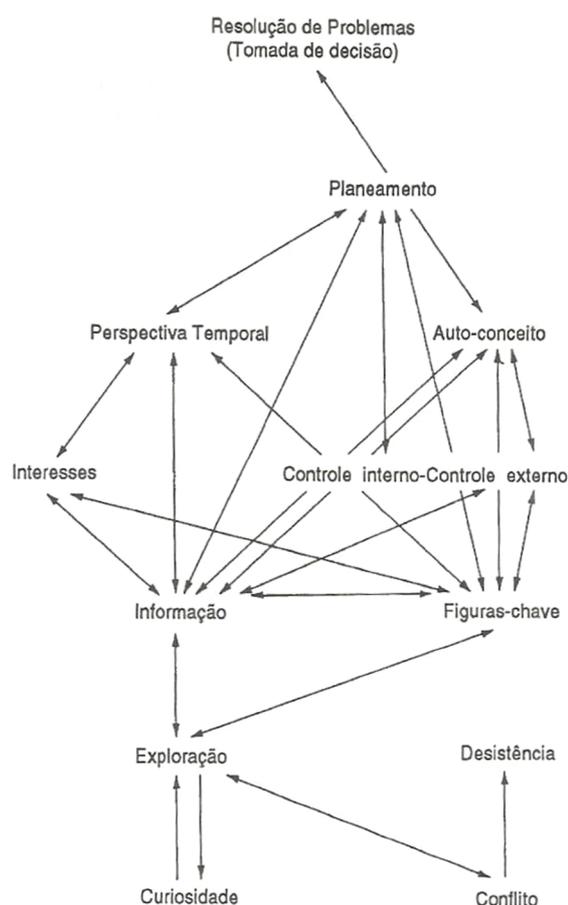


Figura 1.3. Modelo interativo do desenvolvimento vocacional (Taveira, 2000, p. 76)

Este modelo parte da noção de curiosidade, umas das dinâmicas básicas da infância muitas vezes satisfeita através de comportamentos exploratórios (Taveira, 2000). O *comportamento exploratório*, quando reforçado (quer internamente, quer pelos outros), conduz à *informação* e a *futura exploração*; quando não reforçado pode conduzir ao *conflito* e à *desistência* (Super, 1990), e favorecer o isolamento da criança podendo levar a dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento (Taveira, 1999). Este processo assume particular importância durante os primeiros anos de vida (Araújo, 2009), uma vez que “A exploração desenvolvida durante a infância é a base fundamental para a exploração vocacional mais tardia” (Taveira, 2000, p. 76). As atividades exploratórias ajudam as crianças a conhecer-se a si mesmas, bem como as suas capacidades e aptidões em tarefas relacionadas com o trabalho (Magnusson & Starr, 2000), devendo ser-lhes dada a liberdade para explorar e agir livremente, já que esta é uma atividade significativa nas suas vidas e com elevado valor do ponto de vista desenvolvimental (Portugal & Santos, 2004).

As figuras significativas (e.g., pais, professores) são uma das principais fontes de informação que as crianças observam e procuram imitar (Taveira, 2000) e uma exploração bem sucedida leva à identificação com essas figuras-chave, funcionando como modelos de papéis (*role-models*) (Super, 1990).

As experiências de sucesso, por sua vez, conduzem as sentimentos de autonomia, de controlo do presente e do futuro, ao desenvolvimento de interesses em atividades onde a criança foi bem sucedida e ao desenvolvimento da autoestima (Super, 1990). Segundo Taveira (2000) “estes sentimentos estão na base do desenvolvimento da perspectiva temporal de futuro (um aspecto essencial das competências de planeamento e de tomada de decisão vocacionais) e do processo de elaboração de construtos pessoais” (Taveira, 2000, p. 77). A criança apercebe-se então que é possível planear atividades no futuro e ter êxito nas mesmas, conduzindo ao desenvolvimento do *planeamento* e da capacidade de identificar e *resolver problemas* e tomar decisões. A informação educacional e profissional assume um novo sentido, deixando de ser apenas algo que é interessante, mas ao mesmo tempo útil na aquisição de objetivos pessoais e no controlo do futuro (Super, 1990).

Segundo Super (1990), durante os primeiros anos do ensino básico, a informação resultante das atividades de exploração pode levar ao aumento do interesse pelo futuro, sendo primordial encontrar formas de estimular e cultivar a curiosidade que permitam o

desenvolvimento de interesses, a descoberta de modelos de papéis e sentimentos de autocontrolo, autoestima, perspetiva temporal e a capacidade para fazer planos. Neste modelo teórico, a exploração assume, pois, "(...) um meio essencial ao desenvolvimento das atitudes e das competências vocacionais e ao desenvolvimento da identidade" (Taveira, 2000, p. 77).

1.1.3. A Teoria de Circunscrição e Compromisso de L. Gottfredson

À semelhança das teorias anteriormente apresentadas, sobretudo a de Super, também Linda Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) enfatizou a importância da infância no processo de desenvolvimento vocacional e das escolhas vocacionais. Centrando-se na infância precoce, Gottfredson (2005), na sua teoria de circunscrição e compromisso, concebe a escolha vocacional como um processo de correspondência, ou seja, um processo de procura de atividades profissionais que se coadunem com os interesses e objetivos, capacidades, aptidões e temperamento dos indivíduos. Este processo implica, assim, que os jovens aprendam, não só acerca das diferentes profissões, mas também acerca de si mesmos, afinando progressivamente as profissões que se adequam aos seus interesses, capacidades, valores e objetivos ainda em fase de evolução (Gottfredson, 2005).

Esta teoria enfatiza o papel do autoconceito nas escolhas de carreira, considerando, estas últimas, uma expressão do *self* social (género, classe social e inteligência) num plano primário e do *self* psicológico (valores, personalidade) num plano secundário. Desta forma, na escolha de uma profissão, os indivíduos recorrem mais a critérios sociais, como os estereótipos de género e o estatuto social das profissões, do que a características pessoais como os interesses e a personalidade (Blanchard & Litchtenberg, 2003).

Numa das mais recentes revisões e atualizações da sua teoria, Gottfredson (2005) considera que as escolhas vocacionais são influenciadas por quatro processos desenvolvimentais: 1) desenvolvimento cognitivo associado à progressão etária (*crescimento cognitivo*); 2) desenvolvimento autodirigido do *self* (*criação do self*); 3) progressiva eliminação das alternativas vocacionais menos favoráveis (*circunscrição*); e 4) reconhecimento e acomodação a constrangimentos externos à escolha vocacional (*compromisso*).

Crescimento cognitivo

Gottfredson (2005) considera que com a progressão na idade cronológica, aumenta a capacidade de aprendizagem e de raciocínio das crianças, desde o nascimento até à adolescência. O pensamento das crianças começa por ser intuitivo nos anos pré-escolares, para se tornar concreto durante os primeiros anos do ensino básico, sendo por fim, caracterizado pela abstração durante a adolescência. Com o aumento da idade, as distinções que as crianças conseguem fazer passam da consideração de critérios unidimensionais para critérios multidimensionais (Gottfredson, 2005).

Antes da entrada nos primeiros anos de escolaridade, o pensamento das crianças já terá passado por dois estádios de desenvolvimento cognitivo, que Piaget (1963, cit. em Seligman, 1994) designou, respetivamente, de período sensório-motor (0 - 18/24 meses) e de período pré-operatório (2 - 6/7 anos), sendo este último ainda baseado naquilo que as crianças veem ou gostariam de acreditar, recorrendo pouco à lógica e ao equacionamento de hipóteses, podendo, deste modo, parecer inconsistente (Seligman, 1994). Por volta dos 6/7 anos, o pensamento das crianças já é marcado pela lógica, permitindo-lhes fazer operações mentais. O pensamento operatório é marcado, para além de outras características e estruturas¹, pela *descentração*: capacidade de resolver problemas tendo em consideração diversas dimensões e outros pontos de vista para além dos seus; pelo *perspetivismo*: capacidade de perceber que a realidade pode ser vista sob várias perspetivas, i.e., de modo diferente por diversos observadores, “Substituindo a centração pela descentração e o egocentrismo pelo perspectivismo, a inteligência operatória é capaz de *operar* ao nível cognitivo, de *disputar* (i.e. Argumentar) a nível verbal, de *cooperar* a nível social, e entrar no *jogo de regras* ao nível da brincadeira” (Lourenço, 1997, p. 267); e pela *reversibilidade*: considerada por Piaget (1964, cit. em Lourenço, 1997) como a marca do pensamento lógico e que confere mobilidade e coerência ao pensamento da criança em idade escolar, permitindo-lhe a realização de operações até então impossíveis (e.g., operações aritméticas). Como tal, a inteligência operatória possibilita outro tipo de compreensão que o pensamento dos estádios anteriores não permitia, sendo possível, através dos novos esquemas

¹ Para além da descentração, do perspectivismo e da reversibilidade, as características e estruturas da inteligência operatória englobam ainda: a coordenação entre afirmações e negações; subordinação das configurações às estruturas; distinção entre transformações relevantes/irrelevantes; transformações em termos autónomos, não subjetivos; distinção entre o real, o possível e o necessário; sensibilidade à contradição; regulações operatórias; e agrupamentos (Lourenço, 1997).

mentais, que a criança consiga classificar, ordenar e pensar de modo sistemático não estando limitadas às suas percepções. No entanto, ainda não desenvolveram a capacidade de criar hipóteses e tendem a focar-se num elemento de cada vez (Seligman, 1994). Entre os sete e os dez anos, as crianças são altamente morais, acreditando que o mundo é regido por determinadas regras e que estas devem ser inflexivelmente cumpridas, quer digam respeito a comportamentos do dia-a-dia, quer se apliquem aos jogos e brincadeiras (Seligman, 1994).

Por volta dos 11/12 anos, com o início da puberdade, surge o pensamento operatório formal, também designado pensamento formal emergente (Lourenço, 1997). Muitas das crianças desta faixa etária começam a demonstrar o desenvolvimento da capacidade de pensar em termos hipotéticos, de considerar soluções alternativas, e percebem quando necessitam de mais informação (Seligman, 1994). Alguns autores consideram ainda que, durante estes anos, o pensamento das crianças parece ser menos rígido e menos estereotipado, comparativamente ao de crianças mais novas e crianças mais velhas, sendo estas crianças bastante recetivas a novas ideias (Minuchin, 1977, cit. em Seligman, 1994; Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991, cit. em Seligman, 1994).

De acordo com Gottfredson (2005) o nível de desenvolvimento cognitivo, bem como as capacidades intelectuais das crianças têm diversas repercussões no seu comportamento e nas suas vidas e, mais concretamente, no âmbito vocacional, no desenvolvimento de dois importantes produtos: o mapa cognitivo das profissões e o autoconceito. Apesar de ambos serem incompletos, à medida que a criança cresce, desenvolve e elabora tanto a compreensão relativamente ao mundo do trabalho, como relativamente a si própria (Gottfredson, 2005) e, apesar de primitivos ao início, os mapas das profissões esquematizados acabam por se tornarem similares à ordem social dos adultos (Gottfredson, 1996, 2002). O desenvolvimento das conceções das crianças acerca das pessoas e das profissões está relacionado com as dimensões usadas para diferenciar as mesmas, sendo as primeiras distinções relacionadas com características mais visíveis e concretas, tornando-se progressivamente mais complexas à medida que a criança se torna capaz de efetuar comparações multidimensionais (Gottfredson, 2005).

Criação do self

A referida autora (Gottfredson, 2005) realça o papel ativo do sujeito no processo de desenvolvimento vocacional, em particular, no desenvolvimento dos mapas cognitivos das

profissões e na construção do seu autoconceito. Neste processo, Gottfredson (2005) realça a singularidade das experiências do sujeito e do seu património genético, afirmando que “somos indivíduos únicos porque somos produtos de genótipos únicos (exceto os gémeos verdadeiros) e de experiências únicas” (Gottfredson, 2005, p. 74). Segundo a autora (Gottfredson, 2005) é através da experiência (i.e. da envolvimento com o mundo) que o sujeito se constrói, sendo inclusive, através da experiência repetida que as características temperamentais genéticas se consolidam enquanto traços de personalidade duradouros. Gottfredson (2005) considera, igualmente, que o sujeito influencia a direção do seu próprio desenvolvimento ao expor-se a determinadas experiências formativas em detrimento de outras. Mesmo contactando com pessoas, atividades ou ambientes semelhantes (e.g., pais, salas de aula, vizinhança), as tendências pessoais do sujeito levam-no a diferentes perceções e explorações dos mesmos. À medida que os traços pessoais se desenvolvem através da experiência, o sujeito infere características da sua personalidade, bem como as suas capacidades, através da perceção daquilo que é capaz de fazer, da interação com os outros e das suas reações, bem como do que sentem relativamente a diversas experiências vividas (Gottfredson, 2005). Como tal, a autora considera que o *self* é baseado nas consistências a longo prazo relativamente ao comportamento, às crenças e aos sentimentos, derivando o autoconceito das “perceções deste *self* individualizado e do que poderemos desejar ou rezear ser” (Gottfredson, 2005, p. 76).

Durante os primeiros anos de escolaridade, uma das grandes preocupações das crianças assenta na procura de recompensa e aprovação por parte dos outros, em particular, dos pais e professores. Perante as novas aprendizagens e a vontade de serem bem sucedidas nas mesmas, as crianças procuram corresponder aos padrões destas figuras, uma vez que ainda não conseguem definir os seus próprios padrões. Como tal, crianças provenientes de ambientes familiares acolhedores, compreensivos, em que há apoio da individualidade, bem como padrões e limites realistas e consistentes, são mais propensas ao desenvolvimento de autoconceitos positivos. Já as crianças provenientes de ambientes em que as expectativas são baixas, inconsistentes ou inatingíveis, potencialmente, são menos confiantes em relação a si próprias, não conseguindo desenvolver uma autoestima elevada (Seligman, 1994).

Também o grupo de pares assume grande importância nos primeiros anos do ensino básico, contribuindo os padrões de grupo, a par com a necessidade de reconhecimento e aprovação, para o desenvolvimento da imagem que a criança tem de si própria. O grupo de

pares estabelece regras e defende valores próprios, podendo conduzir, por um lado, a sentimentos de pertença e companheirismo, aumentando a autoestima da criança que se identifica com o mesmo e a ele se adapta, ou, por outro lado, a destruir a imagem que a criança tem acerca de si própria quando esta não se revê nesses padrões (Seligman, 1994).

A identificação com figuras significativas, ou modelo de papéis (*role models*), assume-se como “um veículo importante do desenvolvimento do autoconceito durante a infância” (Seligman, 1994, p. 171). Aquando da entrada na escola, para além da identificação com os pais, a criança tem contacto com uma diversidade de outros modelos, tanto adultos como pares, começando a desenvolver uma imagem de si própria e a definir a sua autoimagem através da comparação e emulação com pessoas que admira e acha serem detentoras de poder (Seligman, 1994). Por volta dos 9-10 anos, o autoconceito das crianças já é relativamente claro e diferenciado (Seligman et al., 1991, cit. em Seligman, 1994).

Circunscrição

Para Gottfredson (2005) a escolha vocacional é uma forma (altamente) pública de definição de si mesmo, pois, enquanto ser social, o indivíduo é sensível à posição que ocupa na sociedade. Como tal, os aspetos sociais do trabalho são uma das preocupações mais frequentes do indivíduo, mas que também as crianças consideram em primeiro lugar. Deste modo, a escolha vocacional começa como um processo de *circunscrição*, isto é, de eliminação de alternativas profissionais que entram em conflito com o autoconceito do sujeito (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005), de modo a criar o *espaço social*, i.e., zona de alternativas aceitáveis (Gottfredson, 1996). A identificação das profissões preferidas do sujeito passa pela avaliação da *compatibilidade* entre as diferentes profissões e a imagem que o mesmo tem acerca de si próprio (Gottfredson, 1996). No entanto, as profissões que correspondem às preferências do sujeito podem ser irrealistas ou inacessíveis, existindo diversas barreiras no processo de implementação das mesmas. Assim, o sujeito tem igualmente de avaliar a *acessibilidade* das profissões, aquando da consideração das alternativas vocacionais a seguir (Gottfredson, 1996, 2002). Segundo a autora, “as aspirações profissionais são o produto conjunto da avaliação da acessibilidade e da compatibilidade” (Gottfredson, 1996, p. 187), também designadas de expetativas ou aspirações realistas quando têm em consideração os obstáculos e as oportunidades, e denominadas aspirações idealistas quando estes dois aspetos não são contemplados. O leque de alternativas consideradas aceitáveis no mapa cognitivo das

profissões, refere-se então ao espaço social, podendo englobar alternativas pelas quais o sujeito tem preferências diferentes, e refletindo a visão do mesmo em relação à posição que ocupa, ou gostaria de ocupar, em termos sociais (Gottfredson, 1996).

Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) considera que todas as crianças passam por quatro etapas durante o processo de circunscrição (Figura 1.4) desde a infância até à adolescência, estando o seu ritmo dependente do desenvolvimento cognitivo das mesmas. Deste modo, as idades e níveis de escolaridade associados a cada estágio são meramente indicativos. A autora considera que, de um modo geral, e apesar da sobreposição, os quatro estádios correspondem, *grosso modo*, aos anos pré-escolares, ao primeiro ciclo do ensino básico, aos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário (Gottfredson, 2005). Apresentamos em seguida os quatros estádios enunciados por Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005).

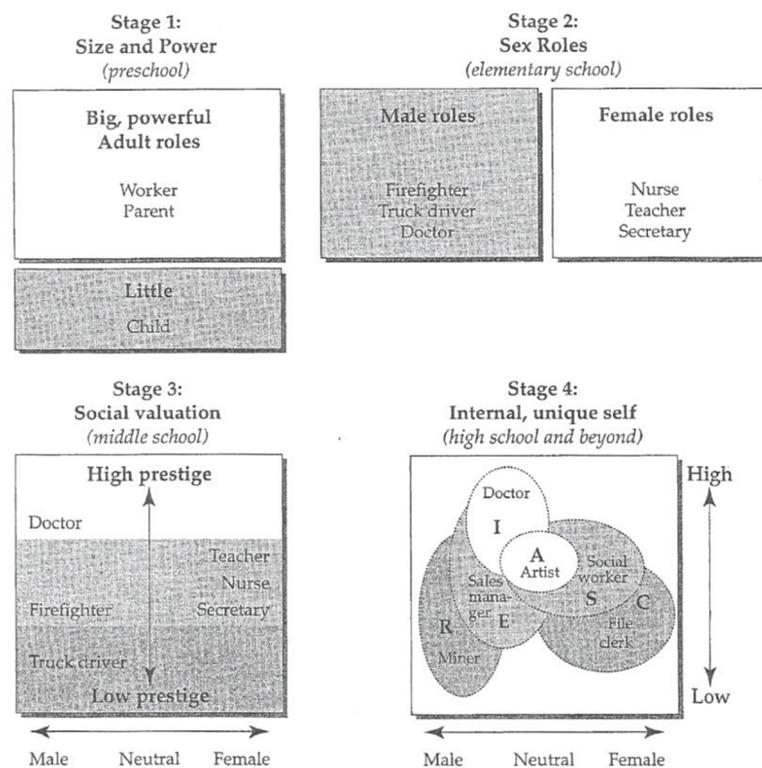


Figura 1.4. Os quatro estádios de circunscrição das aspirações vocacionais (Gottfredson, 2005, p. 78)

Estádio 1: Orientação para o tamanho e poder (entre os três e cinco anos) – As crianças em idade pré-escolar progredem de um pensamento mágico para um pensamento intuitivo, começando também a adquirir a constância dos objetos (e.g., percebem que uma pessoa não pode mudar o seu sexo ao alterar a sua aparência física). Nestas idades, as crianças são capazes de classificar as pessoas utilizando critérios muito simples como grande e poderoso *versus* pequeno e fraco. Adicionalmente, começam a reconhecer as profissões como papéis desempenhados pelos adultos, deixando, concomitantemente, as suas preferências vocacionais de ser fantasiosas (e.g., coelho, princesa) para se reportarem a profissões e/ou atividades dos mesmos (e.g., limpar a casa, médico). Neste estágio, as crianças adquirem a compreensão da existência do mundo dos adultos, que o trabalho faz parte desse mundo e que um dia também se tornarão adultos.

De acordo com Gottfredson (1981, 1996, 2002) as crianças neste estágio ainda não possuem concepções estáveis e coerentes dos papéis sexuais, nem um conceito abstrato de masculino *versus* feminino, mas é nestas idades que se estabelecem as bases para o desenvolvimento dos mesmos: percebem o concreto, distinguem aspetos relacionados com a aparência e o comportamento consoante o género, demonstram preferência por brincadeiras (com pares) e por atividades dos adultos (como as profissões), bem como maior orientação para os adultos, pertencentes ao mesmo sexo.

Estádio 2: Orientação para os papéis sexuais (entre os seis e os oito anos) – Neste segundo estágio de desenvolvimento, Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) considera que as crianças terão progredido para um pensamento concreto, sendo capazes de fazer distinções simples. Começam, adicionalmente, a identificar mais profissões, principalmente as que têm maior visibilidade, quer seja pelo contacto pessoal frequente (e.g., professores), quer por outros aspetos que despertem a atenção das crianças, como o uso de uniformes ou conduzir camiões grandes. As crianças recorrem também aos atributos mais visíveis para distinguir as pessoas, sendo um desses aspetos mais salientes o género, fazendo esta diferenciação sobretudo em função da aparência e, em particular, em aspetos como a roupa que vestem, o tipo de penteado ou as atividades que tipicamente homens e mulheres desempenham. O seu pensamento dicotómico apenas lhes permite compreender comportamentos e papéis (como as profissões) associados exclusivamente a um dos sexos. Sendo as crianças destas idades particularmente moralista e rígidas, parece haver uma tendência para considerarem o seu sexo de pertença

como sendo superior e a não aceitar comportamentos típicos associados ao sexo oposto. Apesar de as visões das crianças acerca das pessoas e das profissões se tornarem gradualmente mais complexas, a sua compreensão simples das mesmas nesta fase, já as direcionou para algumas possibilidades futuras, afastando-as de outras (Gottfredson, 2005). Do seu leque de alternativas profissionais são retiradas as profissões que consideram ser exercidas pelo sexo oposto. As crianças começam ainda a definir as suas próprias experiências (escolhendo amigos, atividades lúdicas, e modelos de papéis), bem como a direção do seu desenvolvimento. Começam a distinguir-se as atividades preferidas por rapazes e por raparigas, sendo que estas também são facultadas de modo distinto aos dois sexos, em consonância com as expectativas da cultura em que estão inseridos. Como refere Gottfredson (2005), a cultura, *per se*, não sustenta as diferenças de género nas aspirações profissionais, mas pode contribuir para acentuar as diferenças entre os dois sexos ao conduzir indivíduos geneticamente diversos a tipos/padrões comuns para determinado sexo.

Nesta fase, as crianças ainda não demonstram preocupações em torno do prestígio das profissões, mas apenas uma "pré-consciência" da existência de distinções em termos de classe social, ainda não sendo a sua natureza e relevância suficientemente claras para as mesmas. Como tal, as distinções feitas em termos de estatuto social, são apenas baseadas em dicotomias simples como "rico" *versus* "pobre" ou "limpo" *versus* "sujo" (Gottfredson, 1996, 2002). Gottfredson (1996, 2002) refere ainda que as raparigas tendem a relatar menos aspirações profissionais do que os rapazes, mas correspondentes a um estatuto social mais elevado, considerando este último aspeto um mero "artefacto" associado às profissões mais visíveis para as crianças, devido ao equipamento (e.g., motorista de camião), atividade física (e.g., atleta), uso de uniforme (e.g., polícia, enfermeira) ou contato pessoal (e.g., professor).

Estádio 3: Orientação para a valorização social (entre os nove e os treze anos) - Nesta fase, as crianças começam a pensar de forma mais abstrata, sendo capazes de identificar mais profissões, uma vez que conseguem conceptualizar atividades que não observam diretamente (Gottfredson, 2005). Tornam-se também progressivamente mais sensíveis à avaliação social, quer pelos seus pares, quer pela sociedade em geral. Gottfredson (1996, 2002, 2005) considera que, por volta dos nove anos (4º ano), as crianças começam a identificar símbolos óbvios da classe social de pertença como a roupa, a maneira de falar, o comportamento ou os objetos levados para a escola e que, por volta dos treze anos (8º ano), a maioria delas ordena as

profissões em termos de prestígio de forma similar à dos adultos. Neste período, portanto, as crianças listam as profissões utilizando duas dimensões: o prestígio social e o género.

Adicionalmente, começam a interligar aspetos como o rendimento económico, a educação e a profissão, considerando que “a posição que uma profissão ocupa na hierarquia profissional tem efeitos na forma como os trabalhadores vivem as suas vidas e como são vistos pelos outros, estando as hipóteses de um indivíduo subir na hierarquia dependentes em muito da realização académica” (Gottfredson, 2005, p. 79). Desta forma, as crianças iniciam um processo de identificação e estabelecimento de “bases e tetos” relativamente às suas aspirações, eliminando do seu leque de alternativas as profissões que as suas famílias e comunidades poderão considerar como inaceitavelmente baixas em termos de posição social (e.g., condutor de camião do lixo). Famílias pertencentes a classes sociais mais elevadas tendem a definir “tetos” mais elevados de aceitabilidade. Segundo Gottfredson (2002), neste processo é, igualmente, visível a influência das perceções das crianças e de adultos importantes nas suas vidas acerca do nível geral das suas capacidades (inteligência) comparativamente aos seus colegas.

À medida que são incorporadas as noções de classe social e de capacidade nos seus autoconceitos, as crianças vão eliminando alternativas profissionais inconsistentes com os mesmos, mais especificamente, profissões consideradas inaceitáveis dado o baixo nível de prestígio atribuído pelo grupo de referência, como já foi mencionado, bem como as consideradas demasiado difíceis de alcançar tendo em consideração as suas capacidades individuais. Segundo a autora (Gottfredson, 2002) a escola assume particular importância nas perceções de dificuldade das aspirações profissionais, uma vez que a perceção de capacidade individual está relacionada com os resultados escolares, e é neste contexto que são reveladas as diferenças ao nível da capacidade intelectual aliadas à possibilidade de ascensão social através da educação a nível superior. Os alunos percebidos como mais inteligentes tendem a ser incentivados por professores e pais (entre outros) a obterem níveis educacionais e profissionais mais elevados, a que efetivamente aspiram, comparativamente aos pares do mesmo estatuto socioeconómico. Também os alunos provenientes de famílias pertencentes a classes sociais mais elevadas (e com melhor tipo de educação) são alvo de expectativas profissionais mais elevadas, sendo compelidos a atingir um nível mínimo de prestígio socioprofissional de modo a não serem considerados um fracasso dentro da classe social a que pertencem. Analogamente, as aspirações

diminuem quando as capacidades intelectuais, bem como a classe social de pertença da família, são mais baixas, “decaindo o que é aceitável e o que é possível” (Gottfredson, 2002, p. 98).

Sintetizando, nesta etapa a escolha vocacional assume-se mais como um produto do desejo de pertença, de ser respeitado e de viver uma vida confortável segundo os padrões do grupo de referência, e não tanto a busca de realização/satisfação pessoal (Gottfredson, 2005).

Estádio 4: Orientação para o self interno e único (a partir dos catorze anos) – No quarto e último estágio, os adolescentes envolvem-se num processo consciente de análise das alternativas profissionais remanescentes, após o processo de circunscrição dos estádios anteriores, compatíveis com o seu *self* mais pessoal e psicológico. Segundo Gottfredson (2005), o progressivo desenvolvimento cognitivo tornou possível a apreensão de aspetos mais abstratos, internos e únicos não só das pessoas, mas também das profissões, como os interesses, as capacidades e os valores. Deste modo, os adolescentes conseguem distinguir diferentes domínios de trabalho, bem como diferentes tipos de personalidades e contextos associados aos mesmos (e.g., tipologia RIASEC de Holland). O processo de desenvolvimento das aspirações vocacionais assume, então, uma natureza multidimensional, tornando-se mais complexo e difícil. As características abstratas, menos passíveis de observação direta, muitas vezes levam a sentimentos de confusão e de insegurança por parte dos adolescentes, relativamente aos seus interesses, capacidades, traços de personalidade e valores (Gottfredson, 2002). A autora salienta a este propósito a necessidade da experiência de novas atividades em contextos não familiares. Nesta etapa, a exploração profissional está confinada à zona de alternativas aceitáveis alvo de circunscrição nos estádios anteriores, incidindo em domínios de trabalho que se apresentem como mais congruentes com a imagem que o adolescente tem de si próprio e que deseja implementar e projetar (Gottfredson, 1996, 2002). Como tal, enquanto os três estádios anteriores incidiram na rejeição de alternativas consideradas inaceitáveis pela criança, neste estágio assiste-se à consagração das escolhas aceitáveis, identificando-se quais as profissões em relação às quais o adolescente demonstra mais interesse e considera mais acessíveis. Gottfredson (1996, 2002) considera ainda que os gradientes de preferência se alteram à medida que os jovens pensam acerca das suas características de personalidade, valores, capacidades, bem como das necessidades da família, sendo ainda influenciados pela perceção de barreiras e oportunidades na implementação de diferentes escolhas. É pois, nesta fase, que se dá início ao processo de compromisso.

Compromisso

Enquanto o processo de circunscrição assenta na eliminação progressiva de alternativas consideradas inaceitáveis pelo sujeito, como já explicámos, o compromisso caracteriza um processo que contempla o abandono das alternativas que reúnem maior preferência do sujeito, em detrimento de opções que se lhe afiguram como sendo mais compatíveis e mais acessíveis (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005). Deste modo, o compromisso decorre de um ajustamento das aspirações de forma a acomodarem a realidade externa. Gottfredson (1996, 2002) considera que quando o sujeito começa a integrar as suas esperanças (avaliação da compatibilidade) com as suas perceções relativas à realidade (avaliação da acessibilidade), ocorre o compromisso antecipatório. Por outro lado, quando o sujeito se depara com uma barreira aquando da implementação das suas escolhidas preferidas, tem lugar o compromisso exploratório. As barreiras, bem como as oportunidades, patentes na implementação de diferentes aspirações incluem, por exemplo, a disponibilidade local de determinados tipos de educação e emprego, práticas de contratação e obrigações familiares.

Este modelo teórico assume, pois, particular relevância no estudo da formação e implicações dos estereótipos de género e de prestígio social das profissões, bem como dos processos que cedo levam à restrição de potenciais alternativas profissionais.

1.1.4. A Teoria Sociocognitiva de Carreira

A teoria sociocognitiva de carreira (TSCC; Lent, 2013; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000, 2002) é uma abordagem relativamente recente do desenvolvimento de carreira que, integrando elementos comuns das contribuições teóricas de autores como Super, Holland, Krumboltz e Lofquist e Dawis, procura compreender os processos através dos quais as pessoas desenvolvem os seus interesses vocacionais, realizam escolhas profissionais, atingem diferentes níveis de sucesso e estabilidade na carreira, e ainda experienciam satisfação ou bem-estar em contextos de trabalho (Lent, 2013; Lent et al., 2000). A TSSC (Lent, 2013) converge em alguns aspetos com teorias anteriormente referidas, como as abordagens traço-fator (ou de correspondência entre pessoa-ambiente) de que a teoria de Holland é exemplo, ou as abordagens desenvolvimentistas, como a teoria desenvolvimentista de Super e a teoria de circunscrição e compromisso de Gottfredson. Tal como as teorias de correspondência pessoa-

ambiente, também a TSSC salienta a importância do papel que interesses, capacidades e valores podem ter no processo de desenvolvimento de carreira. Da mesma forma, similarmente às abordagens desenvolvimentistas, a TSSC incide no modo como as pessoas consideram determinadas tarefas e metas (e.g., escolha de carreira).

No entanto, vários são os aspetos distintivos entre estas teorias que demarcam a TSSC das mesmas (Lent, 2013). Ao contrário das teorias de correspondência pessoa-ambiente, a TSSC acentua a vertente dinâmica e específica tanto das pessoas (e.g., visões próprias, expectativas, metas futuras, comportamento) como dos ambientes (e.g., apoios/suportes sociais e barreiras/entraves financeiros), realçando que, apesar da estabilidade relativa dos traços, as pessoas e os ambientes podem ser objeto de mudança, fruto das suas interações recíprocas. A TSSC também apresenta aspetos diferenciadores relativamente às teorias desenvolvimentistas, ao não enfatizar tanto aspetos como idades e estádios específicos, focando-se, antes sim, nos elementos que podem contribuir para a promoção ou impedimento de comportamentos desejáveis de carreira durante as tarefas ou etapas de desenvolvimento.

Como tal, segundo Lent (2013) a TSSC pode constituir-se como uma abordagem complementar destas teorias, procurando responder a questões como: “de que forma as pessoas são capazes de mudar, desenvolver e regular o seu próprio comportamento”; ou em que medida “os interesses se diferenciam e intensificam, ou mudam ao longo do tempo”, e “que fatores, para além dos traços, promovem a escolha de carreira e a mudança” (teorias de correspondência), bem como de que forma “o trabalho e outros papéis de vida se tornam mais ou menos salientes para determinados sujeitos (Super)”, ou mesmo “como é que as opções de carreira de um sujeito se tornam restritas e circunscritas ao longo do tempo (Gottfredson)” (Lent, 2013, p. 117).

Tendo por base principal a abordagem da teoria sociocognitiva geral de Bandura (1986), a TSSC realça diversas variáveis pessoais cognitivas (e.g., autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais), bem como a forma através da qual estas variáveis interagem com outros aspetos do sujeito e do seu ambiente (e.g., género, etnia, apoios/suportes sociais e barreiras) no seu desenvolvimento de carreira (Lent, 2013; Lent et al., 2000). Este modelo teórico enfatiza ainda, neste processo, a capacidade do sujeito dirigir o seu próprio comportamento (i.e. *agência*), assentando “(...) na premissa da agência pessoal no processo de tomada de decisão de carreira, caracterizando, nas suas dimensões interna e externa, os factores que possibilitam ou

dificultam essa mesma agência” (Ramos, Paixão, & Silva, 2007, p. 28). Em seguida, iremos descrever, ainda que sucintamente, os principais mecanismos da agência pessoal salientados pela TSSC: crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos pessoais.

As *crenças de autoeficácia* remetem para um conjunto dinâmico de crenças acerca de si mesmo, específicas de determinados domínios de desempenho, que resultam de processos interativos complexos entre as características pessoais, o comportamento e fatores do contexto (Lent et al., 2002), não se constituindo a autoeficácia como um traço global, sendo portanto distinta da autoestima ou do autoconceito (Lent, 2013). A aquisição e modificação das crenças de autoeficácia decorrem de quatro fontes de informação, ou tipos de experiência de aprendizagem, nomeadamente: os desempenhos pessoais, a aprendizagem vicariante, o encorajamento/persuasão social e estados fisiológicos e afetivos (Bandura, 1997 cit. em Lent, 2013). Apesar de o impacto destas fontes de experiência nas crenças de autoeficácia variar em função de uma diversidade de fatores, as experiências pessoais passadas e a avaliação cognitiva que o sujeito delas faz, são consideradas como a fonte mais influente na sua construção e manutenção (Lent, 2013; Lent et al., 2002). Com efeito, segundo este modelo teórico, as experiências de sucesso relativamente a determinada tarefa ou domínio de desempenho, tendem a fortalecer as crenças de autoeficácia em relação aos mesmos, enquanto as experiências de fracasso tendem a diminuí-las (Lent, 2013; Lent et al., 2002).

As *expectativas de resultado* constituem crenças pessoais acerca das consequências ou resultados decorrentes da concretização de determinado comportamento ou conjunto de ações. Enquanto as crenças de autoeficácia incidem sobre as capacidades percebidas (e.g., “serei capaz de fazer isto?”), as expectativas de resultado remetem para as consequências imaginadas de ações específicas (e.g., “se eu fizer isto, o que irá acontecer?”) (Lent, 2013; Lent et al., 2002). As mesmas abrangem um conjunto de crenças acerca dos resultados comportamentais, nomeadamente: as crenças sobre os reforços com o exterior (obtenção de recompensa decorrente do desempenho com sucesso), as consequências ao nível do *self* (como o orgulho sentido em relação a si mesmo ao proeminar numa tarefa desafiante), e os resultados decorrentes do processo de desempenho de determinada atividade (como a dedicação/interesse na tarefa em si mesma) (Lent et al., 2002). A teoria veicula ainda que o processo de construção das expectativas de resultado é semelhante ao das crenças de autoeficácia (Lent et al., 2002). É através de uma variedade de experiências de aprendizagem

diretas e vicariantes (tais como as percepções dos resultados obtidos em experiências anteriores ou informações acerca de diferentes domínios vocacionais obtidas indiretamente através da família, comunidade ou *media*, por exemplo), que o sujeito desenvolve expectativas de resultados em relação a diversos percursos académicos e de carreira (Lent, 2013). Também a autoeficácia pode ter influência neste processo, especialmente em situações em que os resultados estão inextricavelmente ligados à qualidade de desempenho, uma vez que “(...) usualmente as pessoas esperam obter resultados positivos (e evitar os negativos) quando desempenham tarefas nas quais se sentem competentes” (Lent, 2013, p. 119).

Segundo Lent (2013) os *objetivos pessoais* remetem para a intenção de desenvolver determinada atividade ou de obter um resultado específico, sendo diferenciados pela TSSC em *objetivos de carreira* (tipo de carreira que o sujeito deseja alcançar) e *objetivos de desempenho* (nível ou qualidade de desempenho esperado numa determinada tarefa ou domínio). O estabelecimento de objetivos contribui para a organização, direção e sustentação do comportamento do sujeito, proporcionando o exercício da agência pessoal de metas educacionais e profissionais. De acordo com a TSSC, tanto os objetivos de carreira, como os objetivos de desempenho, são influenciados quer pelas crenças de autoeficácia quer pelas expectativas de resultado: níveis elevados de autoeficácia e expectativas de resultado positivos em relação ao desempenho de determinada atividade (e.g., desempenho musical) podem conduzir ao estabelecimento de objetivos relacionados com essa tarefa (e.g., dedicar mais tempo à prática, procurar oportunidades de exercício da mesma ou até seguir uma carreira na área musical). De igual forma, também o sucesso (ou insucesso) decorrente da consecução dos objetivos influenciam a autoeficácia e as expectativas de resultado, podendo fortalecer (ou diminuir) estas últimas (Lent, 2013).

A TSSC (Lent, 2013) propõe, no âmbito vocacional, a intersecção de quatro modelos conceptualmente distintos (embora sobrepostos) relacionados com o desenvolvimento dos interesses, a realização de escolhas, as influências e resultados de desempenho, e a satisfação ou bem-estar em contextos educacionais e profissionais. Dada a relevância de que se revestem para a presente investigação, de seguida, iremos debruçarmo-nos essencialmente sobre aspetos relacionados com os dois primeiros².

² Os outros dois modelos referem-se à explicação do comportamento e desenvolvimento vocacional em idades mais avançadas, onde os sujeitos já efetuam uma avaliação cognitivo-emocional dos seus desempenhos.

O modelo de desenvolvimento de interesses salienta a importância de fatores cognitivos e experienciais na emergência dos mesmos, evidenciando o seu papel motivacional no comportamento de escolha e aquisição de capacidades (Lent et al., 2002). As crianças e os adolescentes são expostos a um conjunto diversificado de atividades nos vários ambientes em que participam, quer direta, quer indiretamente: casa, escola e comunidade, por exemplo. De entre o leque de atividades disponíveis, pais, professores e pares, tendem a encorajar seletivamente estes jovens a alcançar ou a ter bom desempenho em algumas das mesmas. É através da experiência de diferentes atividades e consequente *feedback* (tanto positivo, como negativo) recebido acerca da qualidade do seu desempenho, que, de forma gradual, as crianças e adolescentes "(...) redefinem as suas capacidades, desenvolvem padrões pessoais de desempenho, e formam autoeficácia e expectativas de resultado relativamente a diferentes tarefas e domínios de comportamento " (Lent, 2013, p. 120).

O modelo de desenvolvimento dos interesses da TSSC (Figura 1.5) postula que tanto a autoeficácia como as expectativas de resultado relativas a atividades específicas, contribuem para a formação de interesses, uma vez que os mesmos tendem a florescer e perdurar quando o sujeito se autoperceciona como competente (autoeficaz) nessas atividades e quando antecipa resultados positivos (expectativas de resultado positivas) decorrentes do desempenho das mesmas. Da mesma forma, o sujeito tende a desinteressar-se por atividades em que duvida conseguir ser eficaz ou das quais espera receber resultados negativos (Lent, 2013; Lent, Paixão, Silva, & Leitão, 2010).

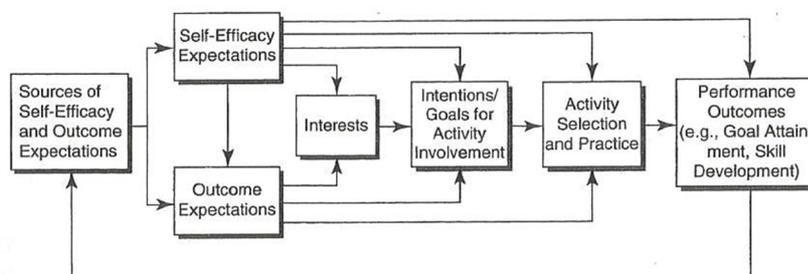


Figura 1.5. Modelo de desenvolvimento de interesses ao longo do tempo (Lent, 2013, p. 120)

Os interesses, juntamente com as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado contribuem para a formulação de objetivos (ou intenções) ao manterem ou aumentarem o envolvimento do sujeito em atividades específicas. Por seu lado, os objetivos levam ao aumento da prática de determinadas atividades, conduzindo ao estabelecimento de um padrão de realização de desempenho, responsável pelo reexame da autoeficácia e das expectativas de resultado num processo de *feedback* cíclico (Lent, 2013).

A TSSC (Lent, 2013; Lent et al., 1994, 2000, 2002) realça, igualmente, a importância de aspetos pessoais e ambientais no processo de desenvolvimento de carreira, como o género, a raça/etnia, o legado genético, saúde física ou mesmo as condições socioeconómicas. Com efeito, “a autoeficácia e as expectativas de resultados, não surgem num vácuo social, nem atuam sozinhas na formação de interesses e outros produtos vocacionais” (Lent, 2013, p. 122). Considerando em particular o efeito do género³, a TSSC considera que os processos de socialização dos papéis de género podem enviesar o acesso de rapazes e raparigas a experiências necessárias ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia fortes e expectativas de resultado positivas em atividades consideradas de tipo masculino ou feminino. Tais processos podem contribuir para a explicação do desenvolvimento de capacidades e, por conseguinte, de interesses diferenciados de rapazes e raparigas em tarefas culturalmente associadas a cada um dos géneros (Betz & Hackett, 1981; Lent, 2013).

Tal como veiculado pelas abordagens desenvolvimentistas, também a TSSC enfatiza a vertente dinâmica do processo de escolha de carreira. A escolha de carreira (Figura 1.6), é pois, precedida do desenvolvimento de crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, interesses e capacidades em diferentes domínios de desempenho que, ao longo do tempo, tornam determinadas alternativas de escolha mais apelativas do que outras (Lent, 2013).

Neste processo, a TSSC (Lent, 2013; Lent et al., 1994, 2000, 2002) salienta a relevância dos fatores ambientais (barreiras e oportunidades), distinguindo as influências de contexto distais (e.g., socialização dos papéis culturais e de género, tipo de modelos de papéis de carreira disponíveis, oportunidades de desenvolvimento de capacidades), que contribuem para a formação da autoeficácia, expectativas de resultado e dos interesses; e as influências ambientais

³ A TSSC interessa-se mais pelo efeito psicológico e social do género do que o aspeto físico e biológico a que a variável sexo diz respeito (Lent, 2013; Lent et al., 2002).

proximais (e.g., apoio financeiro e emocional em determinada escolha, disponibilidade de emprego na área profissional preferida).

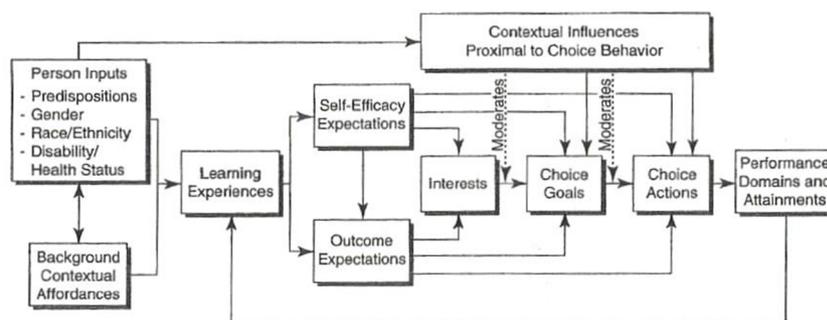


Figura 1.6. Modelo de fatores pessoais, contextuais e de experiência que influenciam o comportamento de escolha de carreira (Lent, 2013, p. 122)

Apesar de a TSSC considerar que as escolhas educacionais e profissionais estão frequentemente ligadas aos interesses, a teoria ressalva que tal nem sempre se verifica. Com efeito, constrangimentos de índole, nomeadamente, económica e cultural, levam a que os interesses pessoais possam ser comprometidos, sendo as escolhas, nestes casos, determinadas pelas opções disponíveis, pela natureza da autoeficácia e expectativas de resultado, recursos disponíveis de escolha, e as mensagens recebidas do sistema de apoio do sujeito (Lent, 2013).

Este modelo teórico (Lent, 2013) realça a importância da infância e da adolescência, considerando que é nestas faixas etárias que têm lugar (em contexto académico, familiar e de grupo de pares, por exemplo) vários processos fundamentais, com implicações na tomada de decisão e ajustamento que decorrerão mais tarde nas vidas destes jovens. Estes processos contemplam a aquisição de expectativas de autoeficácia e de resultado relativamente a diversas atividades, desenvolvimento de interesses acerca de carreiras socialmente relevantes, bem como a formação das aspirações de carreira (designados de objetivos profissionais temporários ou sonhos de carreira).

Segundo a TSSC (Lent, 2013), a compreensão das crianças acerca das suas capacidades, bem como das atividades e percursos vocacionais de carreira, tende a ser limitada e os seus interesses e aspirações estereotipados e restritos, visto a sua experiência e exposição a modelos de papéis de carreira serem limitadas. Durante a infância e adolescência o contexto experiencial destes jovens vai aumentando, quer através do desempenho de determinadas tarefas, quer pela exposição direta e vicariante a um leque diversificado de possibilidades de carreira. Por seu lado, estas experiências resultam em diversas crenças acerca das capacidades necessárias em diversos domínios, bem como dos resultados que poderão advir desse desempenho. Estas crenças de autoeficácia e de resultado levam à formação de interesses relativamente a carreiras relevantes e objetivos, e tendem a ser mais definidos e cristalizados ao longo do tempo, apesar de nestas faixas etárias ainda serem relativamente mutáveis, recorrendo a informação adicional acerca do *self* (e.g., capacidades pessoais, valores) e das carreiras (e.g., capacidades requeridas, reforços disponíveis). Como tal, " as aspirações de carreira tendem a progressivamente dar resposta aos interesses pessoais, capacidades, valores e condições ambientais (e.g., expectativas familiares e culturais, realidades económicas) " (Lent, 2013, p. 135).

Estas considerações acerca da TSSC pressupõem que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado estão indelevelmente associadas ao "cultivo" dos interesses académicos e de carreira destes jovens, bem como o leque e tipo de opções profissionais que estão dispostos a contemplar (Lent, 2013). No entanto, de acordo com esta teoria, as diferenças nas aspirações podem ser resultantes de crenças diferenciais de autoeficácia e de expectativas de resultado que decorrem da falta de acesso ao mesmo tipo ou qualidade de ambientes de aprendizagem (Howard et al., 2011). Assim, a TSSC enfatiza a importância de implementar intervenções desenvolvimentais, promotoras das expectativas de autoeficácia e de resultado, durante a infância e a adolescência, antes que interesses e aspirações se tornem relativamente estáveis e que algumas opções sejam eliminadas prematuramente (Lent, 2013; Lent et al., 2002).

Sintetizando, face ao postulado, a TSSC assume-se como um modelo explicativo não só da formação de diversas variáveis fundamentais no processo de desenvolvimento vocacional, como a autoeficácia e os interesses, e das inter-relações complexas que entre elas se estabelecem, como também das aspirações vocacionais.

1.2. Consideração de algumas variáveis com impacto no desenvolvimento vocacional na infância

Os contextos onde a criança cresce e se desenvolve parecem ter uma influência determinante em aspetos de índole vocacional. Refletiremos em seguida, sobre o impacto decisivo que variáveis como o género, o nível socioeconómico e o contexto relacional (dando particular ênfase ao papel dos pais e família, bem com dos professores) podem assumir no desenvolvimento vocacional durante a infância.

1.2.1. Género

A temática visando as questões de género tem vindo a receber particular atenção no âmbito da Psicologia Vocacional, especialmente a partir das décadas de 70 e 80 do século passado, aquando dos trabalhos pioneiros de mulheres, teóricas e investigadoras como Nancy Betz, Louise Fitzgerald, Helen Farmer, Ruth Fassinger e Linda Gottfredson (Taveira, 2004).

Analogamente a outros conceitos em Psicologia, os conceitos de sexo e género têm sido usados de modo indiferenciado neste âmbito, não obstante a sua índole distinta. Enquanto o primeiro está relacionado com as características biológicas que diferenciam o homem e a mulher, o género é uma construção cultural que remete para um conjunto de ideias, crenças e valores construídos socialmente, baseados em fatores históricos, económicos, culturais e sociopolíticos (Fassinger, 2000), e, conseqüentemente, para a valorização distinta de atitudes, comportamentos, responsabilidade e regras dos mesmos (Silva & Neto, 2004), constituindo "(...) um processo de construção relacional e social de significados associados ao ser mulher e homem" (Taveira, 2004, p. 85).

Este processo tem o seu início desde muito cedo nas vidas das crianças, segundo Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois e Eichstedt (2001), praticamente desde o nascimento. Tal como acontece com os adultos, quando confrontadas com um vasto leque de informações, as crianças tendem a agrupá-las em categorias, reduzindo assim a quantidade de informação e facilitando, subseqüentemente, o seu processamento. São então formadas categorias e feitas generalizações acerca de objetos e pessoas. Quando essas categorias envolvem "tipos" de pessoas, as generalizações podem transformar-se em estereótipos sociais (Powlishta et al., 2001). Como tal, os estereótipos designam "(...) crenças partilhadas por um grupo sobre as

características de personalidade (e, por vezes, de comportamentos) de um outro grupo no seu conjunto." (Silva & Neto, 2004, p. 509).

Uma das primeiras categorias sociais identificáveis para as crianças é o sexo da pessoa. Para além de ser uma dimensão relativamente simples e fácil de identificar, já que ser homem ou mulher tende a ser perceptualmente distinto. Desde cedo, as crianças começam a prestar atenção ao género e a recolher informação acerca de estereótipos associados ao mesmo. À medida que as crianças crescem, sob a influência de aspetos cognitivos e sociais no desenvolvimento, começam a ser capazes de diferenciar características em membros do mesmo sexo e, por outro lado, a identificar aspetos comuns entre homens e mulheres. Tendencialmente, as crianças adquirem mais conhecimento através de informação relacionada com o seu próprio género do que com o do sexo oposto, brincam com brinquedos associados ao seu género, e lembram-se mais facilmente do nome, função e uso de objetos novos se lhes forem apresentados como estando ligados ao seu sexo. Rapazes e raparigas desde cedo demonstram preferência diferenciada por objetos e brincadeiras (e.g., os rapazes brincam mais com carros, bolas, jogos de guerra, enquanto as raparigas preferem brincar com bonecas, às casinhas e jogos ao ar livre), e por volta dos 4/5 anos as suas aspirações são em muito influenciadas pelos estereótipos de género (Powlishta et al., 2001).

Por volta dos 5 anos torna-se claro o conhecimento de estereótipos de género dos atributos pessoais-sociais (Blakemore, 2003; Silva & Neto, 2004; Trautner et al., 2005), o qual tende a aumentar ao longo da infância. Nesta altura, as crianças parecem periciar o uso de rótulos de género assente num grau considerável de conhecimentos, principalmente relacionados com brinquedos, roupas, objetos, brincadeiras, atividades, papéis e mesmo profissões (Powlishta et al., 2001). Aquando da entrada na escola, as crianças já têm um vasto conhecimento acerca das atividades relacionadas com o ser masculino e feminino (Ruble, Martin, & Berenbaum, 2006; Trautner et al., 2005). À medida que crescem, começam ainda a fazer a distinção entre as convenções sociais (potencialmente flexíveis) e as regulações sociais universais que não permitem exceções, incluindo os estereótipos de género na primeira categoria (Powlishta et al., 2001). As crianças mais velhas são mais flexíveis em relação à transgressão de normas de género, sociais e morais (Blakemore, 2003). Até cerca dos 7/8 anos os padrões são mais rígidos porque as crianças mais novas não reconhecem a possibilidade de poder haver variação na masculinidade e feminilidade dentro das categorias masculino e

feminino (Ruble et al., 2006). Como tal, apesar de o conhecimento acerca dos estereótipos aumentar com a idade, o uso dos mesmos torna-se mais flexível e menos rígido com a mesma (Powlishta et al., 2001; Trautner et al., 2005). Ruble et al. (2006) referem a este propósito que a maioria dos estudos nesta temática sugerem que, após os anos pré-escolares, as raparigas são mais flexíveis na sua aceitação pessoal de estereótipos, enquanto os rapazes tem visões estereotipadas mais rígidas e mais apoiadas pelos outros.

Trautner et al. (2005) enunciam a existência de um padrão desenvolvimental relativo ao conhecimento dos estereótipos de género, através de resultados retirados da literatura: 1) aprendizagem de características de género (anos pré-escolares); 2) consolidação dos conhecimentos de género (pico da rigidez entre os 5-7 anos; 3) seguindo-se uma fase de relativa flexibilidade. Os autores desenvolveram um estudo na Alemanha com crianças entre os 4-5 anos de idade (as quais foram acompanhadas até aos 10 anos de idade), utilizando frases relativas a comportamentos marcados pelos estereótipos de género e traços de personalidade de crianças e adultos. Concluíram que o pico de rigidez foi alcançado por volta dos 5-6 anos, registando-se um aumento da flexibilidade aos 7-8 anos de idade. Dado que as crianças de 10 anos não atingiram o teto da flexibilidade, Trautner et al. formulam a hipótese de que os estereótipos de género podem continuar a ter influência para além dos 10 anos, apesar de as crianças se tornarem mais flexíveis relativamente aos mesmos. Também num estudo norte-americano com crianças dos 3 aos 11 anos de idade, Blakemore (2003) concluiu que o conhecimento das normas e a flexibilidade acerca da possibilidade de as poder infringir, aumentou, de um modo geral, com a idade.

Estes estereótipos de género tendem a ser prolongados pelo contexto de aprendizagem, e também relacional, da criança. A família, a escola e até a comunicação social tendem a contribuir para a saliência da dicotomia entre masculino e feminino (Vieira, 2004). Apesar das mudanças nos padrões de género verificadas nos últimos anos, as tarefas em casa ainda são algo diferenciadas entre homem e mulher e a criança reconhece mais habitualmente o pai a trabalhar no jardim ou a reparar brinquedos, e a mãe a cozinhar ou a tratar da roupa (Powlishta et al., 2001). As atitudes dos pais também têm sido associadas ao género dos filhos, incluindo as atribuições de tarefas diferenciadas a filhos e filhas (Ruble et al., 2006). As crianças são, pois, confrontadas com uma multiplicidade de mensagens acerca dos papéis de género em casa (Schuette & Killen, 2009). Também na escola, as crianças são expostas a modelos marcados pela

estereotipia de género: as mulheres em funções de docência (principalmente no primeiro ciclo) e os homens em cargos de administração escolar (Powlishta et al., 2001). Os professores e educadores interagem, igualmente, de modo diferente com rapazes e raparigas, reforçando ou rejeitando comportamentos em função do género a que pertencem os alunos (Ruble et al., 2006). A escola veicula a aprendizagem do que é ser masculino (ou feminino), através dos discursos relacionados com as disciplinas, as brincadeiras e da relação entre os professores com os alunos (Saavedra, 2004). A comunicação social também veicula imagens distintas das figuras masculinas e das figuras femininas, diferenciação que se estende aos videojogos e à própria literatura infantil (Powlishta et al., 2001, Ruble et al., 2006).

Thompson e Dahling (2010) referem que homens e mulheres têm diferentes experiências de socialização de papéis de género. A conformidade com as normas sociais dos papéis de género modera as relações entre género e vários construtos de carreira. Enquanto a escolha de carreiras tradicionalmente masculinas por parte das mulheres é vista como uma potencial melhoria das mesmas, a escolha de carreiras não tradicionais pelos homens é entendida como algo depreciativo, sendo percebida como uma diminuição no seu estatuto e oportunidades de progresso. Também os rapazes podem experienciar mais desaprovação social em escolher ocupação femininas do que as raparigas em escolher profissões masculinas. (Henderson, 1988, cit. em Helwig, 1998).

Helwig (1998) realça alguns contributos teóricos para a explicação do desenvolvimento do papel de género, nomeadamente da teoria da aprendizagem social de Bandura. Através do reforço diferencial dos pais e de outros adultos (como por exemplo, os professores), tanto os rapazes como as raparigas aprendem a fazer coisas, respetivamente, de rapaz e de rapariga, a seguir áreas académicas “apropriadas ao seu género” e a aspirar a profissões dentro dessa mesma categoria.

Os pressupostos da teoria sociocognitiva de carreira (Lent et al., 1994, 2000, 2002) também têm sido utilizados na compreensão da influência dos estereótipos de género nas aspirações de carreira. Ginevra e Nota (2015) salientam que as variáveis contextuais, como a cultura e a socialização do papel de género, influenciam as experiências de aprendizagem e a autoeficácia de carreira, que por seu lado contribuem para o desenvolvimento dos interesses e objetivos de carreira. Similarmente Taveira (2004, p. 90) refere que “(...) mulheres e homens, ao implementarem os seus interesses académicos, podem escolher trajectórias vocacionais menos

interessantes mas que estão ao seu dispor, que consideram que poderiam proporcionar resultados adequados e que acreditam poder realizar com sucesso”.

Segundo Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), a formação dos estereótipos das profissões ocorre cedo na vida das crianças e estes parecem ser relativamente estáveis, tendo um impacto profundo no leque de alternativas profissionais de rapazes e raparigas.

1.2.2. Nível Socioeconómico

O nível socioeconómico (NSE) também tem sido apontado como influente no desenvolvimento de carreira. Apesar de cedo as crianças perceberem as diferenças relacionadas com as várias classes sociais (Ramsey, 1991), só por volta do 7º ano é que parece surgir a capacidade de articular uma definição de classe social (Gunn, 1964, cit. em Hartung et al., 2005). Da revisão da literatura no âmbito do desenvolvimento vocacional das crianças, Hartung et al. (2005) referem que as crianças provenientes de meios socioeconómicos mais baixos tendem a ter atitudes mais conservadoras em relação ao tipo de trabalho masculino e feminino, atitudes mais favoráveis em relação ao trabalho, mas menos informações acerca das profissões em geral, do que crianças de meios socioeconómicos mais favorecidos. Mencionam ainda que as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos também percecionam menos oportunidades profissionais para o seu futuro, do que as crianças que de meios socioeconómicos menos carenciados.

No entanto, vários autores argumentam que a pertença a determinada classe social não tem um efeito direto no desenvolvimento da criança, sendo mediada pelo contexto proximal da família (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Fouad, 2007; Schoon & Parsons, 2002; Watson & McMahon, 2005). Num estudo desenvolvido em Itália por Bandura et al. (2001), os autores concluíram que o estatuto socioeconómico de pertença não teve uma influência direta nas aspirações profissionais e eficácia ocupacional das crianças, sendo as crenças e aspirações parentais a mediar a influência do mesmo.

Os resultados de um estudo de Schoon e Parsons (2002), realizado no Reino Unido, corroboram a influência das aspirações parentais na motivação escolar dos filhos e no desenvolvimento de aspirações ocupacionais elevadas. Constataram que pais de meios mais privilegiados tendem a aspirar a níveis mais elevados de educação para os filhos do que os pais

provenientes de meios mais desfavorecidos. Para além da influência da classe social nas aspirações parentais, as autoras realçam ainda o seu efeito nas condições materiais disponíveis em casa (por exemplo: um aluno que não possa ter em casa um quarto só para si ou uma secretária ou mesa fazer o trabalho de casa, é menos provável que tenha sucesso na escola).

Bryant et al. (2006) sugerem ainda que o NSE de pertença pode ter influência na visão que os pais têm do desenvolvimento dos filhos e do seu papel no mesmo, tendo repercussões no desenvolvimento de carreira das crianças e jovens. Lareau (2003, cit. em Bryant et al., 2006) concluiu, através da sua pesquisa, que pais pertencentes à classe média consideravam que o desenvolvimento das crianças precisa de ser dirigido, tendo consciência da importância do envolvimento parental neste processo, enquanto os pais provenientes de NSE mais baixos, de um modo geral, consideravam que o desenvolvimento das crianças é um processo que decorre naturalmente. A autora conjectura que estas duas visões do papel dos pais no desenvolvimento dos filhos levam a práticas educativas diferentes: os pais de classe média procuram que os filhos tenham acesso a várias atividades onde possam aprender acerca dos seus interesses e desenvolver competências, procurando que as crianças interajam com vários profissionais e tenham conhecimento acerca de um vasto leque de possibilidades de carreira; enquanto os pais oriundos de NSE mais baixos são menos propensos a ter um papel ativo no desenvolvimento de interesses e competências dos mesmos. Além disso, deparam-se com barreiras adicionais à participação na vida escolar dos filhos, como a falta de recursos financeiros e de apoio social (e.g., falta de conhecimentos académicos). De notar, no entanto, que a disponibilidade de tempo livre e financeira é diferente entre estes dois grupos.

Um estudo desenvolvido em Inglaterra em 2006 (*Study of Young People in England in 2006*) demonstrou que as aspirações educacionais das crianças estão fortemente associadas às dos seus pais e do seu grupo de pares. Os pais com menos recursos financeiros têm expectativas mais baixas em relação ao futuro dos seus filhos. De igual modo, os jovens provenientes de NSE mais desfavorecidos tendem a ter expectativas educacionais mais baixas.

Berzin (2010) também realça a influência do NSE da família nas aspirações educacionais das crianças e jovens, nomeadamente ao nível de barreiras relacionadas com oportunidades de educação, apoio parental, ambiente escolar e constrangimentos físicos e psicológicos. A autora considera que as aspirações dos filhos são moldadas pelo comportamento e fornecimento de recursos por parte dos pais. Em famílias com baixos recursos económicos, não é só a falta de

rendimentos financeiros (pobreza), mas fatores relacionados com a educação parental, emprego e expectativas em torno da educação, que têm influência sobre as aspirações educacionais e profissionais das crianças. As experiências negativas com o sistema educacional podem comprometer as aspirações: se um grupo é cético acerca do sucesso académico como forma de aumentar o SES, não espera que a educação leve ao êxito. Berzin realça ainda que as ligações negativas com a escola, ou experiências negativas com o sistema educativo, estão associadas a aspirações baixas. Num estudo com alunos dos 6º ao 12º anos de escolaridade, oriundos de famílias com baixo rendimento económico, a autora constatou que as expectativas parentais acerca da escola e o ambiente académico em casa têm mais influência nas aspirações das crianças e jovens de classes socioeconómicas mais baixas, do que o nível académico e/ou profissão dos pais. Conclui, ainda que as aspirações estão relacionadas com o apoio social, já que a perceção de níveis mais elevados de apoio parental e do grupo de pares está relacionada com a comunicação de aspirações educacionais mais elevadas.

Wall, Covell e MacIntyre (1999) referem, igualmente, que o apoio da família é melhor preditor do envolvimento na escola do que o seu nível socioeconómico. Os autores apontam que o apoio social da família tem uma relação direta com a experiência escolar dos adolescentes, com os seus padrões de comportamento na escola, promoção da aprendizagem e autoestima a nível académico. Indiciam, ainda, que a falta de apoio social pode ser um dos maiores preditores do abandono escolar precoce. Logo, o apoio dos pais pode influenciar as experiências escolares dos adolescentes ao aumentar o planeamento da sua educação e profissão futuras.

Num estudo longitudinal que acompanhou jovens do 7º ao 11º ano de escolaridade, Hill et al. (2004) concluíram que o envolvimento académico (e.g., voluntariado na escola, contacto entre pais e professores, participação em casa em atividades relacionadas com a escola, qualidade da relação pais-professores) dos pais, com níveis baixos de escolaridade, estaria positivamente associado às aspirações educacionais e profissionais dos filhos, mas não ao seu rendimento escolar. Os autores consideram que tal possa estar associado à perceção de falta de capacidade destes pais para ajudar os seus filhos nas tarefas escolares. Apesar de não se sentirem preparados para ajudar os filhos nestas tarefas, o seu envolvimento em aspetos escolares faz com que comuniquem aos filhos as suas expectativas relativamente ao seu sucesso e possibilidade de mobilidade social. No mesmo sentido apontam os resultados de um estudo de Ojeda e Flores (2008) com alunos mexicano-americanos a frequentar o ensino secundário. As

autoras concluíram que o nível educacional dos pais (tal como o género dos alunos) não estaria relacionado com as aspirações educacionais dos filhos, apenas a perceção de barreiras educacionais.

Num estudo com jovens dos 21 aos 27 anos, Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson e Zane (2007) evidenciaram a influência, tanto positiva como negativa, das variáveis familiares no desenvolvimento de carreira. As autoras referem que a pertença a um NSE baixo não é necessariamente um aspeto restritivo das aspirações e oportunidades, podendo até potenciar a maturidade de carreira e a identidade vocacional. Com efeito, concluíram que os jovens adultos provenientes de NSE mais desfavorecidos colaboram desde cedo na vida familiar, através do emprego, ou mesmo a cuidar de outros membros da família, o que parece contribuir para o aumento da maturidade de carreira e o estabelecimento de uma ética de trabalho. Adicionalmente, crescer em famílias com estas características parece motivar os jovens a quererem ser diferentes, a obterem um emprego consistente, procurando uma sensação de estabilidade muitas vezes em falta durante a infância. Por outro lado, as baixas aspirações dos pais em relação ao futuro dos seus filhos, pareceram limitar as suas opções de carreira e interesses.

1.2.3. Contexto Relacional

O reconhecimento da importância da esfera relacional na teoria e prática em torno do desenvolvimento de carreira tem vindo a expandir-se na literatura (Blustein, 2011).

Várias perspetivas teóricas têm vindo a referir o papel dos fatores contextuais no desenvolvimento de carreira, em detrimento de um processo de formulação de projetos e escolhas profissionais feito de forma relativamente isolada do contexto relacional do sujeito (Blustein, 2011).

Tal como já referimos, as formulações teóricas iniciais de Super foram alvo de diversas reformulações e refinamentos (Oliveira et al., 2012), tendo sido ampliadas de modo a envolver a noção de carreira enquanto um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e espaço de vida (*life-span, life-space*) (Super, 1990), ao ser reconhecida a sobreposição da carreira e dos contextos relacionais (Kenny & Medvide, 2013).

A teoria sociocognitiva de carreira (Lent et al., 1994, 2000, 2002) tem vindo a salientar a importância do apoio da família, do grupo de pares e dos professores, por exemplo, no ambiente do sujeito (fatores externos) e a sua influência nas expectativas de autoeficácia de carreira e de resultados positivos (fatores internos), e na transformação de interesses de carreira em objetivos e ações (Kenny & Medvide, 2013; Metheny, McWhirter, & O'Neil, 2008). Os pais e os professores são fontes de informação importantes com influência na construção de significados em torno dos papéis ligados ao género, mas também na avaliação, desempenho e mérito, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de interesses e valores vocacionais (Taveira & Nogueira, 2004).

A abordagem desenvolvimentista-contextualista (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) enfatiza a interdependência entre variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento vocacional, considerando a família, o grupo de pares e os professores como influências importantes a um nível mais próximo (Kenny & Medvide, 2013). Recentemente, outros trabalhos teóricos têm vindo a conceptualizar a vertente relacional como essencial no trabalho e na vida (Blustein, 2011; Duffy, Blustein, Diemer, & Autin, 2016; Savickas, 2005; Schultheiss, 2003).

A literatura em torno da psicologia vocacional em muito tem contribuído para o conhecimento do papel dos aspetos relacionais no desenvolvimento de carreira das crianças e adolescentes (Schultheiss, 2007). Apesar de a influência dos pais (e família) parecer ser a mais proeminente no processo de carreira das crianças, as pesquisas nesta temática também têm evidenciado o contributo da influência de outras figuras como os colegas de escola, os amigos, os professores ou os conselheiros escolares (Abreu, 1996; Kenny & Bledsoe, 2005; Paa & McWhirter, 2000; Schultheiss et al., 2005; Wall et al., 1999) nas expectativas e valores de carreira, autoeficácia e interesses, e na busca de objetivos educacionais e de carreira (Schultheiss, 2007).

No estudo em curso, abordaremos essencialmente o apoio dos pais (e família) e dos professores, dada a importância dos mesmos enquanto figuras significativas dos contextos de vida das crianças no seu processo de desenvolvimento vocacional.

1.2.3.1. A Influência Parental (e da Família)

A família é o contexto primário de desenvolvimento vocacional (Hartung et al., 2005), onde as crianças, tal como já referimos, começam a construir ideias acerca do trabalho, quer

diretamente observando os seus membros, quer indiretamente ouvindo as suas conversas acerca do mesmo (Bryant et al., 2006; Nota & Ginevra, 2014). Constituiu-se ainda, quer para pais como para filhos, como “(...) um objecto privilegiado de comunicação e preocupação do quotidiano familiar” (Gonçalves & Coimbra, 2007, p. 44). A literatura especializada tem vindo a evidenciar a importância da influência parental no desenvolvimento de carreira das crianças e jovens (e.g., Keller & Whiston, 2008; Kenny & Medvide, 2013, Paa & McWhirter, 2000), reiterando a necessidade de desenvolver mais pesquisas acerca da relação entre família e as variáveis vocacionais (Borges, 2004; Bryant et al., 2006; Kenny & Medvide, 2013; Schultheiss, 2003; Whiston & Keller, 2004) que clarifiquem o impacto do comportamento parental nas trajetórias de desenvolvimento vocacional.

Várias abordagens teóricas têm considerado, direta ou indiretamente, a influência da família nas suas formulações (Pinto & Soares, 2001).

Os modelos estruturais, de inspiração diferencialista, sublinham a importância de variáveis familiares (de cariz pessoal, cultural e económico) nos comportamentos vocacionais, enquanto determinantes pessoais e situacionais. Holland (1997) salienta a herança genética e as experiências precoces de socialização, destacando, nestas últimas, o papel dos pais e das oportunidades que podem facultar aos filhos, veiculando que “tipos produzem tipos” (Holland, 1997, p. 93).

Os modelos psicodinâmicos enfatizam as experiências precoces da infância e consequentemente a influência parental. Nesta linha teórica, destaca-se a pesquisa de Anne Roe acerca da relação entre o tipo de cuidados parentais prestados na infância e as futuras escolhas profissionais dos filhos. Influenciada pelas teorias psicanalíticas, Roe (1953 cit. em Pelietier, Noiseux, & Bujold, 1982) acentua a importância de outros fatores (para além dos determinantes pessoais) nos comportamentos vocacionais, como a educação. Baseando-se na teoria de Maslow acerca das necessidades, esta abordagem considera que “nenhuma outra situação é tão potencialmente capaz de dar alguma satisfação, a todos os níveis das necessidades básicas, como a profissão” (Roe & Lunneborg, 1990, p. 69). Roe associou diferentes formas de educação à satisfação ou frustração das necessidades das crianças e em que medida essas experiências poderiam ter influência nas suas personalidades e, consequentemente, nas suas escolhas profissionais (Pelietier et al., 1982). Segundo a autora, as primeiras satisfações, bem como as primeiras frustrações vividas pela criança, vão determinar as direções em que se irão canalizar as

suas energias psíquicas, contribuindo para o desenvolvimento das aptidões, dos interesses, das atitudes e de outros traços da personalidade (Pelietier et al., 1982). Estas experiências precoces são, deste modo, influenciadas pela situação familiar, especialmente pelas relações crianças-pais (Roe & Lunneborg, 1990). Apesar de esta abordagem não ter alcançado sustentação empírica, a sua pertinência mantém-se pelas questões que levanta, nomeadamente ao nível das implicações que os estilos educativos têm no desenvolvimento de carreira desde os primeiros anos de vida (Pinto & Soares, 2001).

A influência parental foi ainda contemplada nos modelos desenvolvimentistas. Super (1990) destaca a importância de figuras significativas (entre elas os pais, professores e outros modelos) enquanto uma das principais fontes de informação a que as crianças recorrem, observam e procuram imitar (Taveira, 2000), podendo levar à sua identificação com essas figuras-chave. Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), no seu modelo de circunscrição-compromisso, realça a importância do posicionamento do indivíduo face a categorias como o género e classe social, construídas sob influência familiar (Pinto & Soares, 2001).

A abordagem sociocognitiva de carreira (Lent et al., 1994, 2000, 2002) dá particular destaque às expectativas de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais, e à forma como se interrelacionam com determinadas características individuais, ambientais e com fatores experienciais e de aprendizagem, que podem facilitar ou bloquear a escolha de carreira. O apoio parental, mediado pelas expectativas de autoeficácia pode ter efeitos diretos ou indiretos na escolha de carreira dos filhos (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015; Lent et al., 2000).

Também a abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1979) e a perspetiva contextualista desenvolvimental (Vondracek et al., 1986) consideram que a família é uma variável contextual com influência crucial no desenvolvimento de carreira dos jovens. Estas abordagens consideram que o indivíduo é inseparável do seu contexto e, como tal, só poderemos compreender o indivíduo na sua totalidade se tivermos em consideração os contextos relacionais, sociais e culturais em que o mesmo se insere. O sujeito tem um papel dinâmico, agindo sobre o meio em que se encontra, reestruturando-o e criando-o, ao mesmo tempo que o ambiente também influencia o desenvolvimento do sujeito, num processo de interação mútua entre ambos. As influências contextuais são conceptualizadas tendo por base o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que distingue quatro subsistemas, designadamente: microsistema, macrosistema, exossistema e macrosistema, sendo o primeiro particularmente importante na

compreensão da influência parental no âmbito da perspectiva desenvolvimentista-contextualista (Araújo, 2007). O microsistema diz respeito a um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas ativamente pelo sujeito em desenvolvimento num contexto específico (e.g., família, escola, local de trabalho). As interações estabelecidas entre a criança (ou adolescente) e a família são particularmente destacadas ao nível da construção de projetos vocacionais, sendo enfatizado o papel dos pais neste processo. O apoio dos pais nos projetos de futuro é consubstanciado, não apenas na vertente financeira, mas também através do encorajamento, bem como da identificação e imitação de papéis sociais, e expectativas sociais associadas a estes (Araújo, 2007).

A importância da influência parental no desenvolvimento de carreira das crianças e jovens tem sido evidenciada por vários estudos empíricos realizados neste âmbito. Várias pesquisas têm vindo a demonstrar que a perceção de níveis elevados de apoio parental faz com que os alunos se sintam considerados, respeitados e apoiados nas suas escolhas (Ginevra et al., 2015) e está relacionada com maior envolvimento escolar (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994; Wall et al., 1999), facilitação de escolhas vocacionais (Silbereisen, Vondracek, & Berg, 1997), aumento das atividades de exploração (Faria, Pinto, & Vieira, 2015; Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010), formulação de aspirações educacionais e profissionais (Marjoribanks, 2002; Mau & Bikos, 2000), construção de expectativas de carreira (Paa & McWhirter, 2000), desenvolvimento de conceitos relacionados com o trabalho (Schultheiss et al., 2005) e perceção de futuras barreiras educacionais e de expectativas de sucesso de carreira (Kenny & Bledsoe, 2005).

Um estudo de Faria et al. (2015) acerca da influência dos estilos educativos parentais na exploração vocacional dos filhos evidenciou uma relação entre a perceção de exigência por parte dos pais e as crenças na utilidade do comportamento exploratório. Com efeito, a uma maior perceção de exigência por parte dos pais, corresponderam crenças mais elevadas acerca da utilidade do comportamento exploratório e o aumento desse tipo de comportamentos neste domínio. De igual modo, Noack et al. (2010) concluíram que comportamentos parentais positivos contribuem, de um modo geral, para as atividades de exploração dos filhos. Bryant et al. (2006) consideram que durante a infância há um período crítico, uma janela de oportunidade, para os pais e filhos participarem em atividades conjuntas que aumentam o comportamento exploratório. Um estudo de Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999) evidenciou que em crianças desta faixa etária, o envolvimento parental em atividades com os filhos expande a exploração de

interesses que as crianças têm durante a infância. Já nos adolescentes não se verificou a influência de atividades conjuntas com os pais na exploração vocacional ou planeamento de carreira. A este propósito, os autores consideram que tal possa estar relacionado com as diferenças nas relações entre pais-filhos durante a infância e a adolescência: enquanto, de um modo geral, os adolescentes escolhem ativamente o que querem realizar, na infância, as atividades são usualmente norteadas pelos pais e pela imitações dos mesmos, e não tanto pelo comportamento e opiniões das próprias crianças. Os resultados deste estudo levam os autores a sugerir que a base dos comportamentos exploratórios está na infância e não na adolescência, enfatizando neste processo o papel dos pais, designadamente na modelação de comportamentos e desenvolvimento de atividades conjuntas com os filhos que os orientem acerca da forma de ocupar o tempo e de como podem descobrir gostos pessoais, num clima de afeto, mas ao mesmo tempo diretivo, e numa atmosfera de receptividade e de abertura a muitos interesses (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Deste modo, as atividades conjuntas pais-filhos na infância estabelecem-se como uma base para a exploração vocacional futura (Bryant et al., 2006)

Keller e Whiston (2008) demonstram de igual forma que a perceção de comportamentos parentais está significativamente relacionada com o desenvolvimento de carreira dos jovens. Os resultados de um estudo com alunos dos 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, sugerem que a demonstração de interesse e de apoio, de um modo geral, por parte dos pais e, em particular, nas questões acerca da carreira e formulação de planos, é um aspeto mais facilitador do desenvolvimento de carreira dos filhos, do que a apresentação explícita de informação acerca de profissões específicas. Demonstraram ainda que os jovens valorizam as opiniões que os seus pais têm acerca de assuntos de carreira, sugerindo que acreditam nas suas próprias capacidades de tomada de decisão, mas apenas na medida em que acham que essas capacidades são correlativas da crença positiva dos pais neles próprios.

A instrumentalidade dos pais na transmissão de valores educacionais aos filhos é frequentemente consubstanciada na transmissão de expectativas parentais (Rhea & Otto, 2001). Num estudo desenvolvido na China, Liu, McMahon e Watson (2015) concluíram que as crianças, cujos pais têm expectativas educacionais e profissionais elevadas em relação a si mesmas, aprendem que podem escolher qualquer profissão em que estejam interessadas, desde que tenha estatuto elevado e que correspondam às expectativas dos pais. Também Juan e

Vondracek (2001) consideram que quando os pais têm expectativas elevadas em relação aos filhos, mais facilmente estes últimos prosseguirão estudos a nível pós-secundário.

A influência parental parece bem patente nas aspirações educacionais e profissionais das crianças e jovens. Trice e Knapp (1992), num estudo com alunos do 5º e do 8º anos de escolaridade, concluíram que as aspirações profissionais das crianças estão relacionadas com as profissões do pai e da mãe, sobretudo desta última. Relativamente aos alunos do 5º ano de escolaridade, 33% das raparigas revelaram ter aspirações profissionais iguais à profissão da mãe e 11% iguais à do pai, enquanto 30% dos rapazes indicaram aspirações iguais à profissão da mãe e 13% iguais à do pai. Nos alunos do 8º ano, 40% das raparigas apontaram aspirações iguais à profissão da mãe e 16% iguais às do pai, enquanto 28% dos rapazes assinalaram aspirações iguais à profissão da mãe e 19% iguais às do pai.

Num estudo com adolescentes, Marjoribanks (2002) concluiu que o contexto familiar, juntamente com as características individuais dos alunos e com os ambientes próximos de aprendizagem está fortemente associado com as aspirações educacionais dos adolescentes, mas pouco relacionado com as aspirações profissionais.

As práticas parentais também parecem ser diferenciadas entre filhos e filhas. Friesen (1986) refere que os pais tendem a reforçar os comportamentos dos rapazes e das raparigas de modo díspar. Estes padrões de comportamentos são, por vezes intencionais, mas muitas vezes não intencionais e refletem-se, por exemplo na transmissão de valores de trabalho (rapazes valores extrínsecos de trabalho, raparigas valores intrínsecos). Refere o trabalho de Hoffmann (1977, cit. em Friesen, 1986) em que os pais esperam que os filhos, mais do que as filhas, sejam independentes, autoconfiantes, trabalhadores, ambiciosos, inteligentes, orientados para a carreira, obstinados, tenham elevados níveis de escolaridade, enquanto esperam que as filhas sejam amáveis, altruístas, ternas, com boas maneiras, que tenham um bom casamento e sejam boas mães. A este propósito, Liu et al., (2015) referem que na China, os pais esperam que os filhos sejam dragões (poderosos) e as filhas sejam fénix (belas).

Para além das dimensões processuais (e.g., fatores relacionais, interações familiares, expectativas parentais), vários estudos têm realçado os aspetos estruturais da família, como o NSE, o nível educacional e profissões dos pais e a composição familiar, tendo sido alguns destes tópicos abordados na secção NSE).

1.2.3.2. O Papel dos Professores

A escola, enquanto um dos contextos com particular destaque no dia-a-dia das crianças e jovens, assume peculiar relevância nas suas vidas, assim como os professores, porquanto, citando V. Abreu (1996) "(...) em tudo o que diz respeito ao comportamento dos alunos, desde o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento vocacional, os professores encontram-se implicados ou envolvidos (...) Fazem parte do mundo dos alunos, interactivam com eles de forma privilegiada, sistemática, quase quotidiana (...) "Integram" a sua personalidade, influenciam, de forma positiva ou negativa, o seu desenvolvimento" (Abreu, 1996, p. 115).

Apesar de a influência dos professores ter originado várias pesquisas, principalmente em torno dos resultados académicos, a centralidade do papel dos professores no desenvolvimento de carreira dos alunos tem vindo a ser realçada na literatura especializada, tanto de âmbito nacional como internacional (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009; Gamboa & Paixão, 2014; Metheny et al., 2008, Oliveira et al., 2014).

É através da interação com os professores (bem como com os membros da família, grupo de pares e *media*) que as crianças desenvolvem os seus interesses e valores, tendo estas transações influência nas suas conceções gerais acerca do trabalho, nas suas aspirações e expectativas de carreira, bem como nas decisões significativas que tomarão nas suas vidas (Hartung et al., 2005). Os professores são agentes influentes e promotores do desenvolvimento vocacional dos alunos (Ferreira et al., 2009; Gamboa & Paixão, 2014), participando na construção e/ou desconstrução dos seus interesses, no processo de atribuição de significados acerca do trabalho, nomeadamente quando atribuem instrumentalidade aos conteúdos curriculares que lecionam (Oliveira et al., 2014). As crianças e jovens são capazes de distinguir várias fontes de apoio social (e.g., família, grupo de pares, escola) e, sentindo-se apoiadas através de pelo menos uma dessas fontes, revelam-se otimistas em relação às suas vidas, acreditando ter mais controlo sobre as mesmas, tanto no presente como no futuro (Dubow & Ullman, 1989; Ryan et al., 1994). Os adolescentes com níveis elevados de apoio social identificam mais facilmente as oportunidades educacionais e de carreira, acreditam que terão acesso a ocasiões de progresso, tanto a nível educacional como profissional, e antecipam o sucesso futuro (Wall et al., 1999). O impacto dos professores no desenvolvimento vocacional dos jovens tem um efeito tanto promotor, quando a sua influência é direta, quanto protetor, quando a sua influência interage com fatores de risco. O apoio dos professores, tal como o dos pares,

complementa o apoio parental, e pode ser compensatório na inexistência de um ambiente familiar em que o aluno não se sinta apoiado (Perry, Liu, & Pabian, 2010; Wall et al., 1999), afigurando-se como um fator protetor da preparação de carreira, reduzindo o risco de desinvestimento escolar (Perry et al., 2010).

Os resultados de um estudo com crianças dos 4º e 5º anos de escolaridade, efetuado por Schultheiss et al. (2005), mostram que os professores são vistos pelos alunos como influentes na aquisição de conhecimento e informação acerca das profissões, aparecendo como agentes educativos que fornecem apoio social, que identificam pontos fortes nos alunos, nomeadamente capacidades e a respetiva ligação ao desempenho de potenciais profissões futuras, sendo vistos como figuras-modelo, que criam experiências de exploração, que moldam as conceções de trabalho dos alunos e que enfatizam a importância da escola, transmitindo valores de vida. Tanto os alunos e como os professores reconhecem o papel que estes últimos desempenham no desenvolvimento dos alunos em termos pessoais, científicos e pedagógicos (influência geral), a sua ação específica no âmbito da disciplina que lecionam e respetiva ligação a projetos vocacionais, bem como a importância da cooperação dos professores com outros agentes educativos e comunitários (Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003). As pesquisas de Noack et al. (2010) indicam que quanto mais os alunos consideram o clima escolar como sendo de aceitação e de abertura, mais intenso é o seu comportamento de exploração profissional. Uma investigação de Kenny e Bledsoe (2005) demonstrou o papel dos professores na identificação dos jovens com a escola, sugerindo que estes podem contribuir positivamente para a forma como os estudantes valorizam o contexto escolar, para além do impacto já exercido pelas crenças da família, dos amigos próximos e do grupo de pares. Os resultados de um estudo de Metheny et al. (2008) referem que a perceção do apoio dos professores (e.g., ajuda no sucesso académico, transmissão de expectativas elevadas de sucesso escolar e acessibilidade, como formas de apoio e de informação acerca da carreira) está positivamente associada à autoeficácia na tomada de decisão de carreira e às expectativas de resultados vocacionais positivos (Kenny & Medvide, 2013). Perry et al. (2010) evidenciaram, ainda, a contribuição significativa do papel dos professores na preparação de carreira de alunos de meios urbanos desfavorecidos, para além da influência positiva igualmente identificada em termos de envolvimento escolar.

No entanto, as interações entre professores e alunos nem sempre são positivas e, por vezes, podem mesmo ter repercussões negativas no desenvolvimento académico e social dos

estudantes, logo nos primeiros anos de escolaridade (Kenny & Medvide, 2013). Um estudo de Mercer e DeRosier (2008) demonstrou que, ao nível do 3º ano de escolaridade, as baixas preferências individuais dos professores em relação aos alunos estariam associadas à rejeição pelos pares, baixo desempenho académico e sintomas de depressão durante o 1º ciclo do ensino básico. Ao nível do ensino secundário, uma outra investigação (Bae, Holloway, Li, & Bempechat, 2008) sugere que os alunos, especialmente aqueles com baixo rendimento académico, começam a distanciar-se da escola quando percebem que as expectativas dos professores, relativamente ao seu comportamento na aula e desempenho, são baixas.

As pesquisas neste âmbito, para além do que já foi supramencionado, têm igualmente demonstrado o efeito de variáveis como o sexo e a idade na perceção de apoio dos professores por parte dos alunos. As raparigas tendem a demonstrar perceções de apoio mais elevadas do que os rapazes (Dubow & Ullman, 1989; Malecki & Elliot, 1999; Ryan et al., 1994; Wall et al., 1999), estando estas perceções relacionadas com a antecipação de oportunidades de educação e de carreira, o que não se verificou nos jovens do sexo masculino (Wall et al., 1999). Outro dado interessante resultante da literatura é que, à medida que aumenta a idade dos alunos, parecem diminuir as perceções de apoio por parte dos professores (Malecki & Elliot, 1999).

Apesar do reconhecimento da importância do contexto relacional (sobretudo dos micro-contextos da família e da escola) em termos conceituais e de intervenção se estar a expandir na literatura e na investigação efetuada (Blustein, 2011), urge a necessidade da realização de mais pesquisas neste âmbito que possam elucidar de que forma a família e os professores têm influência no desenvolvimento de carreira dos alunos (Kenny & Medvide, 2013; Pinto et al., 2003).

1.3. As Aspirações das Crianças

As aspirações, profissionais ou educacionais, referem-se a objetivos desejados em circunstâncias ideais (Rojewski, 2007). Estes objetivos ideais (Howard et al., 2011) distinguem-se das expectativas que remetem para expressões mais realistas dos objetivos (Howard et al., 2011, Rojewski, 2007). São, pois, a expressão de “sonhos educacionais e vocacionais” relativos ao futuro (Sirin, Diemer, Jackson, Gonsalves, & Howell, 2004). Tal como já referimos anteriormente, Gottfredson (1996, 2002) distingue as aspirações idealistas das aspirações realistas ou expectativas, com base na consideração ou não, por parte do sujeito, dos obstáculos e oportunidades de implementação das mesmas. Já a teoria sociocognitiva de carreira designa as aspirações de carreira formuladas durante a infância e adolescência enquanto “objetivos profissionais temporários ou devaneios” (Lent, 2013, p. 134).

A pertinência do estudo das aspirações tem sido justificada por algumas razões (Archer, DeWitt, & Wong, 2014), como o potencial poder preditivo de profissões a desempenhar no futuro (e.g., Croll, 2008; Trice, 1991a), ou mesmo a construção de resiliência em jovens de meios socioeconómicos desfavorecidos (Flouri & Panourgia, 2012), bem como a sua associação com o nível de realização académica (Hill et al., 2004; Mau & Bikos, 2000). Acresce ainda o interesse sociológico do seu estudo, enquanto “(...)fenómeno construído socialmente que possibilita a análise da ação recíproca entre a agência e as estruturas sociais nas vidas dos jovens” (Archer et al., 2014, p. 59).

Iniciaremos, pois, esta secção fazendo um breve resumo do progresso desenvolvimental das aspirações, para apresentar em seguida resultados de alguns estudos empíricos versando esta temática.

As crianças começam, desde muito cedo, a tomar decisões baseando-se nas suas preferências, primeiro por causa da comida ou dos brinquedos, mais tarde em relação às brincadeiras ou mesmo o que gostam de vestir. As decisões relacionadas consigo mesmas e com o que conseguem ou não fazer podem ter efeitos duradouros nos seus trajetos de vida (Magnuson & Starr, 2000). A literatura especializada tem vindo a destacar a formulação de escolhas vocacionais por parte das crianças em fases precoces das suas vidas (e.g., Gottfredson, 1981, 2002, 2005; Seligman, 1994; Taveira, 1999). Mesmo antes de ingressarem no 1º ciclo do ensino básico, as crianças já terão formado impressões acerca do tipo e locais de trabalho inerentes a determinadas profissões, bem como as compensações obtidas e capacidades

necessárias ao desempenho das mesmas, por meio de informações recebidas através de pais e outras figuras significativas e da observação de modelos na família, na vizinhança ou na comunidade (Seligman, 1994; Taveira, 1999). Estas impressões levam a que "(...) as crianças vão não só considerando certas actividades, trabalhos e profissões como possíveis carreiras para si próprias como também pondo de lado outras, tanto para o presente como para o futuro. Assim, quando entram no Ensino Básico, muitas crianças já têm noções mais ou menos claras sobre a existência de diferentes tipos de trabalho ou empregos e sabem que as pessoas decidem fazer este ou aquele tipo de trabalho" (Taveira, 1999, p. 175).

O período correspondente à maioria dos anos de frequência do 1º ciclo do ensino básico tem sido descrito, no âmbito do desenvolvimento vocacional, como uma etapa de Fantasia (Seligman, 1994), onde o jogo e a imaginação têm um papel preponderante. Nesta fase, as escolhas das crianças baseiam-se na fantasia, bem como nos símbolos de poder, autoridade e prestígio, protagonizados pelos adultos significativos ou pelos seus heróis (Taveira, 1999). De um modo geral, estas escolhas ainda não estão relacionadas com os interesses ou capacidades das crianças, traduzindo apenas o que lhes parece agradável ou entusiasmante, sendo as mesmas usualmente de curta duração. Daí que a literatura realce que se deva instigar a fantasia neste período, sem ter a preocupação de confrontar as crianças com opções profissionais mais adequadas (Seligman, 1994; Taveira, 1999). No período de fantasia é comum serem apontadas profissões que impliquem ação, agilidade, coragem, como por exemplo, jogador de futebol, médico, polícia, bombeiro, artista de televisão, havendo já preferências distintas conforme o género, preferindo os rapazes atividades mais orientadas para a atividade física e as raparigas profissões mais orientadas para as pessoas e para a prestação de ajuda (Seligman, 1994; Taveira, 1999).

Tal como já referimos anteriormente, por volta dos 3-5 anos as crianças já têm a noção de que as profissões fazem parte do mundo dos adultos, correspondendo esta faixa etária ao 1º estágio da teoria de Gottfredson, designado *orientação para o tamanho e poder*. As preferências profissionais durante os primeiros anos da infância são baseadas nas experiências e conhecimentos que as crianças têm, não havendo ainda uma perceção clara das barreiras e aspetos necessários ao desempenho de determinada profissão. Por volta dos 4-5 anos as crianças já são capazes de formular objetivos de vida, tais como casar, ter filhos e articular o trabalho com a família (Seligman, 1994). Nos primeiros anos de escolaridade, muitas crianças já

pensaram acerca do seu futuro profissional, estabelecendo aspirações a esse nível (Auger, Blackhurst & Wahl, 2005).

Por volta dos 10-12 anos a enunciação de aspirações de fantasia diminui, tendo lugar aspirações mais em conformidade com os interesses das crianças, que vão sendo formados através do desempenho das atividades que gostam (Seligman, 1994; Vondracek, 2001). Embora o mesmo sujeito possa indicar a mesma profissão (e.g., jogador de futebol) em idades diferentes (e.g. 7 e 12 anos), as razões subjacentes à sua escolha, provavelmente serão distintas: enquanto a criança de 7 anos vê o jogador de futebol como um herói, a criança mais velha já é capaz de relacionar esta profissão com algo que gosta de fazer (Seligman, 1994). As crianças desta faixa etária já possuem um conhecimento razoável acerca das profissões, dos papéis desempenhados nas mesmas, bem como dos níveis de prestígio e estatuto envolvidos (Vondracek, 2001).

Seligman (1994) refere que por volta dos 9 anos, as crianças já têm noção de algumas das suas competências, mas também das suas limitações (apesar de compreenderem melhor os seus pontos fortes). Por volta dessa idade também já experienciaram atividades relacionadas com o trabalho, estando familiarizadas com um leque de profissões visíveis. Aos 10 anos, a maior parte das crianças já pensou bastante acerca do seu futuro, reduzindo o número de preferências profissionais, usualmente elevado em idades mais precoces. Por volta dos 12 anos, já muitas crianças fizeram tentativas de escolhas profissionais, sendo inclusive capazes de assinalar as razões das suas escolhas, bem como o nível de educação necessário à prossecução das mesmas.

Pouco se sabe acerca das aspirações das crianças, já que os estudos nesta temática são, de um modo geral, desenvolvidos com adolescentes (Gore, Holmes, Smith, Southgate, & Albright, 2015). Salientamos, no entanto, algumas das pesquisas que têm vindo a ser desenvolvidas neste âmbito, versando tanto as aspirações vocacionais como as aspirações educacionais.

As aspirações vocacionais das crianças, apesar de expressarem profissões ideais, não parecem ser irrealistas de todo e serem mais estáveis do que se supunha. Os resultados de um estudo de Trice (1991a) sugerem que as aspirações de carreira formuladas na infância estão associadas a escolhas de carreira na idade adulta. Quando questionados acerca da idade que tinham quando pensaram com solidez acerca da profissão que iam ter no futuro, 59% dos adultos inquiridos respondeu que essa escolha foi feita aos 12 anos. Mais ainda, quando

considerada a classificação do código de Holland, 41% das profissões destes adultos corresponderam aos mesmos tipos RIASEC das suas aspirações formuladas na infância.

Um estudo de Croll (2008) demonstrou que cerca de metade das escolhas profissionais formuladas aos 15 anos de idade, conduziram a esse tipo de profissão na idade adulta, evidenciando o poder preditivo das escolhas iniciais. Este estudo longitudinal desenvolvido no Reino Unido com dados do *British Household Panel Survey* (BHPS) demonstrou ainda que, de um modo geral, tanto os rapazes como as raparigas têm padrões similares de escolhas ocupacionais em termos de categoria socioeconómica das profissões. A grande maioria das escolhas profissionais dos participantes aos 15 anos, tanto do grupo masculino como do feminino, foi por ocupações não-manuais, e o autor constatou, ainda, a existência de proporções idênticas de rapazes e raparigas a escolher áreas especializadas em atividades intelectuais e científicas. Registaram igualmente, poucas escolhas relacionadas com profissões pouco ou não qualificadas. As categorias onde foram registadas diferenças de género foram as áreas técnicas e administrativas e áreas mais relacionadas com aptidões manuais qualificadas, expressando as raparigas mais aspirações relacionadas com a primeira (e.g., entretenimento, professora, enfermeira (paramédica), jornalista) e os rapazes a evidenciarem mais aspirações pertencentes à segunda categoria (e.g., veículos motorizados, eletricidade, construção). Dentro da categoria das atividades intelectuais e científicas, a área mais escolhida foi Direito, seguindo-se profissões relacionadas com as Ciências e as Engenharias, Medicina, Arquitetura e as Ciências Sociais. Enquanto a área de Direito foi escolhida de forma similar tanto por rapazes como raparigas, as últimas elegeram mais profissões ligadas à Medicina e às Ciências Sociais, enquanto os rapazes preferiram as áreas das Ciências e Engenharias, bem como a Arquitetura. Nas profissões manuais qualificadas também houve distinção nas profissões a que rapazes e raparigas aspiraram: os rapazes indicaram profissões como mecânico, eletricista e construtor (atividades profissionais com uma forte componente técnica), enquanto as raparigas assinalam profissões relacionadas com o cuidado de crianças, bem como cabeleireira e esteticista (atividades profissionais com componentes mais sociais e estéticas). O autor conclui que as aspirações profissionais destes jovens são realistas e não fantasiosas e, por natureza, alcançáveis, independentemente de serem ou não as que desempenharão enquanto adultos. Apenas 10% dos participantes da amostra referiram ambicionar carreiras na área do entretenimento e do desporto, sendo improvável que mais do que uma pequena minoria destes jovens possa

concretizar estas ambições. O autor refere ser pouco claro se eles próprios as consideraram realistas. Avaliados novamente com cerca de 20-25 anos, os resultados indicam que cerca de metade dos participantes trabalham em áreas coincidentes com as áreas que indicaram aos 15 anos: 45% nas áreas intelectuais e científicas, e técnicas e administrativas, 37.8% em áreas qualificadas não manuais e 48.1% em áreas manuais.

Num estudo norte-americano (Trice & King, 1991) com crianças a frequentar o ensino pré-escolar, estas foram questionadas acerca do que queriam ser quando crescessem, sendo que 46% mantiveram a mesma resposta acerca das aspirações de carreira 8 meses depois de lhes ter sido colocada essa questão pela primeira vez. Os autores constataram ainda que, durante o intervalo entre as duas aplicações, as aspirações fantasiosas das crianças (e.g., "um rapaz crescido", "uma tartaruga ninja") registaram um decréscimo. As crianças de meios citadinos referiram mais aspirações fantasiosas e menos estáveis do que as crianças de ambientes rurais e cidades pequenas. Concluem, pois, que desde cedo as crianças têm aspirações de carreira não fantasiosas e estáveis.

Um dos autores atrás mencionado (Trice, 1991b) já anteriormente tinha realizado um estudo com crianças em anos de escolaridade mais avançados (8 e 11 anos de idade), com uma metodologia semelhante, constatando que 70% das raparigas e 69 % dos rapazes de oito anos reportaram os mesmos planos de carreira nas duas entrevistas (com um intervalo de 8 meses). Desses alunos 56% das raparigas e 54% dos rapazes expressaram profissões similares às dos encarregados de educação. Relativamente ao grupo de alunos mais velhos (11 anos) 45% das raparigas e 45% dos rapazes apresentaram as mesmas aspirações de carreira nas duas entrevistas. Em relação a estes participantes, 76% das raparigas e 62% dos rapazes indicaram carreiras similares às dos pais. Também as crianças provenientes de meios rurais demonstraram mais estabilidade nas carreiras e percentagens mais elevadas de profissões semelhantes às dos pais.

Os resultados de um estudo de Auger et al. (2005), desenvolvido nos EUA, sugerem que desde cedo as crianças pensam acerca das suas aspirações de carreira, já que nas suas respostas mencionaram profissões específicas. Nesta pesquisa foram entrevistadas crianças dos 1º, 3º e 5º anos de escolaridade. Os autores não encontraram diferenças de idade relativamente ao número de profissões de fantasia indicado pelos participantes no estudo. Com efeito, os alunos do 1º ano indicaram, inclusive, mais profissões realistas do que de fantasia quando comparados

com os alunos mais velhos, no entanto essas diferenças não se revelaram significativas. Com o aumento da idade e progressão na escolaridade, aumentaram as aspirações a profissões de maior prestígio, não tendo sido encontradas diferenças nesta dimensão quando considerado o género e o rendimento familiar. Os investigadores constataram ainda que cerca de metade da amostra não é capaz de identificar a profissão do pai ou da mãe, e que houve pouca correspondência entre as aspirações das crianças e as profissões dos pais (6% aspiram à profissão da mãe e 10% aspiram à profissão do pai).

Um estudo desenvolvido no Reino Unido (Atherton, Cymbir, Roberts, Page, & Remedios, 2009) com alunos do 7º ano de escolaridade, evidenciou que mais de 85% dos participantes indicam a profissão que gostariam de vir a ter no futuro, sendo que 65% mantêm essa profissão durante um período superior a dois anos (i.e. afirmam tê-la considerado pela primeira vez aos 9 anos de idade ou ainda mais cedo), concluindo os autores que, nestas idades as crianças já pensaram ativamente (e com alguma profundidade) acerca de profissões futuras. A maior parte da amostra (cerca de 75%) indicou querer obter educação superior, não se registando diferenças neste aspeto em relação a alunos de grupos socioeconómicos mais baixos (i.e. estes últimos querem igualmente ingressar no ensino superior e alcançar profissões de elevado estatuto, tal como os seus colegas de grupos socioeconómicos mais elevados). No entanto, as aspirações de educação superior são mais baixas em alunos de áreas rurais, quando comparados com alunos de áreas urbanas. Os autores registaram ainda uma percentagem um pouco mais elevada de raparigas (82%) do que rapazes (68%), a aspirarem ingressar no ensino superior.

Dados do estudo longitudinal intitulado *Study of Young People in England: LSYPE* de 2007, relativos a alunos com 14 anos, também indicam que as raparigas têm aspirações de educação superior mais elevadas do que os rapazes. Os resultados mostram também que os jovens de meios mais desfavorecidos tendem a ter expectativas mais baixas: apenas 53% dos jovens residentes em 40% das áreas mais carenciadas, demonstraram aspirações de ingressar no ensino superior. Tal como os jovens, também os pais com menos recursos financeiros tendem a ter expectativas educacionais mais baixas em relação aos seus filhos (Cabinet Office Social Exclusion Task Force, 2008).

Um estudo longitudinal norte-americano (Helwig, 1998, 2008) com alunos do 2º ano (avaliados novamente nos 4º, 6º, 8º, 10º e 12º anos e depois aos 23 anos de idade) também registou diferenças entre rapazes e raparigas quanto às preferências profissionais. Nos 2º e 4º

anos os rapazes preferiram fortemente profissões masculinas⁴ (engenheiro, piloto, médico), enquanto as raparigas elegeram profissões femininas (professora, enfermeira, empregada de vendas a retalho). Nos 6º e 8º anos de escolaridade os rapazes continuaram a preferir atividades masculinas, mas no grupo das raparigas houve uma diminuição das profissões femininas e um aumento das profissões masculinas. As profissões masculinas selecionadas pelas crianças de ambos os sexos foram, por exemplo, médico, cientista, engenheiro e astronauta, profissões com maior prestígio social do que as femininas. Registaram-se ainda diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às profissões de fantasia, indicando os primeiros mais profissões deste tipo do que o grupo feminino e, com o aumento da idade, os mesmos mudaram as aspirações para opções mais realistas. Os participantes deste estudo revelaram igualmente aspirações elevadas aquando da frequência do ensino secundário e enquanto jovens adultos, aspiraram na sua maioria a profissões de estatuto elevado. Enquanto adultos, estes participantes consideraram que os professores do secundário foram influentes no seu desenvolvimento de carreira, mas a maioria indica os pais, em especial a mãe, como tendo a maior influência neste processo.

Vários têm sido os estudos a evidenciar diferenças de género nas aspirações educacionais e profissionais das crianças, bem como sublinhar a influência de atitudes parentais e até do nível socioeconómico das famílias. Face a estas pesquisas, consideramos tal como Akos, Lambie, Milsom e Gilbert (2007), que as aspirações de carreira são influenciadas por múltiplos fatores intrapessoais e sistémicos (Gottfredson, 2002).

A literatura especializada e as investigações desenvolvidas no âmbito do género têm realçado a sua forte influência nas aspirações e perceções ocupacionais das crianças (Blackhurst & Auger, 2008; Liben, Bigler, & Krogh, 2001; McMahon & Patton, 1997; Seligman, 1994; Sellers, Satcher, & Comas, 1999; Vondracek, 2001), tendo a temática dos estereótipos de género das profissões, suscitado inúmeras pesquisas ao longo dos anos (Hartung et al., 2005; Helwig, 1998). Uma pesquisa longitudinal norte-americana desenvolvida por Helwig (1998) acerca dos estereótipos de papel de género, com crianças do segundo ano de escolaridade avaliadas

⁴ O autor categorizou as profissões de acordo com as percentagens de desempenho das mesmas por cada um dos sexos, de acordo com dados da população residente nos Estados Unidos. Considerou “masculinas” as profissões quando desempenhadas por 70% ou mais de homens, como “femininas” as profissões desempenhadas por 70% ou mais de mulheres, e como “neutras” as profissões desempenhadas por homens e mulheres em percentagens abaixo dos 70%.

novamente nos 4º e 6º anos, evidenciou diferenças de género na seleção de profissões masculinas, femininas ou neutras durante os três anos de escolaridade. Ao longo da investigação, os rapazes tenderam a escolher profissões masculinas e as raparigas profissões femininas. Nos rapazes a proporção de profissões masculinas aumentou do 2º para o 6º ano. No grupo das raparigas essa proporção também se alterou, mas o padrão foi inverso: a indicação de aspirações profissionais relativas a profissões femininas diminuiu do 2º para o 6º ano, as profissões neutras mantiveram-se, mas a proporção de raparigas a escolher profissões masculinas aumentou do 2º para o 6º ano. O autor considera que estes resultados podem estar relacionados com a entrada das crianças no estágio 3 (prestígio) da teoria de Gottfredson, uma vez que as profissões masculinas estão associadas a maior prestígio.

Uma pesquisa de Sellers et al. (1999), também desenvolvida nos EUA, demonstrou igualmente que as crianças escolhem com mais frequência profissões tradicionalmente masculinas ou tradicionalmente femininas dependendo do sexo a que pertencem. Os autores não encontraram diferenças entre a escolha de profissões tradicionais e não tradicionais das crianças, considerando o estatuto socioeconómico das famílias a que pertencem, levando-os a concluir que o estatuto socioeconómico não teve um papel substancial nas escolhas ocupacionais das crianças. Constataram ainda que a idade das crianças deste estudo (entre 9 e 11 anos) as coloca no estágio 3 enunciado por Gottfredson na sua teoria, mas as diferenças encontradas relativas ao género, são mais consentâneas com o estágio 2.

Um outro estudo desenvolvido nos E.U.A, com crianças de 6-8 e 11-12 anos de idade (Liben et al., 2001), também evidenciou a preponderância dos interesses dos rapazes por profissões masculinas e das raparigas por profissões femininas. Demonstrou ainda que as crianças consideraram que as profissões que são vistas pela cultura como masculinas têm um nível de estatuto mais elevado do que as profissões consideradas como sendo femininas. Este efeito foi encontrado nas crianças mais novas, tornando-se mais acentuado com a idade. Perante estes resultados, as autoras concluíram que a valorização das profissões parece emergir na infância precoce, expande-se a partir do final da infância e continua até à idade adulta.

Os resultados de um estudo desenvolvido em Portugal com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, provenientes de famílias de baixo nível socioeconómico e diferentes etnias (Silva & Neto, 2004), demonstraram a indicação de determinadas profissões, relativas às preferências profissionais, quase exclusivamente só por raparigas ou só por rapazes. As raparigas indicaram

profissões como: professora, médica, veterinária, cabeleireira e cantora, e os rapazes as profissões de: atleta (futebolista), bombeiro, polícia e operário da construção civil. Os autores salientam a este propósito a importância das experiências de vida das crianças nas escolhas profissionais indicadas e a influência de diversos contextos nas opções realizadas: sociais (futebolista, cantor, cabeleireira), familiares (veterinário: importância do animal doméstico enquanto “espaço de afetividade”, escolar (professor), de saúde (médico) e de segurança (polícia). Encontraram ainda diferenças na variável sexo, relativamente às motivações subjacentes à escolha da profissão indicada: as raparigas relevam mais altruísmo e os rapazes atribuem maior importância ao prestígio. Não foram obtidas diferenças significativas nos estereótipos de género das profissões, considerando a idade dos participantes no estudo, levando os autores a inferir que “(...) por volta dos 8, 9 anos já as aprendizagens mais relevantes no que toca aos estereótipos de género nas profissões estão realizadas.” (Silva & Neto, 2004, p. 527). Concluíram adicionalmente que ser rapaz ou rapariga não altera significativamente o conhecimento de estereótipos de género nas profissões e que as crianças associam as profissões a um género ou a outro. Os resultados desta pesquisa evidenciam a influência dos estereótipos veiculados pelo meio sociocultural em que as crianças estão inseridas, nas suas considerações acerca das profissões.

Também outros estudos encontraram diferenças nas aspirações profissionais de rapazes e raparigas. Um estudo realizado nos EUA (Trice, Hughes, Odom, Woods, & McClellan, 1995) com crianças a frequentar a pré-escola e os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, evidenciou que as três principais aspirações profissionais de rapazes e raparigas foram muito distintas. Os rapazes indicaram as profissões de polícia, piloto e atleta profissional, enquanto as raparigas referiram advogada, professora e veterinária. Os autores constataram ainda que as raparigas aspiraram a profissões mais prestigiantes do que os rapazes em todos os anos de escolaridade.

No estudo de Auger et al. (2005), já mencionado anteriormente, não se registaram diferenças entre rapazes e raparigas (dos 1º, 3º e 5º anos de escolaridade) relativamente à proporção de indicação de profissões de fantasia. No entanto, as profissões indicadas são distintas consoante o género: 79% dos rapazes que indicaram profissões de fantasia querem ser atletas profissionais, enquanto as profissões apontadas pelas raparigas giram em torno do mundo do espetáculo: artista, cantora, membro de uma banda de música. A percentagem de rapazes que querem ser atletas profissionais aumenta nos anos escolares mais avançados (7%

no 1º ano, 36% no 3º ano e 35% no 5º ano). As crianças indicam menos profissões associadas a um género específico com o aumento da idade e progressão na escolaridade (69% no 1º ano, 57% no 3º ano e 42% no 5º ano). Esta tendência foi ainda mais notória nas raparigas (77% no 1º ano, 38% no 3º ano e 24% no 5º ano) do que nos rapazes (65% no 1º ano, 68% no 3º ano, 59% no 5º ano). Apenas 5 crianças aspiraram a profissões tradicionalmente desempenhadas pelo sexo oposto.

Também Howard et al. (2011) encontraram algumas diferenças nas aspirações de rapazes e raparigas. Num estudo que efetuaram nos EUA com jovens dos 8º e 10º anos de escolaridade, concluíram que nas vinte profissões mais referidas, 16 evidenciavam preferências distintas pelo grupo masculino e grupo feminino. As raparigas indicaram as seguintes profissões: atriz, *designer* de moda, cosmética, veterinária, fotógrafa, dançarina, psicóloga e professora do 1º ciclo; enquanto os rapazes referiram arquiteto, polícia, atleta profissional, técnico automóvel, programador informático, engenheiro informático, engenheiro mecânico e treinador. Foram encontrados níveis mais semelhantes de interesse em ambos os grupos nas profissões de artista, advogado, músico e agente do FBI. Constataram igualmente que as raparigas aspiram a carreiras que exigem níveis educacionais mais elevados. Não observaram efeitos significativos do estatuto socioeconómico nas aspirações de carreira (apenas quando conjugado com a raça/etnia).

Numa pesquisa desenvolvida no Reino Unido com crianças de 8, 12 e 15 anos acerca dos estereótipos de papel de género, Miller e Budd (1999) observaram uma redução significativa de respostas estereotipadas com a idade, mas que se deveu, em grande parte, à mudança de crenças da amostra feminina. Nos três grupos etários, os resultados dos rapazes demonstraram pouca oscilação relativamente às suas crenças acerca de quem deve desempenhar as profissões (se homens, mulheres ou ambos). Já no grupo das raparigas houve um aumento significativo, com o aumento da idade e progressão escolar, da indiferenciação sexual no desempenho das profissões apresentadas, revelando maior flexibilidade. No entanto, as autoras constataram ainda que, apesar de as raparigas considerarem que a maior parte das profissões apresentadas no estudo poderiam ser desempenhadas por ambos os sexos, estas revelaram pouco interesse pelas profissões masculinas apresentadas, mantendo escolhas relacionadas com profissões femininas. Apesar de as raparigas serem mais flexíveis nos estereótipos de género das profissões, as suas aspirações continuaram a ser marcadas pelos mesmos.

Um estudo desenvolvido na Austrália por McMahon e Patton (1997) com crianças a frequentar o ensino pré-escolar, bem como os 2º, 4º, 6º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade, evidenciou que as crianças e adolescentes de ambos os sexos continuam a ter visões estereotipadas acerca do mundo do trabalho. As autoras também verificaram que, desde os primeiros anos de escolaridade, os rapazes demonstram mais conhecimentos sobre a ligação entre a escolaridade e as carreiras futuras, aumentando esse conhecimento à medida que crescem. Já as raparigas desse grupo etário percebem os resultados escolares de um modo restrito ao contexto escolar, não os relacionando com a carreira.

Os resultados de uma investigação de Blackhurst e Auger (2008), também vão ao encontro de evidências anteriores. Num estudo longitudinal norte-americano com crianças dos 1º, 3º e 5º anos, que foram novamente avaliadas dois anos depois (ou seja, a frequentarem respetivamente os 3º, 5º e 7º anos de escolaridade), os autores não encontraram diferenças de género relativamente às aspirações educacionais. No entanto, constataram que a tendência para aspirar a profissões altamente estereotipadas varia com a idade dos participantes e entre rapazes e raparigas. Durante o primeiro momento de avaliação observaram que as aspirações de carreira dos alunos do 1º ano foram significativamente mais estereotipadas do que as indicadas pelos alunos dos 3º e 5º anos. No segundo momento de avaliação as percentagens obtidas pelos alunos dos 3º e 5º anos foram muito similares às obtidas no primeiro momento, mas registou-se uma tendência de as crianças mais velhas aspirarem a profissões menos estereotipadas. Esta tendência foi mais evidente nas raparigas (36% no 3º ano, 23% no 5º ano, 17% no 7º ano). Enquanto no primeiro momento não se registaram diferenças entre os grupos masculino e feminino q às aspirações, no segundo momento há significativamente mais rapazes (60%) do que raparigas (24%) a aspirarem a carreiras marcadas pela estereotipia de género.

Para além das diferenças entre as aspirações de rapazes e raparigas relativas a profissões tradicionalmente masculinas ou femininas, Helwig (2002) também demonstrou que as aspirações das crianças são distintas ao nível das dimensões definidas por Prediger⁵ (coisas-

⁵ Prediger (1982, cit. em Rounds & Tracey, 1993) propôs a existência de duas dimensões bipolares das tarefas de trabalho aplicáveis ao modelo hexagonal de Holland, designadamente: dados-ideias e coisas-pessoas. Relativamente à dimensão dados-ideias, o eixo dos dados está localizado na interseção do ponto médio entre as categorias Empreendedor e Convencional, estando o eixo das ideias locado na interseção do ponto médio entre os tipos Investigador e Artístico. Quanto à dimensão coisas-pessoas, o eixo das coisas está ancorado no tipo Realista, enquanto o eixo das pessoas se localiza no tipo Social.

peessoas, dados-ideias). Num estudo longitudinal com crianças do 2º ano (e que foram avaliadas de dois em dois anos até frequentarem o 12º ano), ao longo de todos os momentos de recolha de dados, as raparigas indicaram aspirações mais orientadas para as Pessoas do que os rapazes. Por seu lado, os rapazes evidenciaram mais aspirações orientadas para trabalhar com Coisas, do 2º ao 8º ano de escolaridade. No 10º ano, os autores concluíram que as aspirações relativas a profissões que implicam trabalhar com Coisas eram em proporção semelhante tanto em rapazes como em raparigas. Estas últimas indicaram, ainda, mais aspirações relativas as profissões que implicam trabalhar com Dados nos 4º, 6º e 8º anos, não havendo diferenças relativamente aos rapazes quando estavam a frequentar o ensino secundário. De um modo geral, houve, portanto, um aumento de aspirações profissionais das crianças que envolvem o trabalho com dados, aquando da transição do ensino básico para o ensino secundário.

1.4. Os Interesses Vocacionais na Infância

Os interesses vocacionais têm sido considerados como um dos pilares da psicologia vocacional e do aconselhamento de carreira, desde os seus primórdios (Betsworth & Fouad, 1997), sendo considerada como uma “(...) variável determinante da escolha de uma ocupação” (Pelietier et al., 1982, p. 190). Apesar de ser consensual que o estabelecimento dos interesses ocorre na infância, poucas têm sido as pesquisas em torno do desenvolvimento dos interesses vocacionais das crianças (Hartung et al., 2005), geradoras de conhecimento acerca do mesmo (Tracey & Ward, 1998).

A literatura especializada tem destacado a existência de dois aspetos centrais na avaliação dos interesses: a estabilidade e a mudança (Tracey, Robbins, & Hofsess, 2005; Tracey & Sodano, 2008). Estes aspetos têm sido veiculados por duas abordagens gerais de diferenciação dos interesses: as que consideram os interesses como traços (Rounds & Su, 2014), enfatizando a estabilidade, e outras que se focam no desenvolvimento e maturação dos interesses, realçando a mudança. Para terem poder preditivo em áreas como a escolha de carreira, por exemplo, os interesses precisam de ser relativamente estáveis, no entanto, também têm sido vistos (principalmente pelas abordagens desenvolvimentistas) como uma entidade que muda ao longo do tempo. De facto, a infância e a adolescência são caracterizadas pela instabilidade e mudança nos interesses (Tracey & Sodano, 2008; Xu & Tracey, 2016). No entanto, tem igualmente sido apontado o aumento da estabilidade dos interesses ao longo do tempo (Hansen, 2013), variando o seu padrão da infância para a adolescência e atingindo uma estabilidade relativa no início da idade adulta (Hartung et al., 2005). Um estudo de Low, Yoon, Roberts e Rounds (2005) demonstrou que os interesses permanecem relativamente estáveis dos 12 aos 40 anos, tanto nos homens como nas mulheres, sendo por volta do final do ensino secundário que se verifica o maior incremento da estabilidade, a qual atinge o seu pico no período que lhe sucede. Estes resultados são consistentes com os que foram obtidos noutras pesquisas, sugerindo que a estabilidade dos interesses ocorre cedo (Su, Rounds, Armstrong, 2009), ou mais cedo do que supunha (Low et al., 2005).

As pesquisas têm evidenciado algumas diferenças nos interesses de homens e mulheres, com as mulheres a expressarem mais interesses em áreas artísticas e sociais e os homens em domínios mais realistas e de investigação. Su et al. (2009) realizaram um estudo em que resumiram dados resultantes de inventários de interesses ao longo de mais de 40 anos.

Utilizaram 47 manuais de inventários com respostas de 503188 sujeitos numa revisão meta-analítica das categorias RIASEC de Holland, as dimensões de trabalho de Prediger e as áreas de interesse STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). Os autores encontraram grandes diferenças nos interesses vocacionais, considerando o sexo a que pertenciam os respondentes, com os homens a preferir trabalhar com Coisas e as mulheres com Pessoas, sendo essas diferenças muito consistentes ao longo da idade e do tempo. De um modo geral, os resultados indicaram ainda que os homens demonstraram mais interesses nos tipos Realistas e Investigador, bem como nas áreas STEM e as mulheres mais interesses nos tipos Artístico, Social e Convencional e menos interesses nas áreas STEM.

Estas diferenças de género nos interesses podem ser observadas desde muito cedo, logo a partir dos primeiros anos de escolaridade (David, 2007; Tracey, 2002; Tracey & Caulum, 2015; Tracey & Ward, 1998), ficando ainda mais diferenciadas na transição para o nível de escolaridade correspondente ao 2º ciclo do ensino básico português⁶, persistindo até à entrada na universidade (Tracey et al., 2005). Num estudo norte-americano com crianças dos 4º, 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade e alunos universitários, Tracey e Ward (1998) concluíram que os interesses das crianças são muito diferenciados quando considerado o sexo a que pertencem, corroborando o modelo de Gottfredson (1981, 2002). Constataram que as crianças mais novas classificam o mundo através da distinção entre as atividades masculinas e femininas, enquanto que com a idade as conceptualizações tornam-se mais abstratas (Pessoas vs. Coisas, Dados vs. Ideias). Os autores não encontraram interação entre a idade e o sexo a que pertenciam os participantes do estudo, concluindo que as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas são semelhantes em todos os anos de escolaridade estudados. Verificaram, ainda, uma diminuição das pontuações médias em todas as escalas com o aumento da idade dos participantes, atribuindo tal tendência ao aumento do realismo (ou seja, os alunos universitários fazem distinções mais precisas daquilo que gostam ou não gostam, ou do que são bons ou não a fazer).

O mesmo autor (Tracey, 2002), num estudo longitudinal com a duração de um ano em que participaram alunos dos 5º e 7º anos de escolaridade, verificou que as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas nos tipos Artístico, Social e Convencional e os rapazes nos tipos Realista e Investigador, corroborando os resultados de outros estudos com crianças (Tracey &

⁶ *Middle school* no original

Ward, 1998), mas também com adultos, o que leva o autor a concluir que estas diferenças verificadas, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas entre grupos masculinos e femininos, parecem ser estabelecidas bem cedo.

Também têm sido evidenciadas mudanças estruturais com o aumento da idade (Tracey, 2002; Tracey & Sodano, 2008). Tracey (2002) defende que a estrutura dos interesses das crianças vai mudando à medida que crescem. As pesquisas do autor e colaboradores, designadamente no âmbito dos interesses e competências percebidas das crianças, têm ainda evidenciado que a estrutura circular da tipologia RIASEC está associada positivamente à idade, ou seja, que nos estudantes universitários se confirma o ajustamento desta estrutura; nos estudantes dos 6º-8º anos só se regista a um nível moderado, enquanto que nos alunos mais novos (4º-5º anos) é pouco visível, não se verificando o ajustamento do modelo.

Os interesses também parecem estar relacionados com o conhecimento das profissões. Um estudo desenvolvido com crianças italianas dos 7 aos 12 anos, a frequentar os 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade (Rohlfing, Nota, Ferrari, Soresi, & Tracey, 2012) evidenciou que os sujeitos com interesses em determinadas áreas são levados a procurar informações acerca das profissões que mais lhes interessam. Os autores consideram que este padrão pode estar relacionado com o aspeto motivacional dos interesses, tendo sido igualmente encontrado ao nível das competências.

Estes estudos têm, igualmente, demonstrado a similitude estrutural dos interesses e das perceções de competências (Sodano, 2011; Tracey, 2002; Tracey & Ward, 1998). Este padrão de resultados corrobora o postulado da teoria sociocognitiva de carreira de que a autoeficácia prediz os interesses, tendo, no entanto, também sido encontrado um efeito comparável dos interesses nas competências, em estudos com crianças do ensino básico e jovens do ensino secundário, levando este efeito recíproco à consideração de uma bidirecionalidade dos interesses (Lent, Tracey, Brown, Soresi, & Nota, 2006; Leung et al., 2014; Tracey, 2002; Tracey et al., 2005). Adicionalmente, o padrão de correlações entre interesses e competências percebidas tende a ser moderadamente elevado. Apesar destas questões em torno da direção dos interesses, é consensual que interesses e competências são complementares, afetam-se mutuamente ao longo do tempo, e assumem igual importância no desenvolvimento e aconselhamento de carreira (Leung et al., 2014; Tracey, 2002).

1.5. As Competências Percebidas na Infância

Aliado ao desenvolvimento dos interesses, surge frequentemente o sentimento de competência, muitas vezes referido na literatura científica como autoeficácia (ressalvando as distinções⁷ feitas entre estes dois conceitos por vários autores), coexistindo estes dois construtos nalgumas formulações teóricas contemporâneas do desenvolvimento de carreira. A teoria sociocognitiva de carreira (e.g., Lent et al., 1994, 2000, 2002; Lent et al., 2010), em particular, sustenta que os sujeitos mantêm o interesse numa atividade quando se percebem como competentes (autoeficazes) e quando antecipam a obtenção de resultados positivos resultantes do desempenho da mesma. Os interesses emergentes (juntamente com a autoeficácia e as expectativas de sucesso) conduzem à formação de objetivos que sustentam ou aumentam o envolvimento nessa atividade. Por seu lado, esses objetivos aumentam a probabilidade de realizar atividades com eles congruentes. Os resultados obtidos no desempenho dessas atividades fornecem *feedback* importante que ajuda a consolidar ou a redefinir a autoeficácia e as expectativas de resultado, e, concomitantemente, os interesses (Lent et al., 1994, 2000, 2002). Citando Silva e Paixão (2007, p. 8) “as crenças de eficácia pessoal, ou aquilo que as pessoas acreditam ser verdadeiro sobre elas próprias, mais do que a “verdade” objectiva, constituem as causas principais dos níveis de motivação, dos estados afectivos e dos cursos de acção das pessoas”.

Tal como já referimos anteriormente em relação ao estudo das aspirações e dos interesses, as pesquisas desenvolvidas no âmbito da autoeficácia têm incidido em grupos etários mais avançados, pouco se sabendo como se desenvolve esta percepção nas crianças (Ramos et al., 2007).

As pesquisas de Fouad (2010) salientam que as razões que levam muitas raparigas a evitarem escolher disciplinas e percursos educativos e profissionais nas áreas denominadas pelo acrónimo STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*) estão relacionadas com as percepções de competência e expectativas de resultado construídas em torno dos mesmos e nas quais a autoconfiança fomentada por pais e professores desempenha um papel ainda mais

⁷ Segundo Tracey e Ward (1998) é difícil diferenciar a autoeficácia e as percepções de competência, indicando que alguns autores consideram as percepções de competência como indicativas da autoeficácia, enquanto outros as consideram distintas, mas concetual e empiricamente sobrepostas (Lent, Brown, & Gore, 1997, cit. em Tracey & Ward, 1998)

importante do que os seus próprios interesses iniciais. A autora refere ainda uma relação próxima entre (auto)confiança e interesse: “se sentirem que são capazes, tal alimenta o seu interesse” (Fouad, 2010, p. 26).

Num estudo longitudinal com crianças entre o 1º e o 12º anos de escolaridade, Denissen, Zarrett e Eccles (2007), concluíram que, de um modo geral, os sujeitos sentem-se competentes e interessados em áreas em que têm êxito, e neste último caso, em áreas onde percebem as suas forças pessoais. Também os resultados de um estudo de Primé et al. (2010) com crianças Italianas entre os 8-12 anos, sugerem a existência de uma correspondência entre as percepções de competência e os interesses, ou seja, as crianças tendem a interessar-se por atividades que percecionam como sabendo fazer bem.

Outro estudo desenvolvido em Itália (Bandura et al., 2001) com crianças dos 11 aos 15 anos evidenciou diferenças de género nas percepções autoeficácia: os rapazes revelaram maior sentimento de eficácia do que as raparigas em carreiras relacionadas com a ciência e a tecnologia, serviço militar e forças policiais, enquanto as raparigas se consideraram mais eficazes em carreiras nas áreas da educação e saúde, e atividades relacionadas com serviços sociais e administrativos. Algumas das escolhas ocupacionais também se revelaram distintas considerando o sexo a que pertenciam os participantes do estudo. Enquanto os rapazes indicaram mais escolhas ocupacionais nas áreas das finanças e vendas, forças policiais e militares, e atividades que implicam trabalho manual, produção mecanizada e reparação, as escolhas das raparigas incidiram sobretudo na educação ao nível do ensino básico, cuidado e acompanhamento de crianças e reabilitação de doentes. Os autores constataram ainda a existência de uma relação positiva entre as aspirações parentais e as três formas de percepção de autoeficácia dos filhos: académica, social e autorregulatória. As aspirações dos pais em relação aos filhos demonstraram ter impacto nas aspirações académicas e níveis de desempenho académico, mas não nas considerações de carreira. Todas as três formas de percepção de autoeficácia contribuem para a eficácia ocupacional, mas foram as percepções de autoeficácia académica que revelaram ter maior impacto. As crianças com sentimento elevado de eficácia académica consideraram-se mais eficazes em carreiras relacionadas com a ciência e a tecnologia, áreas médicas e educacionais, artísticas e literárias, bem como de gestão de negócios e sistemas de serviço social, sendo interessante notar que o sentimento de autoeficácia ocupacional foi baseado mais nas suas crenças acerca das suas capacidades académicas, do que

no rendimento académico real. Este estudo evidenciou, igualmente, que quanto mais fortemente os pais acreditam que podem ter um papel no desenvolvimento escolar dos filhos, mais elevadas são as aspirações educacionais que têm para os filhos, corroborando outros estudos que evidenciam que o forte sentimento de eficácia promove aspirações elevadas tanto em crianças como nos adultos.

Resultados de estudos com participantes mais velhos, também evidenciaram diferenças de género nas percepções de autoeficácia relativamente a diferentes áreas profissionais. A pesquisa pioneira de Betz e Hackett (1981) demonstrou que os rapazes (jovens universitários) revelaram percepções de autoeficácia semelhantes, tanto ao nível de profissões tradicionalmente masculinas como tradicionalmente femininas, enquanto as raparigas se consideraram mais autoeficazes nas profissões tradicionalmente femininas, mas pouco eficazes nas profissões tradicionalmente desempenhadas por homens. As autoras salientam a pertinência e implicações destes resultados, pois os participantes dos dois grupos não diferiam nas capacidades verbal e de matemática de testes estandardizados. As autoras concluem que o evitamento de determinadas áreas de atividade como resultado de baixa autoeficácia pode inibir o desenvolvimento de interesses, enquanto o envolvimento numa diversidade e variedade de comportamentos pode expandir o leque de interesses.

As pesquisas em torno da autoeficácia demonstraram ainda que a sua avaliação segue a mesma estrutura dos interesses (Tracey, 2002; Tracey & Ward, 1998), podendo ser organizada segundo a estrutura RIASEC. As investigações neste âmbito têm demonstrado que, tal como nos interesses, as percepções das competências das crianças tendem a ser elevadas, diminuindo com o aumento da idade e aumento da capacidade de discriminação (Tracey, 2002; Tracey & Ward, 1998).

Face ao exposto, consideramos que a infância se assume como um período decisivo no desenvolvimento vocacional, sendo necessário não só aprofundar o estudo sobre os processos influentes nesta fase etária, que irão ter repercussões nas decisões e escolhas vocacionais subsequentes ao longo da vida, como encontrar estratégias que evitem o estabelecimento de compromissos assumidos precocemente.

Parte II – Contributo Empírico

Conceptualização do Estudo Empírico, Objetivos e Metodologia de Investigação

Neste capítulo iremos apresentar a conceptualização e os objetivos do estudo empírico, assim como descrever a metodologia subjacente à investigação, os procedimentos e os instrumentos de avaliação utilizados. Apresentaremos ainda as principais características da amostra.

2.1. Conceptualização do Estudo Empírico

O presente estudo obedece a uma investigação de cariz não-experimental, uma vez que não existe manipulação de variáveis independentes (Alferes, 1997) e (quando aplicável) os diferentes grupos em análise refletem diferentes categorias de variáveis avaliadas. O desenho da presente investigação procura estudar alguns aspetos do desenvolvimento vocacional das crianças do ensino básico, realçando a influência de variáveis neste processo, como a idade, o género ou o nível socioeconómico e as suas trajetórias intra-individuais ao longo do tempo.

2.1.1. Fundamentação e Objetivos

A literatura no âmbito da Psicologia Vocacional destaca a falta de pesquisas acerca do desenvolvimento vocacional das crianças, tanto em Portugal, como em contextos internacionais. Acresce a esta lacuna, a falta de instrumentos de avaliação que permitam o estudo de variáveis influentes neste processo durante a infância. Outra das grandes limitações apontadas é a falta de estudos longitudinais, que permitam perceber as trajetórias intra-individuais ao longo do tempo e do desenvolvimento das crianças. Com este estudo, procurámos colmatar algumas dessas lacunas e, de um modo geral, contribuir para o conhecimento no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância. Para tal, traduzimos e adaptámos alguns instrumentos desenvolvidos em contexto internacional e procurámos ajustá-los, tendo em consideração as diferenças culturais e as características da nossa amostra, perante a inexistência de medidas de

avaliação neste âmbito. Apesar de o título deste trabalho incidir nas aspirações vocacionais, considerámos igualmente importante avaliar interesses e competências percebidas, procurar perceber quais os gostos das crianças e os domínios em que estas se sentem mais ou menos competentes. Neste processo, têm particular importância os contextos onde as crianças se desenvolvem e, mais especificamente, as figuras significativas, como os pais (e família) e os professores. Assim, procurámos avaliar as perceções de apoio das crianças relativamente aos mesmos.

Tal como já referimos, alguns autores têm delimitado a infância num período até aos 14 anos (Hartung et al., 2005; Liu et al., 2014; Watson & McMahon, 2005). Apesar de a idade dos participantes deste estudo no último momento de avaliação atingir os 15 anos, mantivemos a designação “infância” no título do mesmo, e referimo-nos aos participantes enquanto “crianças” com esta ressalva. Como tal, ao longo deste trabalho vamos procurar:

- a) Analisar os interesses e competências percebidas, tendo em consideração a tipologia de Holland (RIASEC): Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional;
- b) Conhecer as aspirações vocacionais das crianças, tendo em consideração aspetos como a categoria socioprofissional de pertença, a classificação de interesses RIASEC de Holland, representatividade masculina/feminina/neutra no desempenho das profissões e nível socioeconómico a que pertencem;
- c) Estudar as justificações apontadas pelos participantes para a indicação das aspirações vocacionais;
- d) Averiguar as aspirações educacionais das crianças;
- e) Analisar as perceções de autoeficácia, interesses, flexibilidade do estereótipo e tolerância ao estereótipo relativos a profissões tradicionalmente masculinas e profissões tradicionalmente masculinas;
- f) Estudar as perceções de apoio das crianças, relativamente aos pais e aos professores;

g) Estudar a influência de aspetos como o ano de escolaridade, sexo e nível socioeconómico a que pertencem os participantes deste estudo, nas aspirações, interesses, percepção de competências, flexibilidade e tolerância aos estereótipos, e percepções do apoio dos pais e dos professores.

De acordo com a revisão da literatura, e alguns dados relativamente consensuais da mesma, avançamos ainda algumas hipóteses mais específicas:

- 1) Com o aumento e progressão na escolaridade, esperamos uma diminuição dos resultados dos participantes ao nível dos interesses e das percepções de competência;
- 2) Esperam-se diferenças nas pontuações médias obtidas nas subescalas RIASEC, tendo em consideração o sexo a que pertencem os participantes, com os rapazes a demonstrar resultados superiores nos tipos Realista e Investigador e as raparigas nos tipos Artístico, Social e Convencional;
- 3) Relativamente às aspirações profissionais são esperáveis aspirações elevadas, ou seja, que sejam indicadas mais profissões relativas a NSE médio e NSE elevado;
- 4) São expectáveis, igualmente, diferenças entre os grupos dos rapazes e das raparigas nas percepções de autoeficácia e de interesses relativamente a profissões tradicionalmente masculinas e femininas, com os rapazes a exibirem pontuações mais elevadas em relação a profissões tradicionalmente masculinas e as raparigas a apresentarem pontuações mais elevadas relativamente a profissões tradicionalmente femininas.

2.1.2. Conceptualização da Investigação

Este estudo longitudinal prospetivo teve três momentos de avaliação (um por ano letivo), começando em 2013 com uma amostra de 845 alunos dos 2º, 4º e 6º anos de escolaridade. No presente estudo apresentamos apenas dados dos alunos que participaram nas três aplicações. Como tal, e tendo em consideração os objetivos do estudo anteriormente

referidos, a nossa amostra abrange 498 alunos do ensino básico a frequentar três anos de escolaridade distintos, que designámos por coorte 1, coorte 2 e coorte 3, avaliados em três momentos anuais. No primeiro momento de avaliação (2013), estes alunos encontravam-se, respetivamente, nos 2º (coorte 1), 4º (coorte 2) e 6º (coorte 3) anos de escolaridade; no segundo momento (2014) nos 3º (coorte 1), 5º (coorte 2) e 7º (coorte 3) anos de escolaridade e no terceiro momento (2015) nos 4º (coorte 1), 6º (coorte 2), e 8º (coorte 3) anos de escolaridade (Tabela 2.1).

Tabela 2.1

Esquematização do estudo longitudinal

Momento 1	Momento 2	Momento 3
2013	2014	2015
2º, 4º, 6º anos de escolaridade	3º, 5º, 7º anos de escolaridade	4º, 6º, 8º anos de escolaridade
Instrumentos: ICA-R (VP) CCQ (VP)	Instrumentos: ICA-R (VP) CCQ (VP)	Instrumentos: ICA-R (VP) CCQ (VP) ECSP TSS (VP)

Legenda: VP = Versão Portuguesa.

2.2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo empírico foi essencialmente quantitativa. As variáveis sob estudo foram avaliadas através de questionários, que serão descritos mais à frente, tendo dois dos instrumentos sido utilizados nos três momentos de avaliação e outros dois apenas na última aplicação.

2.2.1. Recolha da Amostra e Procedimento de Recolha de Dados

O estudo empírico do presente trabalho baseia-se nas respostas de 498 alunos a frequentar, no primeiro momento de avaliação, os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade do ensino básico, em estabelecimentos de ensino público e de ensino particular da Região Centro de Portugal. Trata-se de uma amostra não probabilística, mais especificamente de uma amostra de

conveniência, dado que recorreremos às escolas onde obtivemos consentimento para recolha da amostra. Os dados foram recolhidos entre os meses de abril e junho de 2013, 2014 e 2015. Obtivemos autorização prévia da parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e Ciência (Portugal) para a realização do estudo em meio escolar. Posteriormente, solicitámos o consentimento dos encarregados de educação para a participação dos seus educando nesta investigação. Garantiu-se a confidencialidade das respostas e o carácter voluntário da participação das crianças.

A recolha foi feita nos estabelecimentos de ensino, na sala de aula, depois de explicado o objetivo do estudo em questão e de obtido o consentimento de todas as partes envolvidas, como referido acima.

2.2.2. Codificação das Variáveis Sociais e Demográficas

As variáveis resultantes da informação obtida através da componente sociodemográfica foram codificadas e classificadas para posterior tratamento estatístico.

2.2.2.1. Categorização das Profissões dos Adultos

As profissões dos adultos com que o aluno mora foram categorizadas de acordo com os 10 Grandes Grupos Profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011): 0) Profissionais das Forças Armadas; 1) Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos; 2) Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; 3) Técnicos e Profissões de Nível Intermédio; 4) Pessoal Administrativo; 5) Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores; 6) Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta; 7) Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices; 8) Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem; 9) Trabalhadores Não Qualificados.

2.2.2.2. Nível Socioeconómico

As informações recolhidas sobre a profissão do pai e da mãe foram ainda transformadas em indicadores de nível socioeconómico (NSE), categorizados de acordo com a tipologia

proposta por Simões (1994), que integra não só categorias socioprofissionais, como também as habilitações académicas. Desta forma, foram diferenciados três níveis:

NSE Baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil; empregados de balcão no pequeno comércio; contínuos; cozinheiros; empregados de mesa; empregados de limpeza; pescadores; rendeiros; trabalhadores agrícolas; vendedores ambulantes; trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas); motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória.

NSE Médio: profissionais técnicos intermédios independentes; pescadores, proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança; contabilistas; enfermeiros; assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

NSE Elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços; profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), à licenciatura, mestrado e doutoramento (Simões, 1994, 285-286).

2.2.2.3. Habilitações Literárias/ Nível de Ensino

Procurámos saber quais as habilitações literárias dos adultos com que o aluno mora. Definimos então três categorias: Ensino Básico (estudos até ao 9º ano de escolaridade), Ensino Secundário (estudos até ao 12º ano de escolaridade) e Ensino Superior. Optámos por não especificar esta última categoria (e.g. Licenciatura, Mestrado, Doutoramento), pois identificámos algumas dificuldades por parte dos alunos em diferenciar alguns destes graus académicos. Criámos ainda uma categoria para o caso de o aluno não saber ou não responder a esta questão (não sabe/não responde). Utilizámos três destas categorias para codificar as respostas dos alunos à questão "Até quando pensas estudar": Ensino Secundário (até ao 12º ano de escolaridade); Ensino Superior; Não sabe/Não responde.

2.3. Amostra

A amostra é composta por sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, pertencentes a três níveis socioeconómicos (NSE baixo, NSE médio e NSE elevado) e a frequentar estabelecimentos de ensino público e de ensino particular. As idades dos participantes oscilam entre os 7 e 13 anos de idade no primeiro momento, 8 e 14 anos no segundo momento, e entre os 9 e 15 anos no terceiro e último momento de avaliação.

2.3.1. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é composta por 498 alunos, sendo 250 alunos do sexo masculino (50.2%) e 248 alunos do sexo feminino (49.8%). No primeiro momento de avaliação, 162 alunos (32.5%) frequentavam o 2º ano de escolaridade, 196 alunos (39.4%) frequentavam o 4º ano de escolaridade e 140 alunos (28.1%) frequentavam o 6º ano de escolaridade. Relativamente ao nível socioeconómico (de acordo com a classificação delineada por Simões, 1994), 32.7% dos alunos são provenientes de nível socioeconómico baixo, 38.2% de nível socioeconómico médio e 29.1% de nível socioeconómico elevado.

Na tabela que se segue (Tabela 2.2), encontram-se descritas as características de natureza sociodemográfica da amostra, tendo em conta a distribuição por sexo, ano de escolaridade frequentado, nível socioeconómico, tipo de estabelecimento de ensino e concelho onde se localiza o estabelecimento de ensino.

Relativamente às habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos inquiridos (Tabela 2.3), 35.3 % dos pais e 52.2% das mães têm formação de nível superior, 25.1% dos pais e 22.1% das mães têm formação ao nível do ensino secundário, enquanto 16.9% dos pais e 12.0% das mães têm formação ao nível do ensino básico. Não nos foi possível apurar as habilitações literárias de 14.1% pais e 13.3 % das mães.

Na tabela 2.4. apresentamos os dados relativos aos níveis de ensino dos pais e das mães dos participantes, em função da coorte a que pertencem.

Tabela 2.2

Resumo das características sociodemográficas da amostra total e por coortes

	Total		Coorte 1		Coorte 2		Coorte 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo								
Masculino	250	50.2	86	53.1	89	45.4	75	53.6
Feminino	248	49.8	76	46.9	107	54.6	65	46.4
Ano de escolaridade								
2º ano/3º ano/4º ano	162	32.5						
4º ano/5º ano/6º ano	196	39.4						
6º ano/7º ano/8º ano	140	28.1						
Nível socioeconómico								
Baixo	163	32.7	49	30.2	57	29.1	57	40.7
Médio	190	38.2	62	38.3	80	40.8	48	34.3
Elevado	145	29.1	51	31.5	59	30.1	35	25.0
Estabelecimento de Ensino								
Público	310	62.2	98	60.5	125	63.8	87	62.1
Particular	188	37.8	64	39.5	71	36.2	53	37.9
Concelho								
Anadia	140	28.1	52	32.1	50	25.5	38	27.1
Coimbra	115	23.1	32	19.8	56	28.6	27	19.3
Mealhada	243	48.8	78	48.1	90	45.9	75	53.6
Total	498	100.0	162	100.0	196	100.0	140	100.0

Tabela 2.3

Nível de ensino do pai e da mãe dos participantes da amostra total

Habilitações Literárias	Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino Básico	84	16.9	60	12.0
Ensino Secundário	125	25.1	110	22.1
Ensino Superior	176	35.3	260	52.2
NS/NR	70	14.1	66	13.3
N/A	43	8.6	2	0.4
Total	498	100.0	498	100.0

Tabela 2.4

Nível de ensino do pai e da mãe dos participantes, por coorte

Habilitações Literárias	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%										
Ensino Básico	25	15.4	15	9.3	34	17.3	19	9.7	25	17.9	26	18.6
Ensino Secundário	31	19.1	25	15.4	54	27.6	44	22.4	40	28.6	41	29.3
Ensino Superior	65	40.1	89	54.9	74	37.8	114	58.2	37	26.4	57	40.7
NS/NR	34	21.0	32	19.8	19	9.7	19	9.7	17	12.1	15	10.7
N/A	7	4.3	1	0.6	15	7.7	-	-	21	15.0	1	0.7
Total	162	100.0	162	100.0	196	100.0	196	100.0	140	100.0	140	100.0

Tabela 2.5

Profissões do pai e da mãe dos participantes da amostra total segundo o Grupo Profissional

Grupos Profissionais	Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0. Profissionais das Forças Armadas	-	-	-	-
1. Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	46	9.2	22	4.4
2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	131	26.3	197	39.6
3. Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	45	9.0	32	6.4
4. Pessoal Administrativo	17	3.4	46	9.2
5. Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores	63	12.7	94	18.9
6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	7	1.4	1	0.2
7. Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	69	13.9	14	2.8
8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	63	12.7	24	4.8
9. Trabalhadores Não Qualificados	2	0.4	27	5.4
NS/NR	12	2.4	39	7.8
N/A	43	8.6	2	0.4
Total	498	100.0	498	100.0

Considerando a caracterização das profissões do pai e da mãe consoante os 10 Grandes Grupos Profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011), verificamos que, quer na amostra total (Tabela 2.5) quer depois de dividida nas três coortes (Tabela 2.6), o Grupo 2 (Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas) é o grupo onde se registam as maiores percentagens das profissões, quer dos pais quer das mães dos alunos que participaram no nosso estudo. O efetivo de progenitores dos participantes nos Grupos 6 (Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta) e 9 (Trabalhadores não-qualificados) é residual, não havendo profissões pertencentes aos Grupo 0 (Profissionais das Forças Armadas).

Tabela 2.6

Profissões do pai e da mãe dos participantes consoante o Grupo Profissional, por coorte

Grupos Profissionais	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%										
Grupo 0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 1	19	11.7	9	5.6	15	7.7	6	3.1	12	8.6	7	5.0
Grupo 2	46	28.4	65	40.1	59	30.1	88	44.9	26	18.6	44	31.4
Grupo 3	12	7.4	13	8.0	20	10.2	11	5.6	13	9.3	8	5.7
Grupo 4	5	3.1	19	11.7	5	2.6	13	6.6	7	5.0	14	10.0
Grupo 5	23	14.2	32	19.8	26	13.3	45	23.0	14	10.0	17	12.1
Grupo 6	3	1.9	-	-	2	1.0	-	-	2	1.4	1	0.7
Grupo 7	23	14.2	5	3.1	24	12.2	4	2.0	22	15.7	5	3.6
Grupo 8	20	12.3	7	4.3	25	12.8	6	3.1	18	12.9	11	7.9
Grupo 9	-	-	5	3.1	2	1.0	13	6.6	-	-	9	6.4
NS/NR	4	2.5	6	3.7	3	1.5	10	5.1	5	3.6	23	16.4
N/A	7	4.3	1	0.6	15	7.7	-	-	21	15.0	1	0.7
Total	162	100.0	162	100.0	196	100.0	196	100.0	140	100.0	140	100.0

2.4. Instrumentos

Nesta investigação usámos quatro instrumentos standardizados (ICA-R; CCQ, ECSP e TSS).

ICA- R: Neste estudo utilizámos a versão Portuguesa (David, 2007; David, Paixão, & Silva, 2009) do *Inventory of Children's Activities- Revised* (ICA-R) de Tracey e Ward (1998). A escala é composta por duas secções, relativas à avaliação dos interesses e das competências percebidas, cada uma incluindo 30 atividades facilmente acessíveis no quotidiano das crianças (5 por cada tipo da tipologia RIASEC de Holland). Este instrumento foi preenchido por todos os participantes nas três aplicações do estudo longitudinal.

CCQ: Apresentamos os resultados obtidos com a tradução e adaptação portuguesa do *Career Choices Questionnaire* (Schuette & Ponton, 2010; Schuette, Ponton, & Charlton, 2012). Este instrumento pretende avaliar os interesses, as crenças de auto-eficácia, a flexibilidade e a tolerância dos estereótipos de profissões predominantemente masculinas e femininas. Este instrumento foi preenchido por todos os participantes nas três aplicações do estudo longitudinal.

ECSP: Utilizámos a Escala de Comportamentos de Suporte Parental (Araújo 2007), adaptação portuguesa da escala *Parental Support Behaviors during Childhood* de Silbereisen et al. (1997). Esta escala é composta por 20 itens que pretendem avaliar a influência da família na construção dos projetos vocacionais dos adolescentes, reportando-se ao período da infância. Este instrumento foi adaptado à idade dos participantes e preenchido pelos mesmos apenas no terceiro e último momento de avaliação.

TSS: No sentido de avaliar a perceção do apoio dos professores por parte dos alunos, procedemos à tradução e adaptação da *Teacher Support Scale* (TSS: McWhirter, 1996). Esta escala, à semelhança da ECSP, foi aplicada apenas no terceiro e último momento de avaliação, quando os participantes do nosso estudo estavam a frequentar, respetivamente, os 4º, 6º e 8º anos de escolaridade.

Apresentamos em seguida os principais resultados obtidos pelos 498 participantes do estudo, na resposta a cada um destes instrumentos acima mencionados. A ordem de apresentação dos mesmos, segue a ordenação do protocolo de avaliação apresentado aos respondentes.

2.5. Tratamento Estatístico dos Dados

Foi feita uma análise prévia dos dados e excluídos da amostra os sujeitos que durante os três momentos do estudo não responderam a todos os instrumentos de avaliação ou que, em qualquer um dos instrumentos apresentaram uma taxa de não-respostas superior a 10%. Nos restantes protocolos foram imputados os valores omissos através da média das pontuações remanescentes, exceto no caso das variáveis sociodemográficas e alfanuméricas.

Para o tratamento estatístico e análise de dados utilizámos a versão 22.0 do programa estatístico IBM-SPSS *Statistics* para Windows.

Recorremos a técnicas de estatística descrita, bem como a procedimentos de estatística inferencial com o intuito de analisar a possível existência de diferenças entre grupos, aceitando como estatisticamente significativas todas as diferenças com nível de significação inferior a .05. Recorremos ainda ao cálculo de correlações para observar a associação entre variáveis.

Utilizámos também o *software* AMOS (IBM SPSS *Statistics* v. 22) na realização de Análises Fatoriais Confirmatórias.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Ao longo deste capítulo iremos proceder à apresentação dos principais resultados obtidos nesta investigação. Dele constam secções distintas, relativas aos diferentes instrumentos utilizados (ICA-R, CCQ, ECSP e TSS), onde são descritos (para além dos instrumentos) os resultados mais relevantes de estudos de carácter psicométrico e de estudos diferenciais, comparando diversos subgrupos, bem como os efeitos ao longo do tempo, sendo igualmente feita a discussão dos mesmos tendo em consideração a literatura desenvolvida no âmbito de estudo. Os resultados relativos a cada um dos instrumentos serão apresentados de forma sequencial, seguindo a ordem do protocolo de avaliação utilizado. Os objetivos decorrentes desta avaliação resultam da revisão da literatura apresentada no Capítulo I, onde foram considerados os aspetos influentes nas temáticas em estudo.

3.1. ICA-R (*Inventory of Children's Activities – Revised*)

Iniciamos esta secção com a apresentação dos resultados obtidos na análise das características psicométricas do instrumento de medida utilizado para avaliar os *interesses* e as *competências percebidas*. Tal como na versão original norte-americana, a versão Portuguesa (David, 2007; David et al., 2009) do ICA-R (*Inventory of Children's Activities – Revised* de Tracey & Ward, 1998) é composta por 30 atividades que fazem parte do quotidiano das crianças, categorizadas de acordo com a tipologia RIASEC de Holland, apresentadas em duas escalas. Na primeira escala, a dos interesses, pretende-se que seja assinalado um número de 1 (“Não gosto mesmo nada”) a 5 (“Gosto muito”) correspondente ao quanto se gosta da atividade descrita. Na escala relativa às competências percebidas, procura-se saber em que medida o sujeito se percebe capaz de desempenhar a atividade enunciada (1= Muito mau/má; a 5= Muito bom/boa). Os resultados nas seis dimensões da tipologia RIASEC, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, são calculados obtendo a média aritmética das respostas aos 5 itens de cada uma das 6 subescalas. Os autores da versão original do instrumento

consideraram que o recurso a atividades é mais apropriado do que o uso de títulos profissionais, uma vez que as crianças, principalmente as mais novas, têm algumas limitações relativamente ao conhecimento das profissões.

Tal como referimos anteriormente (cf. Capítulo II), este instrumento foi preenchido por todos os participantes nas três aplicações do estudo longitudinal. Apresentamos em seguida os principais resultados obtidos ao longo dos três momentos de avaliação.

3.1.1. Resultados Obtidos

No conjunto da amostra (498 alunos) o ICA-R (*Inventory of Children's Activities - Revised*) apresenta na primeira aplicação (quando os alunos frequentavam os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade), ao nível dos interesses, uma consistência interna de .77 para o tipo Realista, .62 para o tipo Investigador, .63 para o tipo Artístico, .68 para o tipo Social, .56 para o tipo Empreendedor e .71 para o tipo Convencional. Ao nível das competências percebidas foram registados alfas de Cronbach de .76 para o tipo Realista, .69 para o tipo Investigador, .62 para o tipo Artístico, .73 para o tipo Social, .66 para o tipo Empreendedor e .71 para o tipo Convencional.

Na segunda aplicação (quando os alunos frequentavam os 3º, 5º e 7º anos de escolaridade) a consistência interna ao nível dos interesses foi de .81 para o tipo Realista, .67 para o tipo Investigador, .55 para o tipo Artístico, .70 para o tipo Social, .59 para o tipo Empreendedor e .74 para o tipo Convencional. Ao nível das competências percebidas os valores alfas de Cronbach foram de .80 para o tipo Realista, .71 para o tipo Investigador, .57 para o tipo Artístico, .72 para o tipo Social, .66 para o tipo Empreendedor e .74 para o tipo Convencional.

Na terceira e última aplicação (estando os alunos a frequentar os 4º, 6º e 8º anos respectivamente) foram obtidos os seguintes valores para o alfa de Cronbach para os interesses: .81 para o tipo Realista, .73 para o tipo Investigador, .60 para o tipo Artístico, .71 para o tipo Social, .60 para o tipo Empreendedor e .72 para o tipo Convencional. Relativamente às competências percebidas, os valores de consistência interna registados foram de .81 para o tipo Realista, .76 para o tipo Investigador, .58 para o tipo Artístico, .74 para o tipo Social, .64 para o tipo Empreendedor e .73 para o tipo Convencional.

Relativamente aos valores de tendência central, apurámos que as médias aritméticas registadas, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, se encontram, em todos os casos, acima do ponto médio natural da escala de avaliação usada no ICA-R (escala com 5 pontos, donde 3, constituiu o valor médio teórico). Considerando a totalidade da amostra, os valores médios obtidos variam no mesmo sentido em ambas as dimensões. Quer ao nível dos interesses quer das competências percebidas, os valores mais elevados correspondem aos tipos Artístico, Social e Investigador, enquanto as pontuações médias mais baixas ocorreram no tipo Realista, Empreendedor e Convencional (Tabela 3.1.1).

Tabela 3.1.1

Médias, desvios-padrão e consistência interna do ICA-R no total da amostra

Momento 1 (2º, 4º, 6º anos)	Interesses			Competências		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	α	<i>M</i>	<i>DP</i>	α
Realista	3.39	0.90	.77	3.40	0.87	.76
Investigador	4.11	0.62	.62	4.03	0.64	.69
Artístico	4.20	0.66	.63	4.14	0.65	.62
Social	4.21	0.63	.68	4.04	0.69	.73
Empreendedor	3.75	0.70	.56	3.69	0.74	.66
Convencional	3.84	0.75	.71	3.88	0.73	.71
Momento 2 (3º, 5º, 7º anos)	Interesses			Competências		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	α	<i>M</i>	<i>DP</i>	α
Realista	3.22	0.92	.81	3.31	0.90	.80
Investigador	3.96	0.65	.67	3.94	0.65	.71
Artístico	4.15	0.59	.55	4.10	0.61	.57
Social	4.11	0.63	.70	3.99	0.66	.72
Empreendedor	3.78	0.66	.59	3.67	0.70	.66
Convencional	3.62	0.75	.74	3.74	0.72	.74
Momento 3 (4º, 6º, 8º anos)	Interesses			Competências		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	α	<i>M</i>	<i>DP</i>	α
Realista	3.08	0.88	.81	3.20	0.89	.81
Investigador	3.81	0.69	.73	3.84	0.71	.76
Artístico	4.01	0.64	.60	3.99	0.62	.58
Social	4.01	0.62	.71	3.92	0.66	.74
Empreendedor	3.63	0.66	.60	3.58	0.67	.64
Convencional	3.50	0.71	.72	3.64	0.71	.73

De um modo geral, no decorrer das aplicações (e com aumento da idade), as pontuações médias baixam [exceto nos interesses no tipo Empreendedor em que as pontuações médias aumentam da primeira (3.75) para a segunda (3.78) aplicação] e os valores de alfa tendem a subir (registrando-se algumas exceções, nomeadamente no tipo Artístico ao nível dos interesses, e nos tipos Artístico, Social, Empreendedor e Convencional ao nível das competências).

Apresentamos em seguida as médias e desvios-padrão registados ao longo das três aplicações, desagregando a amostra em função das três coortes do nosso estudo (Tabela 3.1.2).

Tabela 3.1.2

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por coorte

C 1 162	Interesses						Competências					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
R	3.65	0.93	3.53	0.88	3.29	0.92	3.60	0.93	3.55	0.92	3.30	0.94
I	4.23	0.70	4.20	0.59	4.04	0.66	4.16	0.75	4.12	0.65	3.96	0.72
A	4.30	0.73	4.26	0.60	4.14	0.64	4.29	0.70	4.19	0.63	4.06	0.63
S	4.41	0.63	4.28	0.66	4.13	0.61	4.21	0.75	4.05	0.69	3.89	0.68
E	3.73	0.84	3.93	0.65	3.69	0.71	3.70	0.87	3.75	0.73	3.58	0.72
C	4.14	0.78	3.90	0.78	3.75	0.74	4.13	0.78	3.93	0.73	3.81	0.80
C 2 196	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
R	3.35	0.87	3.21	0.93	3.10	0.86	3.39	0.81	3.29	0.88	3.22	0.90
I	4.14	0.56	3.97	0.62	3.77	0.70	4.02	0.60	3.96	0.57	3.85	0.69
A	4.30	0.58	4.23	0.53	4.08	0.57	4.17	0.64	4.18	0.54	4.08	0.57
S	4.16	0.63	4.14	0.56	4.02	0.60	3.96	0.69	4.00	0.63	3.97	0.65
E	3.83	0.65	3.79	0.66	3.64	0.64	3.74	0.71	3.70	0.71	3.62	0.68
C	3.83	0.70	3.65	0.64	3.48	0.66	3.87	0.70	3.78	0.67	3.66	0.66
C 3 140	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
R	3.14	0.85	2.89	0.82	2.83	0.80	3.16	0.83	3.06	0.83	3.05	0.80
I	3.93	0.59	3.65	0.62	3.59	0.65	3.88	0.54	3.69	0.69	3.70	0.69
A	3.94	0.63	3.90	0.60	3.75	0.65	3.91	0.52	3.89	0.61	3.79	0.62
S	4.06	0.57	3.88	0.64	3.88	0.63	3.94	0.58	3.90	0.64	3.88	0.64
E	3.66	0.59	3.58	0.62	3.55	0.63	3.61	0.61	3.55	0.63	3.54	0.62
C	3.50	0.61	3.25	0.71	3.24	0.66	3.61	0.59	3.47	0.69	3.43	0.61

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Procedemos a uma MANOVA de medidas repetidas no sentido de avaliar as diferenças entre as pontuações médias obtidas ao longo do tempo e coorte (ano de escolaridade) e a sua interação. Os resultados da MANOVA, bem como os resultados dos testes *post-hoc*, estão sumariados na Tabela 3.1.3. Foram obtidos efeitos significativos por coorte (ano de escolaridade), tanto ao nível dos interesses [Lambda de Wilks = .79, $F(12, 980) = 10.39$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.11$], como das competências [Lambda de Wilks = .85, $F(12, 980) = 6.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$]. Também foram registados efeitos significativos ao longo do tempo, quer ao nível dos interesses [Lambda de Wilks = .74, $F(12, 484) = 14.50$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .26$], quer ao nível das competências [Lambda de Wilks = .88, $F(12, 484) = 5.50$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .12$]. Registámos ainda efeitos significativos da interação coorte \times tempo tanto ao nível dos interesses [Lambda de Wilks = .88, $F(24, 968) = 2.75$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .06$], bem como ao nível das competências [Lambda de Wilks = .91, $F(24, 968) = 1.84$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .04$].

Tabela 3.1.3

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por coorte, tempo e interação coorte \times tempo

ICA-R	Coorte				Tempo				Coorte \times Tempo		
	$F(2,495)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,990)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(4,990)$	p	η_p^2
Interesses											
Realista	19.46	<.001	C1>C2>C3	.07	36.96	<.001	1>2>3	.07	1.54	.189	.01
Investigador	27.27	<.001	C1>C2>C3	.10	50.33	<.001	1>2>3	.09	3.42	.009	.01
Artístico	23.43	<.001	C1>C3;C2>C3	.09	31.23	<.001	1>3;2>3	.06	0.33	.861	.00
Social	15.87	<.001	C1>C2>C3	.06	30.38	<.001	1>2>3	.06	2.85	.023	.01
Empreendedor	5.46	.005	C1>C3;C2>C3	.02	10.74	<.001	1>3;2>3	.02	3.96	.003	.02
Convencional	43.70	<.001	C1>C2>C3	.15	53.25	<.001	1>2>3	.10	1.35	.249	.01
Competências											
Realista	10.61	<.001	C1>C3;C2>C3	.04	14.62	<.001	1>3;2>3	.03	2.12	.070	.01
Investigador	14.49	<.001	C1>C2>C3	.06	17.54	<.001	1>2>3	.03	1.35	.248	.01
Artístico	17.81	<.001	C1>C3;C2>C3	.07	16.75	<.001	1>3;2>3	.03	1.49	.203	.01
Social	2.58	.077	-	.01	7.73	<.001	1>3;2>3	.02	5.80	<.001	.02
Empreendedor	2.37	.095	-	.01	5.06	.007	1>3;2>3	.01	0.82	.511	.00
Convencional	26.24	<.001	C1>C2>C3	.10	24.12	<.001	1>2>3	.05	0.92	.453	.00

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

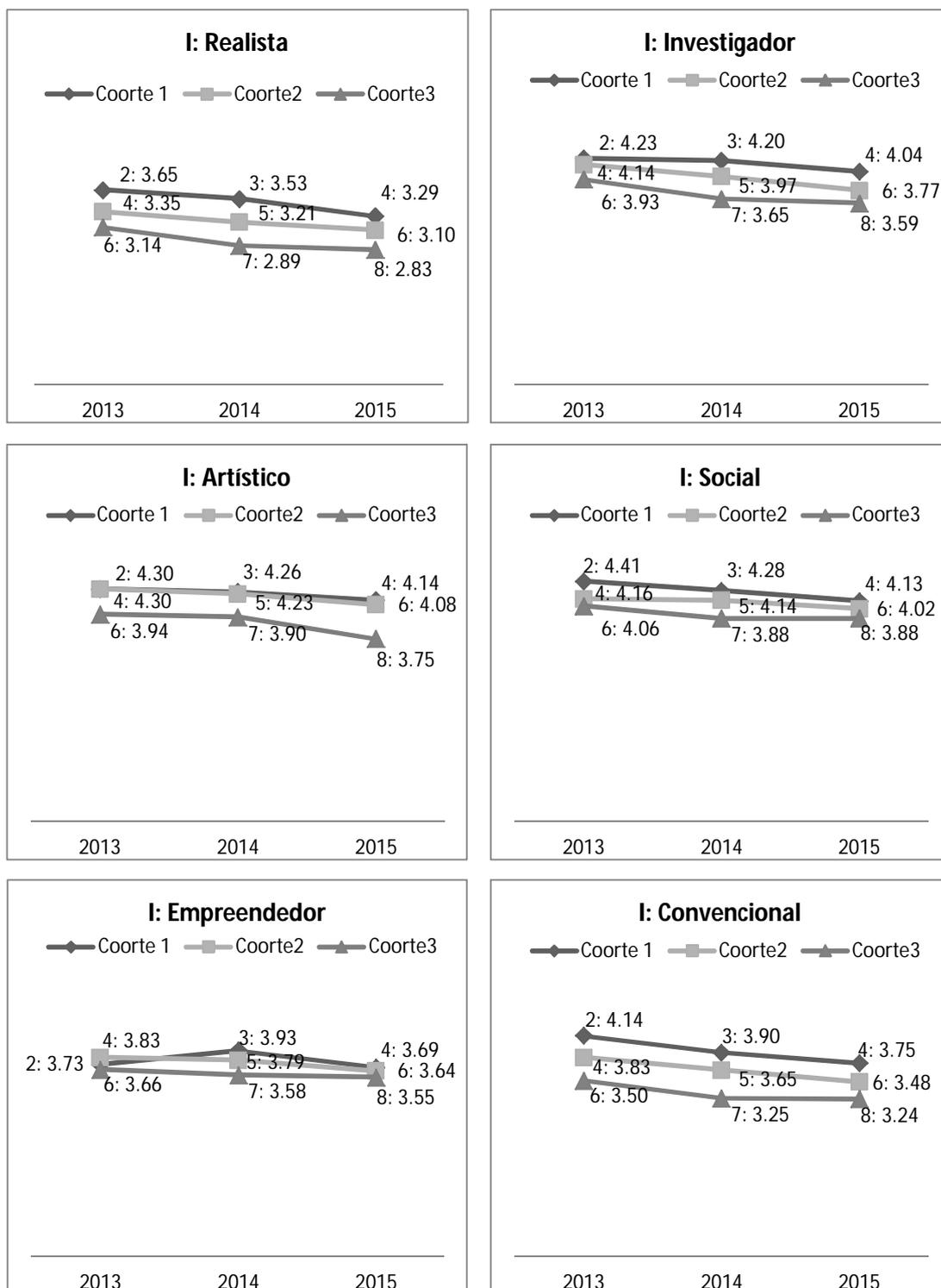
O efeito da coorte (ano de escolaridade) revelou que, de um modo geral, os alunos mais novos (coorte 1) obtiveram pontuações médias mais elevadas em todas as subescalas de interesses, bem como nas escalas Realista, Investigador, Artístico e Convencional ao nível das competências, enquanto os alunos da coorte 3 tendem a exibir pontuações médias inferiores. A magnitude do efeito dessas diferenças oscila entre pequena (.02) e média (.15). Nas competências de tipo Social e Empreendedor não se registaram diferenças significativas entre as pontuações das três coortes.

O efeito do tempo revela que em todas as subescalas, quer ao nível dos interesses quer das competências percebidas, as pontuações médias foram superiores no momento 1, decrescendo ao longo das aplicações, sendo portanto, no momento 3 que os resultados são mais baixos. A dimensão do efeito das diferenças oscila entre pequena (.01) e média (.10).

Relativamente à interação coorte \times tempo, verificamos que ao nível dos interesses houve diferenças significativas nos tipos Investigador, Social e Empreendedor, enquanto ao nível das competências só se registaram diferenças significativas no tipo Social, registando os participantes das coortes 1 e 2 maior diminuição das pontuações médias registadas ao longo do tempo do que os participantes da coorte 3 (cf. representação gráfica do efeito em anexo: Figura 3.1.1.A; Figura 3.1.2.A).

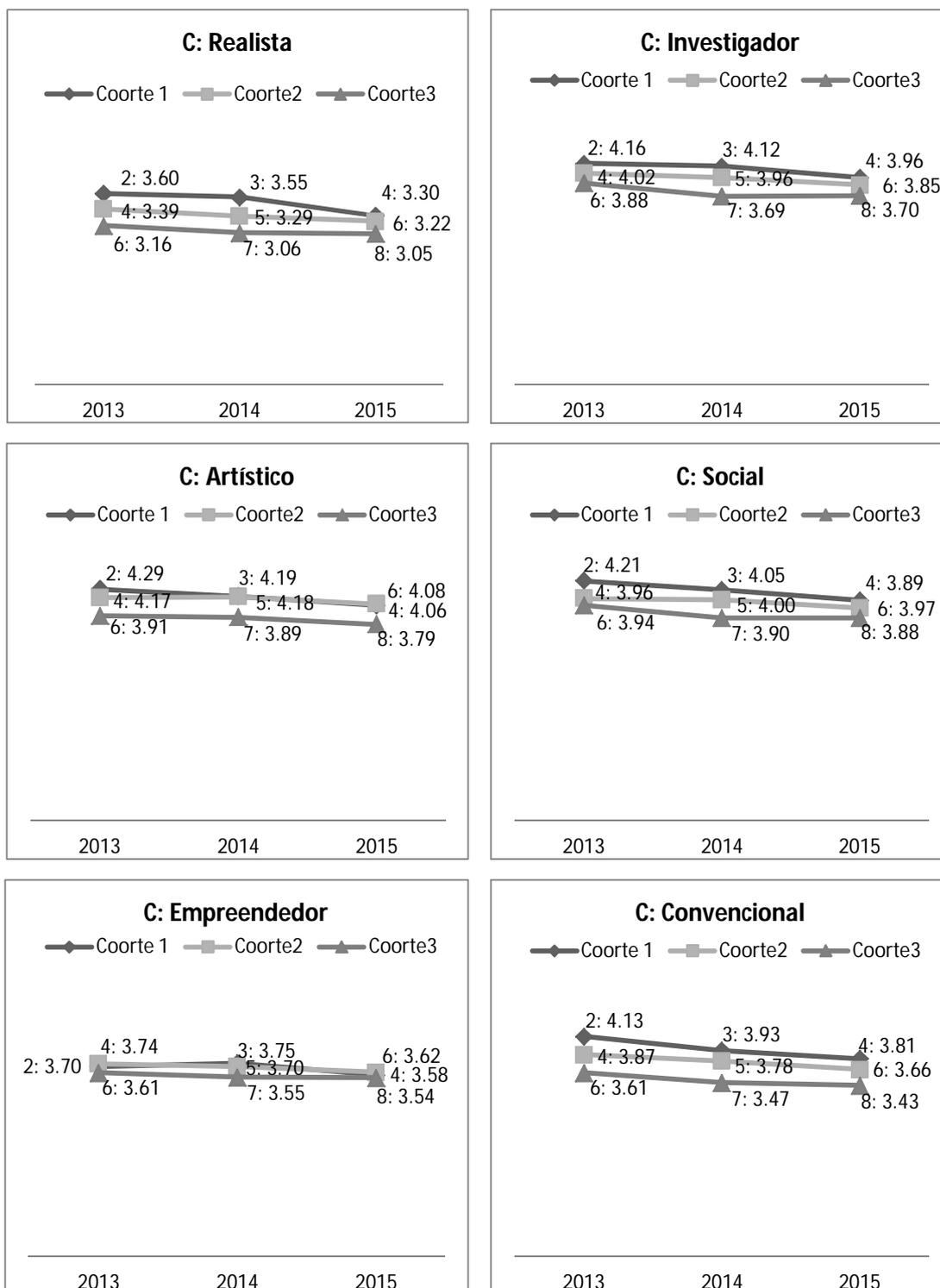
Sendo o nosso estudo de cariz longitudinal iremos, em seguida, incidir sobre os resultados obtidos pelos participantes ao longo das três aplicações (intra-sujeitos) e não tanto nos resultados transversais entre coortes.

Apresentamos em seguida, a representação gráfica da evolução das pontuações médias registados nos seis tipos RIASEC obtidas pelas três coortes, ao nível dos interesses (Figura 3.1.3) e das competências (Figura 3.1.4) ao longo das três aplicações do estudo longitudinal. Os valores indicados referem-se ao ano de escolaridade e pontuações médias obtidas em cada um dos tipos RIASEC ao nível dos interesses e das competências percebidas.



Legenda: I= Interesses; 2= 2º ano de escolaridade; 3= 3º ano de escolaridade; 4= 4º ano de escolaridade; 5= 5º ano de escolaridade; 6= 6º ano de escolaridade; 7= 7º ano de escolaridade; 8= 8º ano de escolaridade.

Figura 3.1.3. Pontuações médias RIASEC (Interesses) por coortes ao longo do tempo



Legenda: C= Competências; 2= 2º ano de escolaridade; 3= 3º ano de escolaridade; 4= 4º ano de escolaridade; 5= 5º ano de escolaridade; 6= 6º ano de escolaridade; 7= 7º ano de escolaridade; 8= 8º ano de escolaridade.

Figura 3.1.4. Pontuações médias RIASEC (Competências) por coortes ao longo do tempo

Através da análise das correlações entre as diferentes subescalas (cf. informação em anexo: Tabela 3.1.4.A, Tabela 3.1.5.A, Tabela 3.1.6.A), verificamos que, de um modo geral, em todas as coortes e ao longo das três aplicações, as pontuações obtidas em cada tipo RIASEC nos interesses e nas competências estão significativamente correlacionadas (i.e. $r \geq .70$).

Apresentamos abaixo as médias e desvios-padrão registados ao longo das três aplicações ao nível dos interesses e das competências nos seis tipos RIASEC, desagregando a amostra em função do sexo (Tabela 3.1.7).

Tabela 3.1.7

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por sexo

ICA-R	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Interesses												
R	3.71	0.89	3.53	0.89	3.43	0.85	3.06	0.79	2.91	0.84	2.74	0.77
I	4.15	0.66	4.03	0.62	3.91	0.67	4.07	0.58	3.88	0.66	3.70	0.70
A	3.97	0.72	3.95	0.61	3.78	0.67	4.43	0.50	4.35	0.50	4.24	0.50
S	4.02	0.69	3.89	0.66	3.81	0.62	4.41	0.50	4.34	0.52	4.21	0.55
E	3.80	0.72	3.83	0.68	3.70	0.65	3.70	0.68	3.72	0.63	3.56	0.67
C	3.74	0.81	3.56	0.79	3.49	0.75	3.94	0.66	3.68	0.71	3.51	0.68
Competências												
R	3.71	0.85	3.67	0.81	3.56	0.80	3.07	0.77	2.96	0.85	2.83	0.83
I	4.09	0.66	4.06	0.63	3.95	0.71	3.96	0.62	3.81	0.65	3.73	0.69
A	3.97	0.71	3.91	0.65	3.80	0.64	4.31	0.52	4.30	0.49	4.18	0.53
S	3.87	0.75	3.81	0.70	3.76	0.66	4.20	0.58	4.18	0.55	4.09	0.61
E	3.74	0.78	3.74	0.71	3.67	0.66	3.64	0.70	3.60	0.68	3.50	0.68
C	3.79	0.78	3.69	0.75	3.65	0.73	3.97	0.66	3.79	0.69	3.63	0.69

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Os resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.1.8), evidenciam efeitos significativos do sexo [Interesses: Lambda de Wilks = .55, $F(6, 491) = 67.98$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .45$; Competências: Lambda de Wilks = .54, $F(6, 491) = 69.77$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .46$], do tempo

[Interesses: Lambda de Wilks = .73, $F(12, 485) = 14.74$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .27$, Competências: Lambda de Wilks = .88, $F(12, 485) = 5.61$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .12$], mas não ao nível da interação sexo \times tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(12, 485) = 1.62$, $p = .083$, $\eta_p^2 = .04$; Competências: Lambda de Wilks = .96, $F(12, 485) = 1.54$, $p = .105$, $\eta_p^2 = .04$], tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

O efeito do sexo, tanto ao nível dos interesses como das competências, revela que os rapazes obtêm pontuações médias mais elevadas do que as raparigas nos tipos Realista, Investigador e Empreendedor, enquanto as raparigas registam pontuações superiores às dos rapazes nos tipos Artístico e Social. As raparigas obtêm ainda pontuações superiores às dos rapazes nos interesses de tipo Convencional, mas ao nível das competências essas diferenças não assumem significância estatística. Tal como vimos acima, o efeito do tempo, revela pontuações superiores no momento 1 e mais baixas no momento 3.

Tabela 3.1.8

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo \times tempo

ICA-R	Sexo				Tempo				Sexo \times Tempo		
	$F(1,496)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,992)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,992)$	p	η_p^2
Interesses											
Realista	108.17	<.001	M>F	.18	36.37	<.001	1>2>3	.07	0.43	.652	.00
Investigador	9.50	.002	M>F	.02	52.12	<.001	1>2>3	.10	2.54	.080	.01
Artístico	97.69	<.001	F>M	.17	32.63	<.001	1>3;2>3	.06	1.10	.332	.00
Social	87.52	<.001	F>M	.15	29.71	<.001	1>2>3	.06	0.72	.488	.00
Empreendedor	6.17	.013	M>F	.01	11.69	<.001	1>3;2>3	.02	0.23	.796	.00
Convencional	4.27	.039	F>M	.01	55.44	<.001	1>2>3	.10	3.56	.029	.01
Competências											
Realista	134.24	<.001	M>F	.21	15.20	<.001	1>3;2>3	.03	0.96	.384	.00
Investigador	18.25	<.001	M>F	.04	17.70	<.001	1>2>3	.03	1.88	.153	.00
Artístico	72.44	<.001	F>M	.13	16.54	<.001	1>3;2>3	.03	0.60	.548	.00
Social	57.21	<.001	F>M	.10	6.95	.001	1>3;2>3	.01	0.23	.797	.00
Empreendedor	7.69	.006	M>F	.02	5.43	.005	1>3;2>3	.01	0.63	.534	.00
Convencional	2.94	.087	-	.01	24.91	<.001	1>2>3	.05	4.46	.012	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: M= Masculino; F= Feminino; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Procurando especificar um pouco mais a natureza das pontuações e diferenças encontradas entre rapazes e raparigas ao longo das três aplicações do estudo longitudinal, procedemos à análise das mesmas por coorte. Como tal, apresentamos em seguida as médias e desvios-padrão obtidos nos três momentos de avaliação, dividindo a amostra total por coorte e por sexo. Na Tabela 3.1.9 figuram esses mesmos valores relativos aos 86 rapazes e 76 raparigas da coorte 1.

Tabela 3.1.9

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 1, por sexo

ICA-R	Masculino (86)						Feminino (76)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Interesses												
R	4.00	0.91	3.84	0.87	3.71	0.86	3.26	0.79	3.18	0.76	2.80	0.73
I	4.17	0.78	4.22	0.61	4.11	0.68	4.30	0.59	4.17	0.57	3.95	0.62
A	4.10	0.83	4.07	0.59	3.91	0.65	4.52	0.52	4.47	0.53	4.40	0.51
S	4.26	0.73	4.13	0.71	3.98	0.59	4.58	0.44	4.46	0.54	4.30	0.59
E	3.83	0.84	4.04	0.65	3.71	0.65	3.61	0.82	3.81	0.64	3.66	0.77
C	4.00	0.89	3.81	0.82	3.70	0.78	4.30	0.60	3.99	0.71	3.81	0.68
Competências												
R	3.95	0.92	3.89	0.84	3.73	0.81	3.20	0.78	3.17	0.85	2.81	0.84
I	4.19	0.82	4.26	0.63	4.06	0.73	4.13	0.67	3.96	0.64	3.84	0.70
A	4.14	0.82	4.01	0.66	3.88	0.64	4.46	0.48	4.39	0.54	4.26	0.54
S	4.12	0.85	3.97	0.73	3.82	0.63	4.31	0.61	4.14	0.63	3.98	0.72
E	3.86	0.87	3.87	0.71	3.68	0.62	3.52	0.85	3.60	0.73	3.47	0.80
C	4.04	0.88	3.89	0.77	3.81	0.80	4.23	0.63	3.98	0.70	3.82	0.80

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Os resultados da MANOVA de medidas repetidas efetuada na coorte 1 (Tabela 3.1.10), revelam efeitos significativos do sexo [Interesses: Lambda de Wilks = .53, $F(6, 155) = 22.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .47$; Competências: Lambda de Wilks = .52, $F(6, 155) = 23.87$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .48$], do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .56, $F(12, 149) = 9.78$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .44$, Competências:

Lambda de Wilks = .73, $F(12, 149) = 4.50$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .27$], mas não ao nível da interação sexo \times tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .88, $F(12, 149) = 1.79$, $p = .056$, $\eta_p^2 = .13$; Competências: Lambda de Wilks = .89, $F(12, 149) = 1.59$, $p = .102$, $\eta_p^2 = .11$], tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

Tabela 3.1.10

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo \times tempo na coorte 1

ICA-R	Sexo				Tempo				Sexo \times Tempo		
	$F(1,160)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,320)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,320)$	p	η_p^2
Interesses											
Realista	54.34	<.001	M>F	.25	16.15	<.001	1>3;2>3	.09	1.78	.170	.01
Investigador	0.12	.734	-	.00	8.15	<.001	1>3;2>3	.05	3.80	.023	.02
Artístico	29.49	<.001	F>M	.16	5.75	.004	1>3;2>3	.04	0.50	.610	.00
Social	16.44	<.001	F>M	.09	17.40	<.001	1>3;2>3	.10	0.01	.990	.00
Empreendedor	3.59	.060	-	.02	7.53	.001	1>2>3	.05	1.26	.285	.01
Convencional	4.12	.044	F>M	.03	22.86	<.001	1>2>3	.13	1.31	.271	.01
Competências											
Realista	56.67	<.001	M>F	.26	11.65	<.001	1>3;2>3	.07	1.20	.302	.01
Investigador	4.69	.032	M>F	.03	6.89	.001	1>3;2>3	.04	2.25	.107	.01
Artístico	22.51	<.001	F>M	.12	8.86	<.001	1>3;2>3	.05	0.20	.820	.00
Social	4.27	.040	F>M	.03	13.97	<.001	1>3;2>3	.08	0.04	.961	.00
Empreendedor	9.63	.002	M>F	.06	2.73	.067	-	.02	0.46	.629	.00
Convencional	1.19	.278	-	.01	10.97	<.001	1>2;1>3	.06	0.92	.400	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: M= Masculino; F= Feminino; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente à coorte 1, o efeito do sexo manifesta-se na obtenção de pontuações superiores dos rapazes, comparativamente às raparigas, no tipo Realista, tanto ao nível dos interesses como das competências, e nas competências de tipo Empreendedor. Por outro lado, as raparigas registam pontuações médias mais elevadas do que os rapazes nos tipos Artístico e Social (quer ao nível dos interesses, quer das competências) e nos interesses de tipo

Convencional. No tipo Investigador, os rapazes obtêm pontuações mais elevadas do que as raparigas ao nível das competências, mas ao nível dos interesses essas diferenças não assumem significância estatística. Ainda relativamente ao tipo Investigador, é interessante notar que, ao nível dos interesses, as pontuações começam por ser mais elevadas no grupo das raparigas, apesar de essa diferença não ser estatisticamente significativa em relação ao grupo dos rapazes.

Em relação ao efeito tempo, como observámos anteriormente, as pontuações médias dos participantes da coorte 1 vão diminuindo ao longo das aplicações, quer ao nível dos interesses quer das competências, diferenças essas que assumem significância estatística em todos os tipos RIASEC, exceto no tipo Empreendedor ao nível das competências.

Na tabela seguinte (Tabela 3.1.11) são apresentadas as médias e desvios-padrão dos 89 rapazes e 107 raparigas pertencentes à coorte 2.

Tabela 3.1.11

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 2, por sexo

ICA-R	Masculino (89)						Feminino (107)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Interesses												
R	3.70	0.81	3.55	0.89	3.45	0.80	3.06	0.81	2.93	0.88	2.81	0.82
I	4.23	0.59	4.08	0.59	3.88	0.69	4.06	0.52	3.88	0.63	3.67	0.70
A	4.06	0.64	4.05	0.57	3.89	0.65	4.50	0.43	4.38	0.44	4.23	0.45
S	3.93	0.68	3.92	0.54	3.83	0.65	4.35	0.51	4.32	0.51	4.17	0.52
E	3.89	0.68	3.84	0.70	3.77	0.66	3.78	0.62	3.75	0.62	3.52	0.60
C	3.74	0.76	3.56	0.72	3.50	0.72	3.90	0.63	3.72	0.56	3.45	0.61
Competências												
R	3.68	0.78	3.71	0.75	3.60	0.83	3.16	0.75	2.95	0.84	2.90	0.83
I	4.11	0.60	4.10	0.57	4.01	0.72	3.95	0.58	3.85	0.54	3.72	0.64
A	3.99	0.72	4.00	0.61	3.91	0.64	4.32	0.53	4.34	0.42	4.21	0.47
S	3.75	0.74	3.78	0.67	3.78	0.73	4.13	0.59	4.18	0.54	4.13	0.52
E	3.75	0.77	3.79	0.72	3.74	0.74	3.73	0.67	3.62	0.69	3.52	0.61
C	3.78	0.73	3.70	0.72	3.68	0.72	3.95	0.68	3.85	0.62	3.64	0.60

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Considerando as diferenças registadas entre rapazes e raparigas (Tabela 3.1.12), verificamos que a existência de efeitos significativos do sexo [Interesses: Lambda de Wilks = .59, $F(6, 189) = 22.14$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .41$; Competências: Lambda de Wilks = .57, $F(6, 189) = 23.45$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .43$], do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .68, $F(12, 183) = 7.32$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .32$, Competências: Lambda de Wilks = .85, $F(12, 183) = 2.65$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .15$], mas não ao nível da interação sexo \times tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .92, $F(12, 183) = 1.30$, $p = .223$, $\eta_p^2 = .08$; Competências: Lambda de Wilks = .92, $F(12, 183) = 1.38$, $p = .178$, $\eta_p^2 = .08$], tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

Tabela 3.1.12

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo \times tempo na coorte 2

ICA-R	Sexo				Tempo				Sexo \times Tempo		
	$F(1,194)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,388)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,388)$	p	η_p^2
Interesses											
Realista	39.02	<.001	M>F	.17	9.72	<.001	1>2;1>3	.05	0.03	.973	.00
Investigador	7.70	.006	M>F	.04	29.91	<.001	1>2>3	.13	0.10	.904	.00
Artístico	34.06	<.001	F>M	.15	19.41	<.001	1>3;2>3	.09	1.46	.234	.01
Social	33.65	<.001	F>M	.15	6.81	.001	1>3;2>3	.03	0.37	.692	.00
Empreendedor	4.11	.044	M>F	.02	8.05	<.001	1>3;2>3	.04	1.69	.185	.01
Convencional	1.34	.248	-	.01	22.93	<.001	1>2>3	.11	2.77	.064	.01
Competências											
Realista	49.55	<.001	M>F	.20	4.33	.014	1>3	.02	2.30	.102	.01
Investigador	12.58	<.001	M>F	.06	5.52	.004	1>3	.03	0.91	.402	.01
Artístico	22.93	<.001	F>M	.11	4.32	.014	2>3	.02	0.13	.878	.00
Social	27.27	<.001	F>M	.12	0.48	.619	-	.00	0.18	.834	.00
Empreendedor	2.92	.089	-	.02	2.34	.098	-	.01	1.80	.167	.01
Convencional	1.58	.210	-	.01	7.68	.001	1>3	.04	2.67	.070	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: M= Masculino; F= Feminino; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

O efeito do sexo revela que, tanto ao nível dos interesses como das competências, os rapazes obtêm pontuações superiores às raparigas nos tipos Realista e Investigador, e as

raparigas registam pontuações mais elevadas do que os rapazes nos tipos Artístico e Social. No tipo Empreendedor os rapazes alcançam resultados superiores às raparigas ao nível dos interesses, mas ao nível das competências não se registam diferenças significativas.

Considerando o tempo, as pontuações médias, de um modo geral, têm tendência a diminuir ao longo das aplicações, mas essas diferenças têm efeito significativo nas competências de tipo Social e de tipo Empreendedor.

Na tabela que se segue são apresentadas as estatísticas descritivas obtidas pelos 75 rapazes e pelas 65 raparigas da coorte 3 (Tabela 3.1.13).

Tabela 3.1.13

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 3, por sexo

ICA-R	Masculino (75)						Feminino (65)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Interesses												
R	3.40	0.86	3.17	0.78	3.08	0.78	2.84	0.73	2.56	0.74	2.54	0.73
I	4.01	0.58	3.77	0.56	3.70	0.58	3.83	0.58	3.52	0.66	3.47	0.71
A	3.70	0.62	3.68	0.61	3.49	0.63	4.22	0.52	4.14	0.49	4.05	0.53
S	3.84	0.55	3.59	0.60	3.61	0.57	4.31	0.49	4.23	0.49	4.18	0.55
E	3.65	0.60	3.59	0.62	3.59	0.62	3.67	0.58	3.57	0.62	3.49	0.64
C	3.45	0.67	3.25	0.73	3.24	0.66	3.57	0.54	3.24	0.70	3.25	0.65
Competências												
R	3.48	0.77	3.35	0.74	3.33	0.68	2.80	0.73	2.72	0.80	2.72	0.81
I	3.97	0.49	3.79	0.63	3.76	0.63	3.78	0.57	3.58	0.75	3.62	0.76
A	3.74	0.50	3.67	0.62	3.59	0.59	4.11	0.48	4.14	0.50	4.02	0.59
S	3.73	0.55	3.65	0.65	3.66	0.62	4.20	0.51	4.20	0.48	4.14	0.57
E	3.57	0.65	3.54	0.65	3.58	0.60	3.65	0.55	3.56	0.61	3.49	0.65
C	3.54	0.63	3.46	0.71	3.45	0.62	3.70	0.54	3.48	0.68	3.41	0.61

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Analisando os resultados da MANOVA de medidas repetidas efetuada na coorte 3 (Tabela 3.1.14), constatamos novamente a existência de efeitos significativos do sexo

[Interesses: Lambda de Wilks = .44, $F(6, 133) = 28.34$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .56$; Competências: Lambda de Wilks = .46, $F(6, 133) = 26.13$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .54$], do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .66, $F(12, 127) = 5.52$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .34$, Competências: Lambda de Wilks = .80, $F(12, 127) = 2.73$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .21$], mas não relativamente à interação sexo \times tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .93, $F(12, 127) = 0.85$, $p = .604$, $\eta_p^2 = .07$; Competências: Lambda de Wilks = .90, $F(12, 127) = 1.20$, $p = .294$, $\eta_p^2 = .10$], tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

Tabela 3.1.14

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por sexo, tempo e interação sexo \times tempo na coorte 3

ICA-R	Sexo				Tempo				Sexo \times Tempo		
	$F(1,138)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,276)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,276)$	p	η_p^2
Interesses											
Realista	28.10	<.001	M>F	.17	13.47	<.001	1>2;1>3	.09	0.18	.838	.00
Investigador	6.96	.009	M>F	.05	22.86	<.001	1>2;1>3	.14	0.22	.801	.00
Artístico	40.19	<.001	F>M	.23	8.85	<.001	1>3;2>3	.06	0.62	.538	.00
Social	55.03	<.001	F>M	.29	9.39	<.001	1>2;1>3	.06	1.80	.167	.01
Empreendedor	0.18	.673	-	.00	2.31	.101	-	.02	0.59	.557	.00
Convencional	0.20	.656	-	.00	11.79	<.001	1>2;1>3	.08	0.65	.525	.01
Competências											
Realista	36.94	<.001	M>F	.21	1.98	.140	-	.01	0.20	.820	.00
Investigador	4.11	.045	M>F	.03	8.05	<.001	1>2;1>3	.06	0.26	.770	.00
Artístico	30.37	<.001	F>M	.18	4.17	.016	1>3	.03	0.73	.485	.01
Social	43.13	<.001	F>M	.24	0.67	.511	-	.01	0.34	.710	.00
Empreendedor	0.00	.965	-	.00	1.13	.325	-	.01	1.17	.313	.01
Convencional	0.36	.549	-	.00	6.73	.001	1>2;1>3	.05	1.85	.159	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: M= Masculino; F= Feminino; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente ao efeito do sexo, constatamos, novamente que, ao nível interesses e das competências, os rapazes registam pontuações superiores às raparigas os tipos Realista e

Investigador, enquanto as raparigas obtêm resultados mais elevados nos tipos Artístico e Social comparativamente aos rapazes. Nos tipos Empreendedor e Convencional o sentido das diferenças não é unidirecional, alternando entre pontuações mais elevadas, ora por parte dos rapazes ora por parte das raparigas, sem nunca alcançarem a significância estatística, quer ao nível dos interesses quer ao nível das competências.

Ao longo das aplicações é observável nas pontuações dos participantes da coorte 3 a mesma tendência já referida anteriormente de diminuição dos resultados médios, mas essas diferenças deixam de ser significativas no tipo Empreendedor ao nível dos interesses, e nos tipos Realista, Social e novamente Empreendedor ao nível das competências. No grupo dos alunos mais velhos (coorte3), principalmente ao nível das competências, as diferenças vão-se esbatendo ao longo das três aplicações, sugerindo que, nestes participantes, as pontuações parecem ser mais estáveis ao longo do tempo.

Analisando as pontuações obtidas ao longo das três aplicações pelos participantes das três coortes, verificamos, portanto, a existência da mesma tendência registada quando analisamos os dados de forma transversal, i.e., as pontuações tendem a ser mais elevadas nos alunos mais novos e, de um modo geral, diminuem com a progressão na escolaridade e o aumento da idade.

Os resultados mostraram, também, a inexistência de efeitos de interação significativos entre o sexo e o tempo, indiciando que as diferenças verificadas entre rapazes e raparigas não diferem significativamente ao longo do tempo.

Desagregámos ainda a amostra em função do NSE a que pertencem os participantes do nosso estudo. Na tabela 3.1.15 são apresentadas as médias e desvios-padrão obtidos pelos 163 participantes oriundos de NSE baixo, 190 de NSE médio e 145 de NSE elevado.

Os resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.1.16) evidenciam efeitos significativos do NSE [Interesses: Lambda de Wilks = .95, $F(12, 980) = 2.32$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .03$; Competências: Lambda de Wilks = .87, $F(12, 980) = 5.90$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$], do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .74, $F(12, 484) = 14.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .26$, Competências: Lambda de Wilks = .88, $F(12, 484) = 5.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .12$], mas não ao nível da interação NSE \times tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .95, $F(24, 968) = 1.00$, $p = .461$, $\eta_p^2 = .02$; Competências: Lambda de Wilks = .97, $F(24, 968) = 0.71$, $p = .842$, $\eta_p^2 = .02$], tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas.

Tabela 3.1.15

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas, por NSE

ICA-R	Interesses						Competências					
	NSE B: 163		NSE M: 190		NSE E: 145		NSE B: 163		NSE M: 190		NSE E: 145	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Momento 1 (2º, 4º, 6º anos)												
R	3.44	0.99	3.40	0.84	3.32	0.89	3.39	0.97	3.36	0.82	3.45	0.82
I	4.03	0.66	4.15	0.59	4.14	0.63	3.85	0.71	4.06	0.62	4.18	0.54
A	4.13	0.74	4.26	0.59	4.21	0.66	4.05	0.71	4.19	0.62	4.17	0.60
S	4.16	0.68	4.24	0.58	4.23	0.63	4.00	0.75	4.02	0.66	4.09	0.66
E	3.73	0.73	3.74	0.65	3.78	0.75	3.62	0.80	3.70	0.66	3.75	0.77
C	3.83	0.74	3.84	0.74	3.86	0.76	3.76	0.75	3.88	0.72	4.02	0.69
Momento 2 (3º, 5º, 7º anos)												
R	3.27	0.96	3.21	0.89	3.18	0.91	3.28	0.95	3.29	0.90	3.37	0.84
I	3.89	0.65	4.01	0.66	3.96	0.62	3.79	0.68	3.94	0.66	4.09	0.57
A	4.11	0.61	4.22	0.55	4.10	0.62	4.00	0.63	4.16	0.56	4.14	0.63
S	4.05	0.70	4.18	0.60	4.09	0.60	3.92	0.70	3.99	0.63	4.07	0.63
E	3.69	0.72	3.80	0.60	3.85	0.66	3.54	0.72	3.68	0.66	3.80	0.71
C	3.56	0.77	3.66	0.72	3.62	0.76	3.60	0.68	3.75	0.71	3.90	0.75
Momento 3 (4º, 6º, 6º anos)												
R	3.15	0.88	3.08	0.89	3.01	0.87	3.19	0.90	3.17	0.91	3.23	0.86
I	3.70	0.65	3.82	0.70	3.90	0.73	3.61	0.71	3.89	0.67	4.04	0.69
A	3.99	0.64	4.03	0.64	3.99	0.63	3.89	0.66	4.02	0.59	4.05	0.59
S	3.99	0.64	4.05	0.60	3.98	0.63	3.89	0.67	3.92	0.67	3.95	0.62
E	3.57	0.66	3.60	0.66	3.73	0.66	3.51	0.65	3.56	0.73	3.70	0.61
C	3.46	0.66	3.53	0.69	3.51	0.79	3.51	0.68	3.63	0.69	3.82	0.74

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Considerando o efeito do NSE, verificamos que ao nível dos interesses não se registam diferenças significativas em nenhuma das seis subescalas RIASEC. No entanto, ao nível das competências há diferenças nos tipos Investigador, Artístico, Empreendedor e Convencional, sendo sempre os participantes oriundos de NSE baixo a obterem pontuações mais baixas, comparativamente aos restantes participantes de categorias superiores de NSE.

Tabela 3.1.16

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo

ICA-R	NSE				Tempo				NSE × Tempo		
	<i>F</i> (2,495)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (4,990)	<i>p</i>	<i>Ph*</i>	η_p^2	<i>F</i> (4,990)	<i>p</i>	η_p^2
Interesses											
Realista	0.87	.421	-	.00	35.68	<.001	1>2>3	.07	0.11	.978	.00
Investigador	3.17	.043	-	.01	50.07	<.001	1>2>3	.09	1.03	.390	.00
Artístico	1.45	.235	-	.01	31.69	<.001	1>3;2>3	.06	1.09	.359	.00
Social	1.35	.260	-	.01	30.06	<.001	1>2>3	.06	0.83	.507	.00
Empreendedor	2.03	.132	-	.01	10.97	<.001	1>3;2>3	.02	0.84	.508	.00
Convencional	0.44	.644	-	.00	55.11	<.001	1>2>3	.10	0.42	.798	.00
Competências											
Realista	0.41	.662	-	.00	15.10	<.001	1>3;2>3	.03	0.08	.988	.00
Investigador	18.99	<.001	E>M>B	.07	17.33	<.001	1>2>3	.03	0.91	.455	.00
Artístico	4.13	.017	M>B	.02	15.76	<.001	1>3;2>3	.03	0.27	.900	.00
Social	1.44	.238	-	.01	7.08	.001	1>3;2>3	.01	0.45	.774	.00
Empreendedor	4.78	.009	E>B	.01	5.01	.007	1>3;2>3	.01	0.82	.515	.00
Convencional	10.66	<.001	E>B;E>B	.04	23.86	<.001	1>2>3	.05	0.14	.966	.00

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Adicionalmente, desagregamos a amostra também em função da coorte a que pertencem os participantes. Observando as pontuações médias obtidas na coorte 1 (Tabela 3.1.17) e as diferenças encontradas por NSE ao longo das aplicações (Tabela 3.1.18), verificamos, novamente, a existência de efeitos significativos do NSE [Interesses: Lambda de Wilks = .86, $F(12, 308) = 2.02$, $p = .022$, $\eta_p^2 = .07$; Competências: Lambda de Wilks = .82, $F(12, 308) = 2.66$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .09$], do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .57, $F(12, 148) = 9.44$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .43$, Competências: Lambda de Wilks = .74, $F(12, 148) = 5.40$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .26$], mas não ao nível da interação NSE × tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .86, $F(24, 296) = 0.99$, $p = .486$, $\eta_p^2 = .07$; Competências: Lambda de Wilks = .89, $F(24, 296) = 0.76$, $p = .786$, $\eta_p^2 = .06$], ao nível dos interesses e das competências percebidas.

Tabela 3.1.17

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 1, por NSE

ICA-R	Interesses						Competências					
	NSE B: 49		NSE M: 62		NSE E: 51		NSE B: 49		NSE M: 62		NSE E: 51	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Momento 1 (2º ano)												
R	3.60	1.01	3.77	0.87	3.56	0.92	3.43	1.05	3.68	0.81	3.65	0.95
I	3.99	0.83	4.35	0.61	4.32	0.60	3.80	0.94	4.29	0.64	4.36	0.51
A	4.22	0.89	4.34	0.68	4.34	0.62	4.21	0.89	4.35	0.56	4.30	0.66
S	4.32	0.76	4.46	0.49	4.45	0.65	4.14	0.88	4.21	0.68	4.28	0.71
E	3.73	0.88	3.69	0.79	3.76	0.87	3.65	0.94	3.70	0.77	3.76	0.92
C	4.12	0.82	4.16	0.71	4.14	0.85	3.95	0.90	4.20	0.68	4.21	0.75
Momento 2 (3º ano)												
R	3.52	0.93	3.59	0.90	3.47	0.82	3.60	0.96	3.57	0.92	3.49	0.88
I	4.06	0.62	4.30	0.60	4.21	0.52	3.98	0.68	4.14	0.67	4.22	0.58
A	4.28	0.57	4.32	0.58	4.16	0.64	4.18	0.65	4.22	0.61	4.17	0.66
S	4.19	0.74	4.43	0.57	4.19	0.64	3.97	0.78	4.08	0.60	4.09	0.70
E	3.91	0.63	3.97	0.61	3.90	0.73	3.71	0.74	3.73	0.68	3.79	0.79
C	3.94	0.71	3.94	0.72	3.79	0.91	3.87	0.76	3.93	0.64	3.99	0.82
Momento 3 (4º ano)												
R	3.19	1.00	3.36	0.85	3.28	0.93	3.23	1.03	3.30	0.92	3.35	0.89
I	3.82	0.73	4.05	0.59	4.22	0.61	3.65	0.83	4.03	0.64	4.16	0.62
A	4.16	0.68	4.13	0.65	4.14	0.59	3.96	0.75	4.07	0.59	4.15	0.53
S	4.10	0.61	4.17	0.59	4.11	0.64	3.87	0.66	3.91	0.70	3.87	0.67
E	3.61	0.71	3.68	0.71	3.78	0.71	3.55	0.69	3.57	0.79	3.63	0.65
C	3.68	0.73	3.82	0.63	3.75	0.86	3.64	0.76	3.81	0.74	3.97	0.89

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Relativamente ao efeito do NSE verificamos que só é significativo no tipo Investigador, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, sendo os participantes de NSE baixo a obterem pontuações inferiores aos sujeitos de NSE médio e de NSE elevado (Tabela 3.1.18).

Tabela 3.1.18

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 1

ICA-R	NSE				Tempo				NSE × Tempo		
	<i>F</i> (2,159)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,318)	<i>p</i>	<i>Ph*</i>	η_p^2	<i>F</i> (4,318)	<i>p</i>	η_p^2
Interesses											
Realista	0.60	.552	-	.01	15.23	<.001	1>3;2>3	.09	0.30	.875	.00
Investigador	5.49	.005	M>B;E>B	.07	6.89	.001	1>3;2>3	.04	1.44	.221	.02
Artístico	0.13	.880	-	.00	5.54	.004	1>3;2>3	.03	1.45	.219	.02
Social	1.20	.305	-	.02	17.23	<.001	1>3>2	.10	1.27	.283	.02
Empreendedor	0.16	.849	-	.00	7.41	.001	2>1;2>3	.05	0.50	.733	.01
Convencional	0.26	.771	-	.00	22.39	<.001	1>3>2	.12	0.71	.584	.01
Competências											
Realista	0.22	.802	-	.00	10.84	<.001	1>3;2>3	.06	1.18	.318	.02
Investigador	9.25	<.001	M>B;E>B	.10	6.56	.002	1>3;2>3	.04	1.87	.116	.02
Artístico	0.58	.561	-	.01	8.71	<.001	1>3;2>3	.05	0.67	.611	.01
Social	0.37	.693	-	.01	13.85	<.001	1>3>2	.08	0.21	.933	.00
Empreendedor	0.33	.719	-	.00	2.78	.064	-	.02	0.01	1.00	.00
Convencional	2.21	.114	-	.03	10.06	<.001	1>2;1>3	.06	0.57	.682	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Analisando os resultados obtidos pelos participantes da coorte 2 (Tabela 3.1.19) e os resultados dos efeitos das pontuações (Tabela 3.1.20), observamos que, nestes participantes, não existem efeitos significativos ao nível do NSE [Interesses: Lambda de Wilks = .91, $F(12, 376) = 1.53$, $p = .112$, $\eta_p^2 = .05$; Competências: Lambda de Wilks = .90, $F(12, 376) = 1.76$, $p = .052$, $\eta_p^2 = .05$], existindo ao nível do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .66, $F(12, 182) = 7.78$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .34$, Competências: Lambda de Wilks = .84, $F(12, 182) = 2.86$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .16$], mas não ao nível da interação NSE × tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .91, $F(24, 364) = 0.77$, $p = .773$, $\eta_p^2 = .05$; Competências: Lambda de Wilks = .92, $F(24, 364) = 0.61$, $p = .925$, $\eta_p^2 = .04$], ao nível dos interesses e das competências percebidas.

Tabela 3.1.19

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 2, por NSE

ICA-R	Interesses						Competências					
	NSE B: 57		NSE M: 80		NSE E: 59		NSE B: 57		NSE M: 80		NSE E: 59	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Momento 1 (4º ano)												
R	3.55	0.95	3.21	0.78	3.33	0.87	3.59	0.91	3.22	0.77	3.44	0.70
I	4.16	0.55	4.13	0.55	4.12	0.58	3.98	0.62	4.00	0.62	4.09	0.54
A	4.25	0.65	4.31	0.54	4.33	0.57	4.10	0.69	4.18	0.68	4.20	0.53
S	4.18	0.68	4.16	0.63	4.13	0.59	3.98	0.76	3.93	0.67	3.97	0.65
E	3.86	0.67	3.75	0.63	3.91	0.66	3.71	0.77	3.73	0.67	3.78	0.72
C	3.96	0.55	3.72	0.76	3.85	0.73	3.84	0.64	3.79	0.75	4.02	0.68
Momento 2 (5º ano)												
R	3.42	0.91	3.11	0.89	3.15	0.99	3.34	0.93	3.19	0.89	3.39	0.82
I	4.04	0.58	4.00	0.61	3.88	0.66	3.88	0.60	3.96	0.59	4.03	0.51
A	4.23	0.52	4.27	0.51	4.19	0.57	4.04	0.55	4.22	0.54	4.28	0.52
S	4.16	0.59	4.14	0.55	4.11	0.55	3.98	0.63	3.97	0.68	4.07	0.58
E	3.72	0.78	3.72	0.60	3.79	0.59	3.56	0.73	3.67	0.68	3.88	0.69
C	3.69	0.67	3.62	0.62	3.66	0.64	3.65	0.53	3.74	0.71	3.97	0.70
Momento 3 (6º ano)												
R	3.29	0.79	3.07	0.89	2.96	0.88	3.32	0.91	3.19	0.89	3.17	0.90
I	3.79	0.54	3.80	0.73	3.70	0.80	3.78	0.60	3.87	0.71	3.90	0.76
A	4.08	0.56	4.10	0.60	4.04	0.56	3.99	0.61	4.11	0.57	4.11	0.53
S	4.04	0.65	4.06	0.61	3.94	0.56	3.94	0.67	3.96	0.68	4.02	0.59
E	3.59	0.66	3.62	0.65	3.70	0.61	3.57	0.68	3.60	0.73	3.70	0.59
C	3.54	0.57	3.49	0.64	3.40	0.76	3.59	0.63	3.64	0.66	3.74	0.68

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Na coorte 2, não se verificaram, portanto, a presença de diferenças significativas entre os participantes pertencentes às três categorias de NSE, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, em nenhuma das seis dimensões RIASEC ao longo das aplicações (Tabela 3.1.20).

Tabela 3.1.20

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 2

ICA-R	NSE				Tempo				NSE × Tempo		
	<i>F</i> (2,193)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,386)	<i>p</i>	<i>Ph*</i>	η_p^2	<i>F</i> (4,386)	<i>p</i>	η_p^2
Interesses											
Realista	2.83	.062	-	.03	10.62	<.001	1>2;1>3	.05	0.85	.497	.01
Investigador	0.64	.530	-	.01	30.40	<.001	1>2>3	.14	0.32	.867	.00
Artístico	0.16	.852	-	.00	16.67	<.001	1>3;2>3	.09	0.67	.616	.01
Social	0.33	.722	-	.00	7.44	.001	1>3;2>3	.04	0.29	.885	.00
Empreendedor	1.76	.175	-	.02	9.25	<.001	1>3;2>3	.04	0.86	.487	.01
Convencional	0.90	.410	-	.01	25.70	<.001	1>2>3	.12	1.18	.318	.01
Competências											
Realista	1.56	.213	-	.02	5.72	.004	1>3	.03	1.73	.142	.02
Investigador	1.09	.337	-	.01	6.08	.003	1>3	.03	0.11	.978	.00
Artístico	1.62	.200	-	.02	4.41	.013	2>3	.02	0.64	.637	.01
Social	0.29	.752	-	.00	0.52	.593	-	.00	0.26	.906	.00
Empreendedor	1.44	.239	-	.02	2.60	.076	-	.01	0.99	.414	.01
Convencional	3.04	.050	-	.03	8.89	<.001	1>3;2>3	.04	0.70	.590	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Finalmente na coorte 3 (Tabela 3.1.21; Tabela 3.1.22), os resultados obtidos indicam que ao nível do NSE os efeitos não são significativos nos interesses [Lambda de Wilks = .87, $F(12, 264) = 1.54$, $p = .110$, $\eta_p^2 = .07$], mas há efeito significativo ao nível das competências [Lambda de Wilks = .76, $F(12, 264) = 3.31$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .13$], havendo efeito do tempo [Interesses: Lambda de Wilks = .67, $F(12, 126) = 5.18$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .33$; Competências: Lambda de Wilks = .82, $F(12, 126) = 2.28$, $p = .012$, $\eta_p^2 = .18$]. Não há efeito da interação entre NSE × tempo nem ao nível dos interesses nem das competências [Interesses: Lambda de Wilks = .82, $F(24, 252) = 1.13$, $p = .308$, $\eta_p^2 = .10$, Competências: Lambda de Wilks = .76, $F(24, 252) = 1.58$, $p = .046$, $\eta_p^2 = .1$].

Tabela 3.1.21

Médias e desvios-padrão obtidos nos interesses e nas competências percebidas na coorte 3, por NSE

ICA-R	Interesses						Competências					
	NSE B: 57		NSE M: 48		NSE E: 35		NSE B: 57		NSE M: 48		NSE E: 35	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Momento 1 (6º ano)												
R	3.18	0.96	3.23	0.75	2.95	0.75	3.15	0.91	3.17	0.80	3.17	0.75
I	3.93	0.58	3.93	0.54	3.93	0.67	3.76	0.54	3.86	0.49	4.10	0.53
A	3.93	0.64	4.05	0.52	3.80	0.72	3.86	0.48	3.98	0.53	3.91	0.58
S	4.00	0.58	4.09	0.54	4.11	0.59	3.89	0.60	3.94	0.57	4.04	0.56
E	3.60	0.63	3.78	0.46	3.59	0.66	3.52	0.69	3.66	0.48	3.68	0.61
C	3.45	0.70	3.60	0.61	3.46	0.44	3.51	0.66	3.62	0.56	3.77	0.50
Momento 2 (7º ano)												
R	2.91	0.95	2.91	0.68	2.81	0.78	2.96	0.87	3.12	0.80	3.13	0.80
I	3.60	0.65	3.65	0.63	3.74	0.56	3.53	0.69	3.66	0.67	4.01	0.63
A	3.83	0.64	4.00	0.53	3.86	0.63	3.81	0.63	4.01	0.52	3.85	0.70
S	3.81	0.71	3.94	0.60	3.92	0.58	3.80	0.70	3.92	0.58	4.05	0.61
E	3.48	0.68	3.70	0.53	3.58	0.63	3.39	0.66	3.64	0.59	3.69	0.59
C	3.10	0.71	3.37	0.76	3.31	0.64	3.31	0.64	3.53	0.72	3.66	0.68
Momento 3 (8º ano)												
R	2.98	0.84	2.73	0.83	2.71	0.66	3.04	0.75	2.98	0.91	3.17	0.73
I	3.49	0.64	3.57	0.68	3.79	0.62	3.41	0.66	3.75	0.63	4.09	0.62
A	3.75	0.63	3.80	0.64	3.68	0.69	3.74	0.62	3.82	0.57	3.82	0.71
S	3.86	0.64	3.90	0.58	3.87	0.69	3.88	0.70	3.85	0.61	3.94	0.61
E	3.51	0.62	3.48	0.61	3.69	0.67	3.42	0.58	3.47	0.65	3.82	0.58
C	3.20	0.61	3.22	0.72	3.34	0.65	3.31	0.60	3.36	0.60	3.73	0.57

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional.

Relativamente ao efeito do NSE, constatamos que à semelhança dos resultados da coorte 2, também não se registaram diferenças estatisticamente significativas ao nível dos interesses, entre as pontuações dos sujeitos, considerando as diferentes de NSE a que pertencem. Ao nível das competências registámos diferenças estatisticamente nos tipos Investigador, Empreendedor e Convencional, sendo os participantes de NSE elevado a obterem

pontuações superiores comparativamente aos participantes de outras categorias de NSE. (Tabela 3.1.22).

Tabela 3.1.22

Diferenças obtidas nos interesses e nas competências percebidas, por NSE, tempo e interação NSE × tempo na coorte 3

ICA-R	NSE				Tempo				NSE × Tempo		
	<i>F</i> (2,137)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,274)	<i>p</i>	<i>Ph</i> *	η_p^2	<i>F</i> (4,274)	<i>p</i>	η_p^2
Interesses											
Realista	0.86	.424	-	.01	12.78	<.001	1>2;1>3	.09	1.41	.230	.02
Investigador	0.95	.388	-	.01	19.38	<.001	1>2;1>3	.12	1.23	.297	.02
Artístico	1.13	.326	-	.02	8.64	<.001	1>3;2>3	.06	0.78	.541	.01
Social	0.41	.664	-	.02	9.86	<.001	1>2;1>3	.07	0.31	.872	.00
Empreendedor	0.88	.416	-	.01	1.52	.220	-	.01	2.41	.050	.03
Convencional	1.25	.290	-	.02	9.90	<.001	1>2;1>3	.07	1.26	.285	.02
Competências											
Realista	0.27	.765	-	.00	1.62	.199	-	.01	0.91	.459	.01
Investigador	11.03	<.001	E>B;E>M	.14	6.52	.002	1>2;1>3	.05	2.06	.086	.03
Artístico	0.95	.391	-	.01	3.83	.023	1>3	.03	0.53	.716	.01
Social	0.99	.376	-	.01	0.79	.454	-	.01	0.62	.647	.01
Empreendedor	4.01	.020	E>B	.06	0.55	.580	-	.00	1.88	.115	.03
Convencional	5.01	.008	E>B	.07	5.18	.006	1>3	.04	1.06	.378	.02

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Procedendo à análise da interação entre o NSE × tempo, não encontramos efeitos significativos em nenhuma das dimensões estudadas, sugerindo que as diferenças verificadas entre os participantes oriundos de diferentes NSE são semelhantes ao longo do tempo (Tabela 3.1.22).

Comparámos ainda os resultados dos alunos que pretendem concluir estudos a nível secundário e a nível superior (Tabela 3.1.23). Para tal, considerámos apenas as pontuações

obtidas na última aplicação do ICA-R, uma vez que esta questão só foi colocada na última passagem dos instrumentos.

Tabela 3.1.23

Estatísticas descritivas e comparação das diferenças entre as médias, por aspirações educacionais

ICA-R	Ens. Secundário (108)		Ens. Superior (369)		F(1, 475)	p	Ph	η_p^2
	M	DP	M	DP				
Interesses								
Realista	3.13	0.91	3.07	0.87	0.42	.516	-	.00
Investigador	3.57	0.68	3.88	0.69	17.80	<.001	Sup.>Sec	.04
Artístico	3.85	0.68	4.05	0.61	8.46	.004	Sup.>Sec	.02
Social	3.97	0.62	4.04	0.62	1.33	.250	-	.00
Empreendedor	3.57	0.67	3.64	0.66	0.96	.327	-	.00
Convencional	3.47	0.67	3.51	0.73	0.29	.591	-	.00
Competências								
Realista	3.18	0.90	3.20	0.89	0.05	.832	-	.00
Investigador	3.52	0.72	3.94	0.68	31.03	<.001	Sup.>Sec	.06
Artístico	3.86	0.64	4.03	0.60	6.53	.011	Sup.>Sec	.01
Social	3.81	0.63	3.96	0.65	4.51	.034	Sup.>Sec	.01
Empreendedor	3.51	0.67	3.60	0.67	1.50	.221	-	.00
Convencional	3.53	0.65	3.68	0.73	3.77	.053	-	.01

Legenda: Sec= Ensino Secundário; Sup= Ensino Superior.

Foram encontradas diferenças entre as pontuações considerando o grau de ensino que os participantes pretendem completar, relativamente aos interesses [Lambda de Wilks = .93, $F(6, 470) = 6.30$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .07$] e às competências [Lambda de Wilks = .92, $F(6, 470) = 7.17$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .08$].

Analisando as pontuações obtidas pelos alunos dos dois grupos, concluímos que os alunos com aspirações educacionais mais elevadas são os que evidenciam resultados mais elevados em todas as subescalas, quer ao nível dos interesses quer das competências percebidas (exceto no tipo Realista ao nível dos interesses). No entanto, essas diferenças só assumem significância estatística nos tipos Investigador e Artístico, tanto nos interesses como nas

competências, e no tipo Social ao nível das competências. Estes resultados vão no sentido de que os alunos com aspirações mais baixas (que pretendem concluir estudos apenas a nível secundário) expressam menos interesses e sentem-se menos competentes em áreas diversas. De notar que as atividades expressas no ICA-R, são atividades do dia-a-dia das crianças e não estão relacionadas com conteúdos ou aprendizagens escolares.

3.1.2. Discussão dos Resultados

Começando a discussão pelas propriedades psicométricas das medidas usadas, os resultados obtidos com versão Portuguesa do ICA-R mostram que, de um modo geral, os valores de consistência interna são similares aos obtidos em estudos anteriores (David, 2007; Tracey & Ward, 1998) e tendem a ser mais elevados com o aumento da idade e progressão escolar dos sujeitos, indiciando que com o aumento da idade melhora a consistência intra-escala. Foram obtidos resultados semelhantes, a estes últimos, com a versão original (norte-americana) do ICA-R (Tracey, 2002), sugerindo o autor que, com o aumento da idade os itens são respondidos de uma forma mais homogénea.

Também obtivemos uma convergência de resultados em relação a resultados obtidos anteriormente com a versão original do ICA-R, ao constatarmos que interesses e competências estão altamente correlacionados, considerando os tipos RIASEC correspondentes. Estes dados são similares aos obtidos por Tracey e Ward (1998), apontando os autores para a existência de uma similitude estrutural entre interesses e competências.

Passando agora à análise dos padrões nas tendências médias das respostas, começamos imediatamente por constatar que não há interação entre o sexo e o tempo, sugerindo que as diferenças entre rapazes e raparigas são semelhantes ao longo do tempo. Estes resultados são díspares dos encontrados por Tracey (2002), num estudo longitudinal de um ano, utilizando o ICA-R. O autor constatou a existência de perdas mais acentuadas das pontuações das raparigas nos interesses de tipo Investigador, Empreendedor e Convencional, e das pontuações dos rapazes nos tipos Artístico e Social, ao nível dos interesses e também das competências.

Os nossos resultados indicam, ainda, que geralmente são os participantes mais novos que registam pontuações mais elevadas em todos os indicadores de interesses e de perceção de competências, quer considerando os resultados de uma forma transversal quer

longitudinalmente. Esta tendência, já verificada em estudos anteriores com o ICA-R (David 2007; Tracey & Ward, 1998) poderá estar relacionada com o facto de as crianças mais novas ainda não serem capazes de discriminar com precisão os seus interesses e competências percebidas relativamente a domínios de atividade mais específicos. À medida que a idade aumenta, as crianças avaliam-se a si mesmas, bem como ao ambiente que as rodeia, de modo mais consentâneo com a realidade (Osipow, 1983), daí que o decréscimo nas pontuações, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, que registámos ao longo das aplicações com o aumento da idade e a progressão na escolaridade, possa estar relacionado com a capacidade de distinguirem, de modo mais realista, aquilo que gostam daquilo que não gostam de fazer (interesse), bem como as atividades que consideram ser capazes de desempenhar e aquelas em que revelam mais dificuldades (perceção de competência). É verossímil que esta seja a principal razão pela qual os alunos mais novos, de um modo geral, obtêm resultados elevados e indiferenciados ao nível das competências, algo que aliás é corroborado noutros estudos (e.g., Harter, 1982) realizados com conceitos afins, e que além disso explique porquanto à medida que a idade aumenta se regista uma diminuição das pontuações médias nos interesses e nas competências percebidas (Tracey, 2002).

Em todas as coortes deste estudo (onde cada uma destas pode ser perspectivada como um estudo de replicação das hipóteses postuladas), os rapazes registaram resultados superiores nos tipos Realista e Investigador (com exceção da primeira aplicação ao nível dos interesses), enquanto as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas dos que os rapazes nos tipos Artístico e Social ao longo dos três momentos de avaliação. De um modo geral, os resultados apurados nesta pesquisa estão em concordância com os obtidos pelos autores da escala (Tracey, 2002; Tracey & Ward, 1998) e com os dados provenientes de estudos realizados previamente com o ICA-R (David 2007) em Portugal. Constatamos, ainda, que os dados obtidos nesta pesquisa são bastante consistentes também com os resultados obtidos em estudos anteriores com sujeitos mais velhos (e que utilizaram outros instrumentos de avaliação distintos do ICA-R), quer ao nível dos interesses (Hanse, 1978, cit. em Tracey, 2002; Su et al., 2009), quer das competências (Betz, Borgen & Harmon, 1996, cit. em Tracey, 2002). Desde cedo, parece ser notória a influência do género e haver uma tendência para os rapazes e as raparigas terem interesses e se percecionarem como mais ou menos competentes em áreas distintas.

No entanto, registamos igualmente alguns resultados distintos dos relatados nas investigações anteriores feitas neste domínio. É interessante assinalar que são os participantes do sexo feminino da coorte 1 na primeira aplicação (a frequentar o 2º ano de escolaridade) que obtêm pontuações médias mais elevadas no tipo Investigador a nível dos Interesses, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa. Ao longo das restantes avaliações, as pontuações das raparigas a este nível diminuem e a direção dos resultados inverte-se, sendo os rapazes a registarem resultados superiores, tal como se verifica nas restantes coortes de participantes mais velhos. Estando o tipo Investigador associado a pontuações superiores masculinas em alunos mais velhos, tal poderá estar relacionado com a diferenciação de atividades apropriadas a cada género, formulada pela teoria de circunscrição e compromisso de Gottfredson (1981, 2002), que segundo a autora ocorre por volta dos 6-8 anos. O desenvolvimento de estudos com crianças ainda mais novas, apesar das dificuldades metodológicas de tal desiderato, talvez possa contribuir para esclarecer estas diferenças registadas no tipo Investigador.

Relativamente ao NSE, constatámos que são os alunos provenientes de NSE baixo que, de um modo geral, expressam interesses e perceções de competência inferiores em todos os tipos RIASEC, quer ao nível dos interesses quer das competências (exceto nos interesses de tipo Realista). De notar que nas conclusões do estudo longitudinal de 2007 *Study of Young People in England LSYPE* é salientado que as crianças de meios menos favorecidos reportaram crenças mais baixas acerca das suas próprias capacidades (Cabinet Office Social Exclusion Task Force 2008). Essas diferenças assumem significância estatística principalmente ao nível das competências e a dimensão dos efeitos é maior no tipo Investigador. Estes dados poderão estar relacionados com o estatuto das atividades de índole Investigador, mais associadas a atividades que implicam níveis educacionais mais elevados e que de um modo geral estão associadas a profissões que, para além de exigirem maiores níveis educacionais também se enquadram em categorias de NSE superiores.

Ao considerarmos as diferenças verificadas consoante as aspirações educacionais dos participantes, também constatámos que é no tipo Investigador, tanto ao nível dos interesses como das competências, que a dimensão do efeito é maior, parecendo haver uma relação entre estas duas dimensões. Aspirações educacionais, interesses e perceção de competências de tipo

Investigador parecem estar relacionadas, talvez pela índole das atividades de tipo Investigador (que implicam lidar mais com Ideias do que com Coisas).

Concluimos pois que, de um modo geral, as hipóteses formuladas inicialmente (cf. Capítulo II), relativamente aos resultados esperados, foram corroboradas. Com efeito, com o aumento e progressão na escolaridade, verificámos uma diminuição dos resultados dos participantes quer ao nível dos interesses quer das percepções de competência (hipótese 1), tendo, adicionalmente, sido encontradas diferenças nas pontuações médias obtidas nas subescalas RIASEC entre rapazes e raparigas, apresentando os primeiros resultados superiores nos tipos Realista e Investigador (com exceção deste último na coorte 1) e as raparigas nos tipos Artístico e Social (hipótese 2). No tipo Convencional só se registaram pontuações médias superiores e estatisticamente significativas das raparigas comparativamente aos rapazes, relativamente aos interesses na coorte 1 e considerando a amostra total.

Consideramos, ainda, que o ICA-R permite a avaliação das dimensões estudadas de modo satisfatório, embora limitado.

3.2. CCQ (*Career Choices Questionnaire*) - Parte I

Na sua versão original, o CCQ (*Career Choices Questionnaire*, Schuette & Ponton, 2010; Schuette et al., 2012), para além de uma parte inicial com informação demográfica (ano que o aluno frequenta, sexo, profissões dos adultos com que o aluno vive), é composto por duas partes: 1) uma questão acerca da profissão que o participante quer ter no futuro e as razões da sua seleção e, 2) um conjunto de 20 profissões tradicionalmente masculinas e femininas, que se pretende que o participante classifique de acordo com o seu grau de auto-confiança, interesse, flexibilidade de estereótipo e tolerância ao estereótipo. Começamos por incidir sobre a primeira parte deste instrumento, sendo a segunda parte alvo de análise na secção seguinte.

Após contacto com um dos autores da versão original norte-americana e obtenção da permissão para a sua tradução e utilização, efetuámos os procedimentos habituais relativos à tradução e adaptação do CCQ para a Língua Portuguesa. A versão traduzida foi revista por investigadores experientes e aplicada a um grupo de alunos dos 4º, 5º, 6º e 8º anos de escolaridade. Não foram detetadas dificuldades na compreensão das instruções e dos itens traduzidos e adaptados.

Sendo a amostra do nosso estudo composta por crianças a frequentar o ensino básico, consideramos ser necessário reduzir ao máximo o tempo de aplicação dos instrumentos de recolha de dados. Como tal, recorrendo à informação disponível no CCQ na sua versão original, optámos por adicionar alguns campos de modo a recorrer a informação sociodemográfica necessária ao nosso estudo, sem ser necessário aplicar um questionário suplementar. Assim, em relação às informações dos adultos que vivem com a criança, adicionámos dois campos: habilitações literárias do adulto (ensino básico, ensino secundário e ensino superior) e grau de parentesco (Ex: pai, mãe, avô, avó). Na terceira e última aplicação adicionámos uma questão acerca do grau de ensino que o aluno quer completar, tendo como opções de resposta: “Ensino Secundário (até ao 12º ano)” e “Ensino Superior”. Tal como nas habilitações literárias dos adultos, optámos por não especificar demasiado os graus académicos, dado que para algumas crianças ainda é difícil fazer a sua distinção.

As profissões (indicadas pelos participantes e as profissões dos adultos com quem a criança vive) foram codificadas por tipo de interesse, género e grupo profissional. As profissões apontadas pelos participantes foram ainda categorizadas por nível socioeconómico a que

pertencem (baixo, médio e elevado), de acordo com a classificação de Simões (1994) já anteriormente mencionada. Não dispondo de uma medida específica de avaliação do prestígio das profissões, e apesar de usualmente se recorrer à categorização socioprofissional das mesmas neste âmbito, utilizámos ainda esta classificação de NSE para aferir o prestígio das profissões. Esta categorização engloba não só as categorias socioprofissionais, como também as habilitações literárias necessárias ao desempenho de determinadas profissões, aceitando que, de um modo geral os três níveis socioeconómicos estão relacionados com diferentes níveis de prestígio das profissões.

Tal como num estudo anterior com o CCQ (Schuette et al., 2012), utilizámos o sistema de classificação de interesse de Holland (1997), denominado RIASEC (1= Realista, 2= Investigador, 3= Artístico, 4= Social, 5= Empreendedor, 6= Convencional), utilizando, à semelhança de estudos anteriores (Trice et al., 1995) uma única letra (a primeira) do Código RIASEC.

Para codificação do género das profissões utilizámos três categorias (1= Masculino, 2= Feminino, 3= Neutro) baseando-nos nos dados da população residente em Portugal dos Censos 2011, divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística. Categorizámos como “masculinas” ou femininas” as profissões com 70% ou mais de, respetivamente, homens ou mulheres no desempenho das mesmas, de acordo com o critério utilizado em estudos anteriores (Betz & Hackett, 1981; Helwig, 1998).

As profissões foram ainda categorizadas de acordo com os 10 Grandes Grupos Profissionais da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011), descritos anteriormente.

Categorizámos com “sim” sempre que há uma resposta acerca da atividade que se pretende desempenhar, mesmo que não seja indicada uma profissão específica (Ex: refere apenas a área: “artes”, youtuber, *gaming*), e como “não” quando não sabe, não responde, ou não indica nenhuma atividade (Ex: “muita coisa”, “já quis muitas coisas por isso não sei o que quero ser”, “ainda não me decidi”).

As justificações da escolha das profissões foram codificadas com base nas categorias utilizadas no estudo de Schuette et al. (2012) com a versão original do CCQ. Recorremos às categorias usadas no estudo (e.g., talento, auto-interesse, modelo de aspiração) e adicionámos novas categorias utilizadas noutros estudos (e.g., Gore et al., 2015; Helwig, 2004; Trice et al., 1995). As respostas codificadas como “talento” estão relacionadas com auto-percepções de competência/capacidade, em que os participantes afirmam que são “bons a” desempenhar

determinada atividade [Ex.: *"Porque acho que sei jogar bem futebol"* (atleta: jogador de futebol)]. As respostas codificadas como "interesse" estão relacionadas com algo que o participante afirma que "gosta" ou "não gosta" [Ex.: *"Porque gosto de animais"* (veterinária)]. As respostas onde há referência à vontade de ser como um modelo, de desempenhar determinado papel, foram codificadas como "modelo de aspiração". Considerámos, ainda, a vontade de desempenhar profissões como determinadas pessoas específicas, em particular, pertencentes à família (Ex.: pai, mãe, irmão), respostas codificadas como "profissões de familiares" [Ex.: *"Porque é a profissão do meu pai"* (engenheiro)]. Com base em resultados de estudos anteriores (Gore et al., 2015) foram ainda categorizadas as justificações associadas à "remuneração" dessa profissão [Ex.: *"Porque ganho muito dinheiro"* (atleta: jogador de ténis)] e a ajuda aos outros, i.e. "altruísmo" [Ex.: *"Porque quero ajudar as pessoas doentes"* (médica)]. Classificámos também as justificações como sendo de "fantasia", as que apresentavam menções a poder, elevadas competências e coragem (Seligman, 1994), bem como a grande competitividade, elevados níveis de *glamour* e com grande visibilidade (Helwig, 2001) [Ex.: *"Porque ando em perseguições e posso prender os ladrões"* (polícia)]. Optámos por abordar a fantasia das aspirações vocacionais através das justificações e não das profissões, uma vez que a mesma profissão pode ser apontada por razões diferentes, entre as quais relacionadas com a fantasia (e.g., ser como um herói) ou ligadas à percepção de competência (e.g., ser algo que sabe fazer bem). As respostas com justificações pouco específicas, foram enquadradas na categoria "não aplicável" (Ex.: *"Porque sim"*; *"Porque a minha vida é cantar"*). A codificação foi feita através do acordo inter-avaliadores de três investigadores experientes.

No caso de o participante ter referido mais do que uma profissão na sua resposta, foi considerada para efeitos de codificação apenas a profissão referida em primeiro lugar, tal como se procedeu em estudos anteriores (Auger et al., 2005; Flouri & Panourgia, 2012), e na justificação para a referência dessa profissão, o procedimento foi análogo, considerando apenas a primeira razão apontada.

Ao compararmos as profissões apontadas pelos participantes ao longo das três aplicações, utilizámos algumas categorias para analisar as respostas: 1= igual (quando é referida exatamente a mesma profissão nas três aplicações), 2= diferente (pelo menos numa das três aplicações é referida uma profissão diferente da enunciada nas restantes aplicações), 3= algumas iguais (no caso de serem apontadas pelos menos duas profissões na mesma resposta,

há, no entanto, pelo menos uma profissão que é sempre referida em todas as três aplicações), 4= não aplicável [pelo menos numa das três aplicações o participante não indicou uma profissão, ou porque não responde ou refere apenas uma área geral, por exemplo (Ex.: “desporto”), 5= semelhante (ao longo das três aplicações são referidas profissões semelhantes, como por exemplo: informático; engenheiro informático).

Comparámos, ainda, as profissões indicadas ao longo das três aplicações de acordo com a tipologia RIASEC a que pertencem, classificando como: 1= igual [caso sejam indicadas profissões do mesmo tipo RIASEC em todas as aplicações; pode englobar profissões diferentes, mas pertencentes ao mesmo tipo (Ex.: tipo Artístico – momento 1: ator; momento 2= músico)], 2= diferente (pelo menos numa das três aplicações é referida uma profissão de tipo diferente da enunciada nas restantes aplicações), 3= não aplicável (pelo menos numa das três aplicações o participante não indicou uma profissão, ou porque, por exemplo, não responde ou refere apenas uma área geral).

Na comparação das justificações dadas pelos participantes ao longo das três aplicações acerca das profissões indicadas, recorreremos também a algumas categorias para analisar as respostas dadas: 1= igual [se foi utilizado o mesmo tipo de justificação e não especificamente a mesma resposta (Ex.: astronauta - momento 1: *“Porque posso ver o espaço, as estrelas e a lua”*; momento 2: *“Porque podia andar de foguetão, podia ir à lua e outros planetas”*), 2= diferente (se foi referida pelos menos uma justificação diferente das enunciadas nas restantes aplicações) e 3= não aplicável (pelo menos numa das três aplicações o participante não respondeu a esta questão). Uma justificação considerada “igual” pode dizer respeito a profissões diferentes, também havendo casos em que as profissões apontadas pelos participantes são as mesmas, mas as justificações são diferentes (Ex.: bombeiro – momento 1: *“Para poder salvar vidas”*; momento 2: *“Porque gosto”*).

3.2.1. Resultados Obtidos

Analisando os resultados obtidos pela amostra na sua totalidade ($n = 498$), a grande maioria dos participantes assinalou a profissão que gostaria de vir a ter no futuro (94.2% no momento 1, 93.2 % no momento 2 e 92.0% no momento 3). A percentagem de respostas em

que não foi indicada uma profissão aumentou ligeiramente ao longo das três aplicações (5.8% no momento 1, 6.8% no momento 2 e 8.0% no momento 3) (Tabela 3.2.1).

Tabela 3.2.1

Percentagens de indicação de aspiração vocacional na amostra total

Profissão	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sim</i>	469	94.2	464	93.2	458	92.0
<i>Não</i>	29	5.8	34	6.8	40	8.0
Total	498	100.0	498	100.0	498	100.0

Considerando os resultados obtidos por rapazes e por raparigas ao longo das três aplicações, verificamos que a percentagem de respostas em que não há indicação de profissão desejada para o futuro tende a ser ligeiramente maior no grupo dos rapazes, aumentando à medida que se sucedem os momentos de aplicação (Tabela 3.2.2).

Tabela 3.2.2

Percentagens de indicação de aspiração vocacional, por sexo

Amostra Total	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
Profissão	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sim</i>	234	93.6	229	91.6	226	90.4	235	94.8	235	94.8	232	93.5
<i>Não</i>	16	6.4	21	8.4	24	9.6	13	5.2	13	5.2	16	6.5
Total	250	100.0	250	100.0	250	100.0	248	100.0	248	100.0	248	100.0

Em todas as três aplicações as três profissões indicadas mais frequentemente pelas raparigas foram: médica (momento 1: 16.8%; momento 2: 19.9%; momento 3: 19.1%), veterinária (momento 1: 12.9%; momento 2: 13.7%; momento 3: 12.9%), e professora (momento 1: 10.8%; momento 2: 10.6%; momento 3: 7.6%). No grupo dos rapazes, surgem duas

profissões nos primeiros lugares ao longo das aplicações: atleta (momento 1: 29.1%; momento 2: 33.3%; momento 3: 23.0%) e engenheiro (momento 1: 7.8%; momento 2: 7.5%; momento 3: 8.1%), seguidas de piloto na primeira aplicação (5.7%), médico na segunda aplicação (7.5%), e informático/técnico de informática na terceira aplicação (8.1%). Algumas destas profissões incluem atividades profissionais ainda mais específicas, como é o caso de atleta, em que as respostas foram maioritariamente relativas a “futebolista”. Na aspiração profissional de engenheiro uma das mais referidas é “engenheiro informático”. Também ao nível de outras profissões os participantes distinguiram especialidades, como, por exemplo, em médico (e.g., médico pediatra) e professor (e.g., professor do 1º ciclo) (cf. informação em anexo: Tabela 3.2.3.A, 3.2.4.A).

Apresentamos, em seguida, a classificação das profissões assinaladas ao longo dos três momentos de avaliação pelo total da amostra, segundo o Grupo Profissional (Tabela 3.2.5).

Tabela 3.2.5

Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo o Grupo Profissional

Grupos Profissionais	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0. Profissionais das Forças Armadas	7	1.5	4	0.9	9	2.0
1. Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	4	0.9	9	2.0	12	2.7
2. Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	259	56.1	260	57.3	263	58.8
3. Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	117	23.5	114	25.1	101	22.6
4. Pessoal Administrativo	1	0.2	-	-	-	-
5. Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Protecção e Segurança e Vendedores	56	12.1	51	11.2	46	10.3
6. Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	3	0.6	1	0.2	2	0.4
7. Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	11	2.4	10	2.0	12	2.7
8. Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	4	0.9	4	0.9	2	0.4
9. Trabalhadores Não Qualificados	-	-	1	0.2	-	-
Total	462	100.0	454	100.0	447	100.0
NS/NR	30	6.0	35	7.0	40	8.0
N/A	6	1.2	9	1.8	11	2.2

A maioria das profissões indicadas pelos participantes ao longo das três aplicações, corresponde ao Grupo 2 da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011) “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, seguindo-se as profissões do Grupo 3 “Técnicos e Profissões de Nível Intermédio”. Os grupos com menos profissões assinaladas são o Grupo 4 “Pessoal Administrativo” e o Grupo 9 “Trabalhadores Não Qualificados”, com apenas uma observação em cada um dos grupos.

Na tabela 3.2.6 consta a classificação das profissões assinaladas dividindo a amostra em função do sexo.

Tabela 3.2.6

Classificação das aspirações vocacionais segundo o Grupo Profissional, por sexo

Amostra Total	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
Grupo CPP	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Grupo 0	6	2.6	4	1.8	7	3.2	1	0.4	-	-	2	0.9
Grupo 1	3	1.3	6	2.6	9	4.1	1	0.4	3	1.3	3	1.3
Grupo 2	89	38.7	81	35.5	89	40.1	170	73.3	179	79.2	174	77.3
Grupo 3	90	39.1	100	43.9	88	39.6	27	11.6	14	6.2	13	5.8
Grupo 4	-	-	-	-	-	-	1	0.4	-	-	-	-
Grupo 5	27	11.7	24	10.5	17	7.7	29	12.5	27	11.9	29	12.9
Grupo 6	1	0.4	1	0.4	-	-	2	0.9	-	-	2	0.9
Grupo 7	10	4.3	9	3.9	10	4.5	1	0.4	1	0.4	2	0.9
Grupo 8	4	1.7	3	1.3	2	0.9	-	-	1	0.4	-	-
Grupo 9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.4	-	-
Total	230	100.0	228	100.0	222	100.0	232	100.0	226	100.0	225	100.0
NS/NR	17	6.8	20	8.0	24	9.6	13	5.2	15	6.0	16	6.5
N/A	3	1.2	2	0.8	4	1.6	3	1.2	7	2.8	7	2.8

Analisando os resultados dos rapazes e das raparigas considerando a coorte a que pertencem, realçamos o aumento da percentagem de profissões do Grupo 5 nos rapazes da coorte 1 (Tabela 3.2.7) no momento 3 (53.0%) relativamente ao momento 1 (16.7%) e momento 2 (13.6%) e conseqüente diminuição de percentagem de profissões pertencentes ao Grupo 2 no momento 3 (1.2%), em relação às registadas no momento 1 (22.6%) e no momento 2 (24.7%).

Tabela 3.2.7

Classificação das aspirações vocacionais da coorte 1 segundo o Grupo Profissional, por sexo

Coorte 1	Masculino (86)						Feminino (76)					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Grupo CPP	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grupo 0	2	2.4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.7
Grupo 1	1	1.2	1	1.2	1	1.2	1	1.4	1	1.3	-	-
Grupo 2	19	22.6	20	24.7	1	1.2	48	65.8	58	77.3	52	69.3
Grupo 3	40	47.6	42	51.9	25	30.1	8	11.0	4	5.3	5	6.7
Grupo 4	-	-	-	-	-	-	1	1.4	-	-	-	-
Grupo 5	14	16.7	11	13.6	44	53.0	12	16.4	10	13.3	13	17.3
Grupo 6	1	1.2	1	1.2	5	6.0	2	2.7	-	-	2	2.7
Grupo 7	4	4.8	3	3.7	6	7.2	1	1.4	1	1.3	1	1.3
Grupo 8	3	3.6	3	3.7	1	1.2	-	-	-	-	-	-
Grupo 9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.3	-	-
Total	84	100.0	81	100.0	83	100.0	73	100.0	75	100.0	75	100.0
NS/NR	2	2.3	3	3.5	2	2.3	3	3.9	-	-	-	-
N/A	-	-	2	2.3	1	1.2	-	-	1	1.3	1	1.3

Considerando os resultados dos participantes da coorte 2, verificamos que as raparigas (Tabela 3.2.8), ao longo dos três momentos de aplicação, não assinalam nenhuma profissão pertencente ao Grupo 0 “Profissionais das Forças Armadas”, ao Grupo 4 “Pessoal Administrativo”, ao Grupo 6 “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta”, ao Grupo 7 “Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices” e ao Grupo 9 “Trabalhadores Não Qualificados”. De igual modo, os rapazes da coorte 2 não indicam nenhuma profissão pertencente aos Grupos 4, 6 e 9.

Na coorte 3 (Tabela 3.2.9) nem os rapazes nem as raparigas assinalam profissões pertencentes aos Grupos 4, 6, 8 e 9, ao longo de todas as aplicações. Constatamos ainda que o número de profissões pertencentes aos grupos 0 e 7 que foram assinaladas pelas raparigas é residual (apenas uma ao longo dos três momentos de avaliação).

Tabela 3.2.8

Classificação das aspirações vocacionais da coorte 2 segundo o Grupo Profissional, por sexo

Coorte 2	Masculino (89)						Feminino (107)					
	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
Grupo CPP	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grupo 0	1	1.2	3	3.4	3	3.6	-	-	-	-	-	-
Grupo 1	1	1.2	2	2.3	5	6.0	-	-	1	1.0	1	1.0
Grupo 2	37	44.6	34	39.1	35	41.7	78	78.0	77	80.2	81	82.7
Grupo 3	32	38.6	39	44.8	35	41.7	12	12.0	4	4.2	5	5.1
Grupo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 5	8	9.6	8	9.2	5	6.0	10	10.0	13	13.5	11	11.2
Grupo 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 7	3	3.6	1	1.1	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 8	1	1.2	-	-	1	1.2	-	-	1	1.0	-	-
Grupo 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	83	100.0	87	100.0	84	100.0	100	100.0	96	100.0	98	100.0
NS/NR	6	6.7	2	2.2	3	3.4	5	4.7	8	7.5	8	7.5
N/A	-	-	-	-	2	2.2	2	1.9	3	2.8	1	0.9

Tabela 3.2.9

Classificação das aspirações vocacionais da coorte 3 segundo o Grupo Profissional, por sexo

Coorte 3	Masculino (86)						Feminino (65)					
	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
Grupo CPP	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Grupo 0	3	4.8	1	1.7	3	5.5	1	1.7	-	-	-	-
Grupo 1	1	1.6	3	5.0	3	5.5	-	-	1	1.8	2	3.8
Grupo 2	33	52.4	27	45.0	29	52.7	44	74.6	44	80.0	41	78.8
Grupo 3	18	28.6	19	31.7	9	16.4	7	11.9	6	10.9	3	5.8
Grupo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 5	5	7.9	5	8.3	7	12.7	7	11.9	4	7.3	5	9.6
Grupo 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 7	3	4.8	5	8.3	4	7.3	-	-	-	-	1	1.9
Grupo 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	63	100.0	60	100.0	55	100.0	59	100.0	55	100.0	52	100.0
NS/NR	9	12.0	15	20.0	19	25.3	5	7.7	7	10.8	8	12.3
N/A	3	4.0	-	-	1	1.3	1	1.5	3	4.6	5	7.7

Ao analisarmos as profissões indicadas considerando a tipologia RIASEC a que pertencem (Tabela 3.2.10), verificamos que, no total da amostra, a maioria dos participantes do nosso estudo assinalam profissões pertencentes ao tipo Investigador e ao tipo Realista, ao longo das três aplicações [momento 1: R (29.4%), I (33.1%); momento 2: R (30.8%), I (34.1%); momento 3: R (28.9%), I (37.1%)]. Foram indicadas com menor frequência profissões pertencentes ao tipo Convencional (momento 1: 1.1%; momento 2: 0.7%; momento 3: 0.2%) e ao tipo Empreendedor (momento 1: 3.0%; momento 2: 3.5%; momento 3: 5.4%).

Tabela 3.2.10

Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo a tipologia RIASEC

Tipologia	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Realista	136	29.4	140	30.8	129	28.9
Investigador	153	33.1	155	34.1	166	37.1
Artístico	70	15.2	66	14.5	61	13.6
Social	84	18.2	74	16.3	66	14.8
Empreendedor	14	3.0	16	3.5	24	5.4
Convencional	5	1.1	3	0.7	1	0.2
Total	462	100.0	454	100.0	447	100.0
NS/NR	30	6.0	35	7.0	40	8.0
N/A	6	1.2	9	1.8	11	2.2

Considerando os grupos masculino e feminino (Tabela 3.2.11), verificamos que, ao longo das três aplicações, os rapazes indicam profissões de tipo Realista e de tipo Investigador em maior percentagem [momento 1: R (50.0%), I (31.3%); momento 2: R (53.5%), I (25.0%); momento 3: R (48.6%), I (32.0%)]. As raparigas indicam com mais frequência profissões pertencentes ao tipo Investigador, seguidas de profissões do tipo Artístico e do tipo Social [momento 1: I (34.9%), A (25.9%), S (25.4%); momento 2: I (43.4%), A (23.0%), S (22.1%); momento 3: I (42.2%), A (20.9%), S (23.1%)].

Tabela 3.2.11

Classificação das aspirações vocacionais segundo a tipologia RIASEC, por sexo

Tipologia	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Realista	115	50.0	122	53.5	108	48.6	21	9.1	18	8.0	21	9.3
Investigador	72	31.3	57	25.0	71	32.0	81	34.9	98	43.4	95	42.2
Artístico	10	4.3	14	6.1	14	6.3	60	25.9	52	23.0	47	20.9
Social	25	10.9	24	10.5	14	6.3	59	25.4	50	22.1	52	23.1
Empreendedor	7	3.0	10	4.4	15	6.8	7	3.0	6	2.7	9	4.0
Convencional	1	0.4	1	0.4	-	-	4	1.7	2	0.9	1	0.4
Total	230	100.0	228	100.0	222	100.0	232	100.0	226	100.0	225	100.0
NS/NR	17	6.8	20	8.0	24	9.6	13	5.2	15	6.0	16	6.5
N/A	3	1.2	2	0.8	4	1.6	3	1.2	7	2.8	7	2.8

Comparando as diferenças de percentagens ao longo das três aplicações, verificamos que há diferenças entre rapazes e raparigas na proporção de profissões indicadas pertencentes: na aplicação 1 (M=230; F= 232) aos tipos Realista, Artístico e Social [$\chi^2(5) = 116.77$, $p < .001$, V de Cramer= .50], na aplicação 2 (M=228; F= 226) aos tipos Realista, Investigador, Artístico, Social e Empreendedor [$\chi^2(5) = 120.44$, $p < .001$, V de Cramer= .52] e na aplicação 3 (M=222; F= 225) aos tipos Realista, Investigador, Artístico e Social [$\chi^2(5) = 104.36$, $p < .001$, V de Cramer= .48], sendo a magnitude do efeito elevada.

Desagregando a amostra ainda em função da coorte a que pertencem os participantes (Tabela 3.2.12), verificamos que a percentagem de profissões de tipo Social indicadas pelos rapazes da coorte 1 e coorte 2 diminui ao longo das aplicações (nos rapazes da coorte 3 essa diminuição também se verifica, mas apenas entre o momento 1 e o momento 3). A percentagem de profissões indicadas de tipo Empreendedor aumenta no grupo dos rapazes na coorte 2 e coorte 3 e a percentagem de profissões de tipo Realista tem tendência a diminuir nas três coortes, entre os momentos 1 e 3. No grupo das raparigas, a percentagem de profissões de tipo Investigador tem tendência a aumentar ao longo das aplicações nas coortes 1 e 2 (diminuindo na coorte 3 do momento 1 para o momento 3), enquanto a percentagem de profissões de tipo Artístico diminui ao longo das aplicações nas coortes 2 e 3.

Tabela 3.2.12

Classificação das aspirações vocacionais segundo a tipologia RIASEC, por coorte e por sexo

Coorte 1	Masculino (86)						Feminino (76)					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Tipologia	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Realista	51	60.7	52	64.2	49	59.0	11	15.1	9	12.0	12	16.0
Investigador	16	19.0	15	18.5	22	26.5	23	31.5	28	37.3	28	37.3
Artístico	1	1.2	2	2.5	4	4.8	12	16.4	15	20.0	14	18.7
Social	12	14.3	11	13.6	7	8.4	25	34.2	20	26.7	20	26.7
Empreendedor	3	3.6	1	1.2	1	1.2	1	1.4	1	1.3	1	1.3
Convencional	1	1.2	-	-	-	-	1	1.4	2	2.7	-	-
Total	84	100.0	81	100.0	83	100.0	73	100.0	75	100.0	75	100.0
NS/NR	2	2.3	3	3.5	2	2.3	3	3.9	-	-	-	-
N/A	-	-	2	2.3	1	1.2	-	-	1	1.3	1	1.3

Coorte 2	Masculino (89)						Feminino (107)					
	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
Tipologia	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Realista	40	48.2	45	51.7	40	47.6	7	7.0	8	8.3	7	7.1
Investigador	30	36.1	22	25.3	28	33.3	32	32.0	43	44.8	44	44.9
Artístico	3	3.6	7	8.0	6	7.1	32	32.0	23	24.0	21	21.4
Social	8	9.6	7	8.0	3	3.6	24	24.0	19	19.8	21	21.4
Empreendedor	2	2.4	5	5.7	7	8.3	3	3.0	3	3.1	4	4.1
Convencional	-	-	1	1.1	-	-	2	2.0	-	-	1	1.0
Total	83	100.0	87	100.0	84	100.0	100	100.0	96	100.0	98	100.0
NS/NR	6	6.7	2	2.2	3	3.4	5	4.7	8	7.5	8	7.5
N/A	-	-	-	-	2	2.2	2	1.9	3	2.8	1	0.9

Coorte 3	Masculino (75)						Feminino (65)					
	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
Tipologia	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Realista	24	38.1	25	41.7	19	34.5	3	5.1	1	1.8	2	3.8
Investigador	26	41.3	20	33.3	21	38.2	26	44.1	27	49.1	23	44.2
Artístico	6	9.5	5	8.3	4	7.3	16	27.1	14	25.5	12	23.1
Social	5	7.9	6	10.0	4	7.3	10	16.9	11	20.0	11	21.2
Empreendedor	2	3.2	4	6.7	7	12.7	3	5.1	2	3.6	4	7.7
Convencional	-	-	-	-	-	-	1	1.7	-	-	-	-
Total	63	100.0	60	100.0	55	100.0	59	100.0	55	100.0	52	100.0
NS/NR	9	12.0	15	20.0	19	25.3	5	7.7	7	10.8	8	12.3
N/A	3	4.0	-	-	1	1.3	1	1.5	3	4.6	5	7.7

Ao analisarmos as aspirações vocacionais indicadas, por nível socioeconómico (NSE), considerando o total da amostra (Tabela 3.2.13), constatamos que as profissões de NSE baixo são apontadas em menor percentagem nos três momentos (momento 1: 10.4%; momento 2: 8.8%; momento 3: 10.1%), enquanto as profissões de NSE elevado são referidas em maior percentagem (momento 1: 47.8%; momento 2: 48.2%; momento 3: 51.0%) ao longo de todas as aplicações, seguindo-se as profissões pertencentes a NSE médio (momento 1: 41.8%; momento 2: 43.0%; momento 3: 38.9%).

Tabela 3.2.13

Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo a categoria de NSE

NSE Profissão	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
NSE Baixo	48	10.4	40	8.8	45	10.1
NSE Médio	193	41.8	195	43.0	174	38.9
NSE Elevado	221	47.8	219	48.2	228	51.0
Total	462	100.0	454	100.0	447	100.0
NS/NR	30	6.0	35	7.0	40	8.0
N/A	6	1.2	9	1.8	11	2.2

Desagregando a amostra em função do sexo (Tabela 3.2.14), constatamos que, ao longo das três aplicações, os rapazes indicam profissões de NSE médio em maior percentagem (momento 1: 50.4%; momento 2: 55.7%; momento 3: 49.5%), enquanto no grupo das raparigas as profissões referidas em maior percentagem pertencem a NSE elevado (momento 1: 56.5%; momento 2: 61.1%; momento 3: 60.9%). Relativamente às profissões pertencentes a NSE baixo, verificamos que as percentagens das mesmas indicadas por rapazes e por raparigas ao longo dos três momentos são semelhantes (momento 1: M= 10.4%, F= 10.3%; momento 2: M= 8.8%, F= 8.8%; momento 3: M= 9.5%, F= 10.7%).

Há, portanto, diferenças entre rapazes e raparigas na proporção de profissões assinaladas pertencentes a NSE médio e a NSE elevado nas três aplicações [aplicação 1 (M=230; F= 232): $\chi^2(2) = 15.48$, $p < .001$, V de Cramer= .18; aplicação 2 (M=228; F= 226): $\chi^2(2) = 32.68$,

$p < .001$, V de Cramer= .27; aplicação 3 (M=222; F=225): $\chi^2(2) = 21.62$, $p < .001$, V de Cramer= .22], sendo a magnitude de efeito pequena.

Tabela 3.2.14

Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por sexo

NSE Profissão	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
NSE Baixo	24	10.4	20	8.8	21	9.5	24	10.3	20	8.8	24	10.7
NSE Médio	116	50.4	127	55.7	110	49.5	77	33.2	68	30.1	64	28.4
NSE Elevado	90	39.1	81	35.5	91	41.0	131	56.5	138	61.1	137	60.9
Total	230	100.0	228	100.0	222	100.0	232	100.0	226	100.0	225	100.0
NS/NR	17	6.8	20	8.0	24	9.6	13	5.2	15	6.0	16	6.5
N/A	3	1.2	2	0.8	4	1.6	3	1.2	7	2.8	7	2.8

Adicionalmente, ao analisarmos os resultados obtidos por coorte de pertença dos participantes (Tabela 3.2.15), verificamos que, em todas as coortes, as raparigas assinalam profissões de NSE elevado em maior percentagem ao longo das três aplicações, seguindo-se as profissões pertencentes a NSE médio. Constatamos ainda que no grupo das raparigas, de um modo geral, são as mais novas (coorte 1) que assinalam maior percentagem de profissões de NSE baixo, comparativamente às raparigas da coorte 2 e da coorte 3.

Por outro lado, os rapazes indicam profissões de NSE médio em maior percentagem ao longo das três aplicações na coorte 1 e na coorte 2, mas na coorte 3 são as profissões de NSE elevado que são mais frequentes durante os três momentos de avaliação, à semelhança do verificado no grupo das raparigas. Considerando apenas os participantes do sexo masculino, verificamos, ainda, que são os rapazes da coorte 2 os que assinalam profissões pertencentes a NSE baixo em menor percentagem em todas as aplicações (momento 1: 7.2%; momento 2: 3.4%; momento 3: 4.8%).

Tabela 3.2.15

Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por sexo e por coorte

Coorte 1	Masculino (86)						Feminino (76)					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
NSE Profissão	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
NSE Baixo	12	14.3	9	11.5	8	9.6	11	15.1	7	9.3	13	17.3
NSE Médio	50	59.5	53	65.4	49	59.0	28	38.4	26	34.7	23	30.7
NSE Elevado	22	26.2	19	23.5	26	31.3	34	46.6	42	56.0	39	52.0
Total	84	100.0	81	100.0	83	100.0	73	100.0	75	100.0	75	100.0
NS/NR	2	2.3	3	3.5	2	2.3	3	3.9	-	-	-	-
N/A	-	-	2	2.3	1	1.2	-	-	1	1.3	1	1.3

Coorte 2	Masculino (89)						Feminino (107)					
	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
NSE Profissão	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
NSE Baixo	6	7.2	3	3.4	4	4.8	8	8.0	11	11.5	8	8.2
NSE Médio	41	49.4	50	57.5	44	52.4	32	32.0	25	26.0	26	26.5
NSE Elevado	36	43.4	34	39.1	36	42.9	60	60.0	60	62.5	64	65.3
Total	83	100.0	87	100.0	84	100.0	100	100.0	96	100.0	98	100.0
NS/NR	6	6.7	2	2.2	3	3.4	5	4.7	8	7.5	8	7.5
N/A	-	-	-	-	2	2.2	2	1.9	3	2.8	1	0.9

Coorte 3	Masculino (75)						Feminino (65)					
	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
NSE Profissão	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
NSE Baixo	6	9.5	8	13.3	9	16.4	5	8.5	2	3.6	3	5.8
NSE Médio	25	39.7	24	40.0	17	30.9	17	28.8	17	30.9	15	28.8
NSE Elevado	32	50.8	28	46.7	29	52.7	37	62.7	36	65.5	34	65.4
Total	63	100.0	60	100.0	55	100.0	59	100.0	55	100.0	52	100.0
NS/NR	9	12.0	15	20.0	19	25.3	5	7.7	7	10.8	8	12.3
N/A	3	4.0	-	-	1	1.3	1	1.5	3	4.6	5	7.7

Dividindo a amostra total por NSE (Tabela 3.2.16) verificamos que as percentagens mais elevadas de profissões de NSE baixo foram assinaladas por participantes provenientes de NSE baixo. No entanto, neste grupo de participantes, são as profissões de NSE médio que registam maior percentagem nos momentos 1 e 2 e as profissões de NSE elevado no momento 3 (42.0%).

Já no grupo de NSE elevado, foi onde se verificaram as percentagens mais baixas de profissões de NSE baixo (entre 3.7% e 2.3%). No grupo de NSE médio, as profissões com maior percentagem no momento 1 são as pertencentes a NSE médio (46.3%), mas no momento 2 e no momento 3 são as profissões de NSE elevado que registam maior percentagem (respetivamente 48.6% e 47.4%).

Tabela 3.2.16

Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por NSE

NSE Profissão	NSE Baixo (163)		NSE Médio (190)		NSE Elevado (145)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Momento 1 (2º, 4º, 6º anos)						
NSE Baixo	24	15.9	19	10.7	5	3.7
NSE Médio	66	43.7	82	46.3	45	33.6
NSE Elevado	61	40.4	76	42.9	84	62.7
Total	151	100.0	177	100.0	134	100.0
NS/NR	10	6.1	10	5.3	10	6.9
N/A	2	1.2	3	1.6	1	0.7
Momento 2 (3º, 5º, 7º anos)						
NSE Baixo	23	15.9	14	7.9	3	2.3
NSE Médio	70	48.3	77	43.5	48	36.4
NSE Elevado	52	35.9	86	48.6	81	61.4
Total	145	100.0	177	100.0	132	100.0
NS/NR	14	8.6	12	6.3	9	6.2
N/A	4	2.5	1	0.5	4	2.8
Momento 3 (4º, 6º, 8º anos)						
NSE Baixo	25	17.5	17	9.8	3	2.3
NSE Médio	58	40.6	74	42.8	42	32.1
NSE Elevado	60	42.0	82	47.4	86	65.6
Total	143	100.0	173	100.0	131	100.0
NS/NR	16	9.8	15	7.9	9	6.2
N/A	4	2.5	2	1.1	5	3.4

Analisando as percentagens de profissões assinaladas pelos participantes consoante o NSE e a coorte a que pertencem (Tabela 3.2.17), verificamos que no grupo de participantes de NSE baixo e no grupo de NSE médio da coorte 1, são as profissões de NSE médio que registam maiores percentagens ao longo das três aplicações. Na coorte 2 e na coorte 3 as profissões de NSE elevado, registam maiores percentagens de indicação em todos os níveis socioeconómicos (com exceção do grupo de NSE baixo na coorte 2 a frequentar o 5º ano).

Tabela 3.2.17

Classificação das aspirações vocacionais segundo a categoria de NSE, por coorte e por NSE

Coorte 1	NSE Baixo (49)			NSE Médio (62)			NSE Elevado (51)		
	2º ano	3º ano	4º ano	2º ano	3º ano	4º ano	2º ano	3º ano	4º ano
NSE Profissão	%	%	%	%	%	%	%	%	%
NSE Baixo	14.6	13.0	16.7	18.3	11.9	17.7	10.2	5.9	4.2
NSE Médio	58.3	65.2	50.0	55.0	50.8	41.9	34.7	37.3	45.8
NSE Elevado	27.1	21.7	33.3	26.7	37.3	40.3	55.1	56.9	50.0
<i>n</i> válidos	48	46	48	60	59	62	49	51	48
Coorte 2	NSE Baixo (57)			NSE Médio (80)			NSE Elevado (59)		
	4º ano	5º ano	6º ano	4º ano	5º ano	6º ano	4º ano	5º ano	6º ano
NSE Profissão	%	%	%	%	%	%	%	%	%
NSE Baixo	15.1	17.3	13.7	8.1	6.5	5.3	-	-	1.8
NSE Médio	37.7	42.3	37.3	43.2	40.3	46.1	37.5	40.7	29.1
NSE Elevado	47.2	40.4	49.0	48.6	53.2	48.7	62.5	59.3	69.1
<i>n</i> válidos	53	52	51	74	77	76	56	54	55
Coorte 3	NSE Baixo (57)			NSE Médio (48)			NSE Elevado (35)		
	6º ano	7º ano	8º ano	6º ano	7º ano	8º ano	6º ano	7º ano	8º ano
NSE Profissão	%	%	%	%	%	%	%	%	%
NSE Baixo	18.0	17.0	22.7	4.7	4.9	5.7	-	-	-
NSE Médio	36.0	38.3	34.1	3.5	39.0	37.1	24.1	25.9	14.3
NSE Elevado	46.0	44.7	43.2	55.8	56.1	57.1	75.9	74.1	85.7
<i>n</i> válidos	50	47	44	43	41	35	29	27	28

Os alunos provenientes de NSE elevado indicam profissões de NSE elevado em maior percentagem em todas as coortes e ao longo das três aplicações. De notar que na coorte 3 não é assinalada uma única profissão de NSE baixo por estes participantes e na coorte 2 é assinalada apenas uma profissão.

No grupo de NSE baixo da coorte 3, no decorrer das três aplicações, as percentagens de profissões de NSE elevado diminuem e aumentam as de NSE baixo.

Analisando as aspirações vocacionais dos participantes de acordo com o género das profissões (masculinas, femininas e neutras) (Tabela 3.2.18), verificamos que são as profissões neutras, i.e. desempenhadas por homens e por mulheres em proporções semelhantes (inferiores a 70%) que são indicadas em maiores percentagens ao longo dos três momentos de avaliação.

Tabela 3.2.18

Classificação das aspirações vocacionais da amostra total segundo o género das profissões

Profissões	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculinas	173	37.4	174	38.3	159	35.6
Femininas	79	17.1	74	16.3	68	15.2
Neutras	210	45.5	206	45.4	220	49.2
Total	462	100.0	454	100.0	447	100.0
NS/NR	30	6.0	35	7.0	40	8.0
N/A	6	1.2	9	1.8	11	2.2

Considerando os grupos masculino e feminino (Tabela 3.2.19), constatamos que os rapazes indicam aspirações profissionais relacionadas, maioritariamente, com profissões masculinas (aplicação 1: 65.7%; aplicação 2: 68.0%; aplicação 3: 64.0%), enquanto as raparigas referem profissões neutras em maior percentagem (aplicação 1: 63.8%; aplicação 2: 63.7%; aplicação 3: 66.2%).

Tabela 3.2.19

Classificação das aspirações vocacionais segundo o gênero das profissões, por sexo

Profissões	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculinas	151	65.7	155	68.0	142	64.0	22	9.5	19	8.4	17	7.6
Femininas	17	7.4	11	4.8	9	4.1	62	26.7	63	27.9	59	26.2
Neutras	62	27.0	62	27.2	71	32.0	148	63.8	144	63.7	149	66.2
Total	230	100.0	228	100.0	222	100.0	232	100.0	226	100.0	225	100.0
NS/NR	17	6.8	20	8.0	24	9.6	13	5.2	15	6.0	16	6.5
N/A	3	1.2	2	0.8	4	1.6	3	1.2	7	2.8	7	2.8

Há diferenças entre rapazes e raparigas na proporção de profissões assinaladas pertencentes a profissões masculinas, a profissões femininas e a profissões neutras nas três aplicações [aplicação 1 (M=230; F= 232): $\chi^2(2) = 157.04$, $p < .001$, V de Cramer= .58]; aplicação 2 (M=228; F= 226): $\chi^2(2) = 175.48$, $p < .001$, V de Cramer= .62; aplicação 3 (M= 222; F=225): $\chi^2(2) = 162.68$, $p < .001$, V de Cramer= .60], sendo a magnitude do efeito elevada.

Dividindo a amostra também por coorte (Tabela 3.2.20), verificamos que os rapazes indicam profissões masculinas em maior percentagem ao longo das três aplicações. Nos alunos mais velhos (coorte 3) as percentagens de profissões masculinas e profissões neutras indicadas pelos rapazes são mais parecidas. De notar que entre coortes, os rapazes indicam menos percentagem de profissões masculinas à medida que aumenta a idade e os anos de escolaridade.

Considerando o grupo das raparigas, verificamos que em todas as três coortes, as profissões neutras emergem em maior percentagem, seguidas das profissões femininas, ao longo dos três momentos de avaliação. De um modo geral, são as raparigas mais novas (coorte 1) que assinalam profissões masculinas em maior percentagem comparativamente às raparigas das coortes 2 e 3.

Tabela 3.2.20

Classificação das aspirações vocacionais segundo o género das profissões, por coorte e por sexo

Coorte 1	Masculino (86)						Feminino (76)					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Profissões	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculinas	65	77.4	64	79.0	62	74.7	12	16.4	6	8.0	9	12.0
Femininas	4	4.8	3	3.7	1	1.2	24	32.9	22	29.3	23	30.7
Neutras	15	17.9	14	17.3	20	24.1	37	50.7	47	62.7	43	57.3
Total	84	100.0	81	100.0	83	100.0	73	100.0	75	100.0	75	100.0
NS/NR	2	2.3	3	3.5	2	2.3	3	3.9	-	-	-	-
N/A	-	-	2	2.3	1	1.2	-	-	1	1.3	1	1.3

Coorte 2	Masculino (89)						Feminino (107)					
	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
Profissões	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculinas	54	65.1	57	65.5	55	65.5	6	6.0	7	7.3	4	4.1
Femininas	8	9.6	3	3.4	3	3.6	24	24.0	24	25.0	23	23.5
Neutras	21	25.3	27	31.0	26	31.0	70	70.0	65	67.7	71	72.4
Total	83	100.0	87	100.0	84	100.0	100	100.0	96	100.0	98	100.0
NS/NR	6	6.7	2	2.2	3	3.4	5	4.7	8	7.5	8	7.5
N/A	-	-	-	-	2	2.2	2	1.9	3	2.8	1	0.9

Coorte 3	Masculino (75)						Feminino (65)					
	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
Profissões	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Masculinas	32	50.8	34	56.7	25	45.5	4	6.8	6	10.9	4	7.7
Femininas	5	7.9	5	8.3	5	9.1	14	23.7	17	30.9	13	25.0
Neutras	26	41.3	21	35.0	25	45.5	41	69.5	32	58.2	35	67.3
Total	63	100.0	60	100.0	55	100.0	59	100.0	55	100.0	52	100.0
NS/NR	9	12.0	15	20.0	19	25.3	5	7.7	7	10.8	8	12.3
N/A	3	4.0	-	-	1	1.3	1	1.5	3	4.6	5	7.7

Ao analisarmos as justificações dadas à escolha das profissões no total da amostra (Tabela 3.2.21), verificamos que em todas as aplicações a principal razão apontada pelos participantes está relacionada com os *interesses* (momento 1: 61.0%; momento 2: 66.2%; momento 3: 63.1%), seguindo-se as justificações relacionadas com os *modelos* (momento 1:

16.8%; momento 2: 17.7%; Momento 3: 15.2%), não havendo grande variação nas percentagens ao longo das aplicações. Ao longo das aplicações regista-se uma diminuição de justificações relacionadas com a *fantasia*: momento 1: 6.1%; momento 2: 2.5%; momento 3: 2.3%).

Tabela 3.2.21

Justificações das aspirações vocacionais da amostra total

Justificação	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
talento	15	3.3	8	1.8	18	4.1
auto-interesse	280	61.0	296	66.2	274	63.1
modelo_aspiração	77	16.8	79	17.7	66	15.2
profissão familiares	6	1.3	12	2.7	9	2.1
remuneração	18	3.9	15	3.4	20	4.6
altruísmo	35	7.6	26	5.8	37	8.5
fantasia	28	6.1	11	2.5	10	2.3
Total	459	100.0	447	100.0	434	100.0
NS/NR	35	7.0	42	8.4	50	10.0
Indefinida	4	0.8	9	1.8	14	2.8

Considerados os grupos masculino e feminino (Tabela 3.2.22), verificamos que as justificações apontadas seguem a mesma tendência verificada quando considerada a amostra total, ou seja, as justificações onde se registam percentagens mais elevadas estão relacionadas com os *interesses* (momento 1: M= 55.9%, F= 66.1%; momento 2: M= 60.2%, F= 72.1%; momento 3: M= 56.1%, F= 70.0%) e os *modelos* (momento 1: M= 16.6%, F= 17.0%; momento 2: M= 20.8%, F= 14.6%; momento 3: M= 20.1%, F= 10.5%), as justificações de *fantasia* tendem a diminuir ao longo das aplicações, tanto nos rapazes como nas raparigas (momento 1: M= 9.2%, F= 3.0%; momento 2: M= 4.1%, F= 0.9%; momento 3: M= 3.7%, F= 0.9%). De um modo geral, os rapazes indicam justificações relacionadas com os modelos, remuneração e fantasia em maior percentagem do que as raparigas, e as raparigas justificações relacionadas com os interesses e altruísmo em percentagens superiores comparativamente ao grupo dos rapazes.

Há diferenças entre rapazes e raparigas na proporção nas justificações relacionadas com os interesses, remuneração e fantasia no momento 1 [$\chi^2(6) = 20.87, p = .002, V$ de Cramer= .21]; com os interesses, remuneração, altruísmo e fantasia no momento 2 [$\chi^2(6) = 32.50, p < .001, V$ de Cramer= .27]; e com o talento, interesses, modelos_aspiração, remuneração, altruísmo e fantasia no momento 3 [$\chi^2(6) = 32.28, p < .001, V$ de Cramer= .29].

Tabela 3.2.22

Justificações das aspirações vocacionais, por sexo

Justificação	Masculino (250)						Feminino (248)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
talento	11	4.8	6	2.7	14	6.5	4	1.7	2	0.9	4	1.8
auto-interesse	128	55.9	133	60.2	120	56.1	152	66.1	163	72.1	154	70.0
modelo_aspiração	38	16.6	46	20.8	43	20.1	39	17.0	33	14.6	23	10.5
profissão familiares	4	1.7	9	4.1	6	2.8	2	0.9	3	1.3	3	1.4
remuneração	14	6.1	13	5.9	15	7.0	4	1.7	2	0.9	5	2.3
altruísmo	13	5.7	5	2.3	8	3.7	22	9.6	21	9.3	29	13.2
fantasia	21	9.2	9	4.1	8	3.7	7	3.0	2	0.9	2	0.9
Total	229	100.0	221	100.0	214	100.0	230	100.0	226	100.0	220	100.0
NS/NR	19	7.6	25	10.0	30	12.0	16	6.5	17	6.9	20	8.1
Indefinida	2	0.8	4	1.6	6	2.4	2	0.8	5	2.0	8	3.2

Considerando ainda a coorte a que pertencem os participantes (Tabela 3.2.23), verificamos que as justificações relacionadas com os interesses são as indicadas em maior percentagem, quer por rapazes quer por raparigas, em todos os momentos de avaliação, seguindo-se as justificações relacionadas com os modelos. Verificamos, adicionalmente, que, de um modo geral, as justificações relacionadas com a fantasia tendem a ser mais frequentes no grupo de alunos mais novos (coorte 1), diminuindo a sua frequência ao longo das aplicações.

Tabela 3.2.23

Justificações das aspirações vocacionais, por coorte e por sexo

Coorte 1	Masculino (86)						Feminino (76)					
	2º ano		3º ano		4º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
Justificação	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
talento	3	3.7	1	1.2	3	3.8	-	-	1	1.4	1	1.4
auto-interesse	39	48.1	46	56.8	44	55.0	40	56.3	52	71.2	46	63.0
modelo_aspiração	12	14.8	16	19.8	19	23.8	15	21.1	10	13.7	9	12.3
profissão familiares	1	1.2	3	3.7	-	-	1	1.4	2	2.7	1	1.4
remuneração	7	8.6	8	9.9	5	6.3	2	2.8	2	2.7	4	5.5
altruismo	3	3.7	1	1.2	2	2.5	10	14.1	6	8.2	10	13.7
fantasia	16	19.8	6	7.4	7	8.8	3	4.2	-	-	2	2.7
Total	81	100.0	81	100.0	80	100.0	71	100.0	73	100.0	73	100.0
NS/NR	4	4.7	4	4.7	4	4.7	5	6.6	1	1.3	1	1.3
Indefinida	1	1.2	1	1.2	2	2.3	-	-	2	2.6	2	2.6

Coorte 2	Masculino (89)						Feminino (107)					
	4º ano		5º ano		6º ano		4º ano		5º ano		6º ano	
Justificação	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
talento	3	3.6	3	3.6	7	8.5	3	3.0	1	1.0	2	2.1
auto-interesse	54	64.3	51	61.4	44	53.7	65	65.7	72	73.5	71	74.0
modelo_aspiração	12	14.3	17	20.5	14	17.1	16	16.2	15	15.3	8	8.3
profissão familiares	2	2.4	5	6.0	4	4.9	1	1.0	-	-	2	2.1
remuneração	5	6.0	3	3.6	7	8.5	1	1.0	-	-	-	-
altruismo	5	6.0	2	2.4	5	6.1	10	10.1	8	8.2	13	13.5
fantasia	3	3.6	2	2.4	1	1.2	3	3.0	2	2.0	-	-
Total	84	100.0	83	100.0	82	100.0	99	100.0	98	100.0	96	100.0
NS/NR	5	5.6	4	4.5	4	4.5	6	5.6	8	7.5	10	9.3
Indefinida	-	-	2	2.2	3	3.4	2	1.9	1	0.9	1	0.9

Coorte 3	Masculino (75)						Feminino (65)					
	6º ano		7º ano		8º ano		6º ano		7º ano		8º ano	
Justificação	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
talento	5	7.8	2	3.5	4	7.7	1	1.7	-	-	1	2.0
auto-interesse	35	54.7	36	63.2	32	61.5	47	78.3	39	70.9	37	72.5
modelo_aspiração	14	21.9	13	22.8	10	19.2	8	13.3	8	14.5	6	11.8
profissão familiares	1	1.6	1	1.8	2	3.8	-	-	1	1.8	-	-
remuneração	2	3.1	2	3.5	3	5.8	1	1.7	-	-	1	2.0
altruismo	5	7.8	2	3.5	1	1.9	2	3.3	7	12.7	6	11.8
fantasia	2	3.1	1	1.8	-	-	1	1.7	-	-	-	-
Total	64	100.0	57	100.0	52	100.0	60	100.0	55	100.0	51	100.0
NS/NR	10	13.3	17	22.7	22	29.3	5	7.7	8	12.3	9	13.8
Indefinida	1	1.3	1	1.3	1	1.3	-	-	2	3.1	5	7.7

Relativamente às aspirações educacionais (Tabela 3.2.24), considerando a amostra total, 108 participantes assinalaram que gostariam de completar o ensino secundário (21.7%), 369 indicaram o ensino superior (74.1%) e 21 não sabem ou não respondem (4.2%). Não há diferença na proporção considerando o ano de escolaridade (coorte) dos participantes [$\chi^2(2) = 0.76, p = .683, V$ de Cramer = .04].

Tabela 3.2.24

Aspirações educacionais, por coorte

Aspirações Educacionais	Coorte 1 (4º ano)		Coorte 2 (6º ano)		Coorte 3 (8º ano)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino Secundário	38	24.8	39	20.9	31	22.6
Ensino Superior	115	75.2	148	79.1	106	77.4
Total	153	100.0	187	100.0	137	100.0
NS/NR	9	5.6	9	4.6	3	2.1

Verificamos, adicionalmente, que tanto no grupo dos rapazes como no grupo das raparigas (Tabela 3.2.25), as percentagens de alunos a quer prosseguir estudos a nível superior são mais elevadas. Dos participantes que pretendem concluir estudos a nível secundário 58.3% são rapazes e 41.7% são raparigas, enquanto dos alunos com aspirações educacionais de ensino superior 47.7% pertencem ao grupo masculino e 52.3% ao grupo feminino. Não existem diferenças na proporção entre os dois grupos considerando as aspirações educacionais [$\chi^2(1) = 3.78, p = .052, V$ de Cramer = .09].

Tabela 3.2.25

Aspirações educacionais, por sexo

Aspirações Educacionais	Masculino (250)		Feminino (248)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino Secundário	63	26.4	45	18.9
Ensino Superior	176	73.6	193	81.1
Total	239	100.0	238	100.0
NS/NR	11	4.4	10	4.0

Comparando, ainda, os resultados por coorte (Tabela 3.2.26), verificamos que a grande maioria dos participantes quer completar estudos ao nível do ensino superior, sendo essa percentagem ligeiramente maior, em todas as coortes, no grupo das raparigas (coorte 1: M= 72.8%, F= 77.8%; coorte 2: M= 75.6%, F= 82.2%; coorte 3: M= 72.2%, F= 83.1%). No entanto, não existem diferenças significativas na proporção de rapazes e de raparigas que pretendem concluir estudos a nível secundário e a nível superior, não havendo, portanto, diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às aspirações educacionais. [coorte 1: $\chi^2(1) = 0.50$, $p = .480$, V de Cramer= .06; coorte 2: $\chi^2(1) = 1.23$, $p = .268$, V de Cramer= .08; coorte 3: $\chi^2(1) = 2.30$, $p = .129$, V de Cramer= .13].

Tabela 3.2.26

Aspirações educacionais, por coorte e por sexo

Aspirações Educacionais	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino Secundário	22	27.2	16	22.2	21	24.4	18	17.8	20	27.8	11	16.9
Ensino Superior	59	72.8	56	77.8	65	75.6	83	82.2	52	72.2	54	83.1
Total	81	100.0	72	100.0	86	100.0	101	100.0	72	100.0	65	100.0
NS/NR	5	5.8	4	5.3	3	3.4	6	5.6	3	4.0	-	-

Quando comparadas as aspirações educacionais dos participantes deste estudo tendo em consideração o NSE a que pertencem (Tabela 3.2.27), verificamos que a percentagem de aspirações de ingresso no ensino superior é mais baixa nos alunos de NSE baixo, relativamente aos seus colegas de NSE médio e NSE elevado. Com efeito, apenas 54.5% destes alunos indicam querer prosseguir estudos a nível superior, enquanto essa percentagem no grupo de NSE médio é de 82.9% e de 95.7% no grupo de NSE elevado. Há, pois, diferenças significativas nas proporções das aspirações educacionais, considerando o NSE a que pertencem os participantes do estudo, sendo a magnitude do efeito média [$\chi^2(2) = 76.66$, $p < .001$, V de Cramer= .40].

Tabela 3.2.27

Aspirações educacionais, por NSE

Aspirações Educacionais	NSE Baixo		NSE Médio		NSE Elevado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino Secundário	71	45.5	31	17.1	6	4.3
Ensino Superior	85	54.5	150	82.9	134	95.7
Total	156	100.0	181	100.0	140	100.0
NS/NR	7	4.3	9	4.7	5	3.4

Relativamente à comparação das aspirações profissionais registadas ao longo dos três momentos de avaliação, 76 participantes assinalam a mesma profissão [i.e. “igual” (15.3%)], 256 indicam pelo menos uma profissão “diferente” (51.4%), 68 referem “algumas iguais” (13.97%), 7 apontam profissões “semelhantes” (1.4%) e 91 respostas foram integradas na categoria “não aplicável” (18.3%).

Se retiradas as 91 observações classificadas como N/A, as percentagens de indicação de profissão “igual” ao longo das três aplicações é de 18.7%, de profissão “diferente” é de 62.9%, de profissão “algumas iguais” é de 16.7% e de profissão “semelhante” é de 1.7%. Somando as percentagens das categorias onde há referência a profissões iguais ou semelhantes (“igual”, “algumas iguais” e “semelhante”), constatamos que ao longo das três aplicações (3 anos) 37.1% dos participantes do nosso estudo mantêm as profissões desejadas. Analisando os resultados por coortes (Tabela 3.2.28), verificamos que esta percentagem se torna maior à medida que aumenta a idade e a progressão na escolaridade, i.e., 29.8% na coorte 1 (4º ano), 36.2% na coorte 2 (6º ano) e 50.5% na coorte 3 (8º ano) e conseqüentemente vai baixando a percentagem de profissões diferentes (70.3% na coorte 1, 63.9% na coorte 2 e 49.5% na coorte 3). Entre as três coortes, existem, pois, diferenças na proporção da indicação destas profissões [$\chi^2(6) = 13.28$, $p = .039$, V de Cramer = .13], sendo o efeito pequeno.

Considerando os grupos masculino e feminino (Tabela 3.2.29), verificamos que não há diferenças entre rapazes e raparigas nas proporções de profissões de tipo “igual”, “diferente”, “algumas iguais” ou “semelhantes” assinaladas ao longo das três aplicações [$\chi^2(3) = 4.26$, $p = .235$, V de Cramer = .10].

Tabela 3.2.28

Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação por coorte

Profissão 1 2 3	Coorte 1 (4º ano)		Coorte 2 (6º ano)		Coorte 3 (8º ano)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	26	17.6	29	17.5	21	22.6
diferente	104	70.3	106	63.9	46	49.5
algumas iguais	16	10.8	29	17.5	23	24.7
semelhante	2	1.4	2	1.2	3	3.2
Total	148	100.0	166	100.0	93	100.0
N/A	14	8.6	30	15.3	47	33.6

Tabela 3.2.29

Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo

Profissão 1 2 3	Masculino (250)		Feminino (248)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	40	20.0	36	17.4
diferente	128	64.0	128	61.8
algumas iguais	27	13.5	41	19.8
semelhante	5	2.5	2	1.0
Total	200	100.0	207	100.0
N/A	50	20.0	41	16.5

Apresentamos ainda os resultados obtidos nos grupos masculino e feminino considerando a coorte de pertença dos participantes (Tabela 3.2.30). Tal como verificámos anteriormente, são os alunos mais velhos (coorte 3), tanto rapazes como raparigas, que indicam percentagens mais baixas de profissões diferentes nas suas aspirações vocacionais (M= 56.8%, F= 42.9%). Nas coortes 1 e 2 esses valores são superiores (Coorte 1: M= 67.5%), F= 73.2%; Coorte 2: M= 64.6%, F= 63.2%), registando as raparigas da coorte 1 percentagens ligeiramente superiores de profissão “diferente” comparativamente aos rapazes, ao contrário do verificado nos participantes da coorte 2 e da coorte 3.

Tabela 3.2.30

Comparação das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo

Profissão 1 2 3	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	17	22.1	9	12.7	13	16.5	16	18.4	10	22.7	11	22.4
diferente	52	67.5	52	73.2	51	64.6	55	63.2	25	56.8	21	42.9
algumas iguais	7	9.1	9	12.7	14	17.7	15	17.2	6	13.6	17	34.7
semelhante	1	1.3	1	1.4	1	1.3	1	1.1	3	6.8	-	-
Total	77	100.0	71	100.0	79	100.0	87	100.0	44	100.0	49	100.0
N/A	9	10.5	5	6.6	10	11.2	20	18.7	31	41.3	16	24.6

Considerando os 76 participantes que indicaram exatamente a mesma profissão ao longo das três aplicações, verificamos que 40 são do sexo masculino (52.6%) e 36 (47.4%) do sexo feminino, que frequentam anos de escolaridades diversos [26 da coorte 1 (34.2%), 29 da coorte 2 (38.2%) e 21 da coorte 3 (27.6%)] e que são provenientes de níveis socioeconômicos diferenciados [29 de NSE baixo (38.2%), 25 de NSE médio (32.9%) e 22 de NSE elevado (28.9%)]. Foram indicadas 37 profissões distintas (20 por rapazes e 17 por raparigas), sendo futebolista a mais indicada pelos rapazes (37.5%) e médica e veterinária as mais referidas pelas raparigas (22.2%) (Tabela 3.2.31.A). Verificamos que a maioria das profissões indicadas (46) pertence ao Grupo 2 (60.5%), 21 pertencem ao Grupo 3 (27.6%), 5 pertencem ao Grupo 5 (6.6%), 3 pertencem ao Grupo 7 (3.9%) e 1 pertence ao Grupo 6 (1.3%). Mais de metade (45) das profissões indicadas pertencem a NSE elevado (59.2%), 24 pertencem a NSE médio (31.6%) e 7 pertencem a NSE Baixo (9.2%). Relativamente ao género das profissões, foram indicadas 37 profissões “neutras” (48.7%), 33 profissões “masculinas” (43.4%) e 6 profissões “femininas” (7.9%). De acordo com a classificação da tipologia de Holland, 37 profissões pertencem ao tipo Investigador (48.7%), 27 ao tipo Realista (35.5%), 5 ao tipo Artístico (6.6%), 5 ao tipo Social (6.6%) e 2 ao tipo Empreendedor (2.6%), não tendo sido indicada nenhuma profissão pertencente ao tipo Convencional.

Analisando as profissões indicadas pelos participantes ao longo das três aplicações de acordo com a tipologia RIASEC a que pertencem, constatamos que 186 (37.3%) participantes indicam profissões pertencentes ao mesmo tipo RIASEC, 221 (44.4%) indicam profissões de tipos diferentes e 91 (18.3%) das respostas foram classificadas como “não aplicável”. Se retiradas as 91 observações classificadas como N/A, as percentagens de indicação de profissões pertencentes a tipo RIASEC “igual” ao longo das três aplicações é de 45.7%, e de profissões de tipo “diferente” é de 54.3%.

Ao observarmos os resultados obtidos considerando a coorte de pertença dos participantes (Tabela 3.2.32), verificamos que a percentagem de indicação de profissões com tipologia “igual” aumenta com a progressão na escolaridade (coorte 1: 42.6%; coorte 2: 43.4%; coorte 3: 54.8%). Constatamos, ainda, a existência de percentagens muito aproximadas de indicação de tipologia “igual” ou “diferente” entre as três coortes, não se registando diferenças na sua proporção [$\chi^2(2) = 4.08, p = .130, V$ de Cramer = .10].

Tabela 3.2.32

Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte

Tipologia 1 2 3	Coorte 1 (4º ano)		Coorte 2 (6º ano)		Coorte 3 (8º ano)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	63	42.6	72	43.4	51	54.8
diferente	85	57.4	94	56.6	42	45.2
Total	148	100.0	166	100.0	93	100.0
N/A	14	8.6	30	15.3	47	33.6

Considerando os grupos masculino e feminino da amostra (Tabela 3.2.33), verificamos que as percentagens indicação de tipologia “igual” (M= 47.0%, F= 44.4%) ou “diferente” (M= 53.0%, F= 55.6%) são muito semelhantes nos dois grupos, não se verificando diferenças entre rapazes e raparigas nas proporções de profissões destas duas categorias assinaladas ao longo das três aplicações [$\chi^2(1) = 0.27, p = .605, V$ de Cramer = .03].

Tabela 3.2.33

Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo

Tipologia 1 2 3	Masculino (250)		Feminino (248)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	94	47.0	92	44.4
diferente	106	53.0	115	55.6
Total	200	100.0	207	100.0
N/A	50	20.0	41	16.5

Apresentamos ainda os resultados obtidos nos grupos masculino e feminino considerando a coorte de pertença dos participantes (Tabela 3.2.34). É de assinalar que nos participantes da coorte 3, tanto os rapazes como as raparigas assinalam profissões de tipologia “igual” em maior percentagem (coorte 3: M= 52.3%, F= 57.1%), enquanto os participantes das coortes 1 e 2, assinalam com mais frequência profissões pertencentes a tipologia “diferente”.

Tabela 3.2.34

Comparação da tipologia RIASEC das profissões indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo

Tipologia 1 2 3	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	36	46.8	27	38.0	35	44.3	37	42.5	23	52.3	28	57.1
diferente	41	53.2	44	62.0	44	55.7	50	57.5	21	47.7	21	42.9
Total	77	100.0	71	100.0	79	100.0	87	100.0	44	100.0	49	100.0
N/A	9	10.5	5	6.6	10	11.2	20	18.7	31	41.3	16	24.6

Selecionando as respostas “igual” (186), verificamos que 69 das profissões pertencem ao tipo Realista (37.1%), 76 Investigador (40.9%), 18 Artístico (9.7%), 19 Social (10.2%) e 4 Empreendedor (2.2%). Não foram registadas profissões de tipo Convencional.

Comparando essas respostas com os tipos RIASEC das profissões do pai e da mãe de cada um dos participantes (Tabela 3.2.35), verificamos que 66 alunos indicam uma profissão de tipo igual ao pai e/ou mãe (35.5%), 118 indicam uma profissão de tipo diferente (63.4%) e em duas observações não foi possível apurar o tipo de profissão do pai /mãe (1.1%). Ao selecionarmos as 66 respostas onde foi indicada uma profissão de tipologia igual ao pai e/ou mãe do participantes, constatamos que 38 indicam uma profissão de tipo igual à do pai (57.6%), 12 igual à da mãe (18.2%) e 16 igual à profissão do pai e da mãe (24.2%). Trinta e seis das profissões indicadas pertencem ao tipo Realista (54.5%), 23 ao tipo Investigador (34.8%), 5 ao tipo Social (7.6%) e 2 ao tipo Empreendedor (3.0%). Destes 66 participantes, 44 são rapazes (66.7%) e 22 são raparigas (33.3%), frequentam diferentes anos de escolaridade [26 da coorte 1 (39.4%), 25 da coorte 2 (37.9%) e 15 da coorte 3 (22.7%)] e são provenientes de NSE diversos [21 de NSE Baixo (31.8%), 19 de NSE Médio (28.8%) e 26 de NSE Elevado (39.4%)]. A maioria dos rapazes (68.2%) indica uma profissão de tipo igual à do pai, enquanto que as raparigas indicam profissões de tipo igual ao do pai (36.3%), da mãe (40.9%) e de ambos (22.7%) em percentagens mais equitativas. Há diferenças entre rapazes e raparigas nas proporções de profissões indicadas de tipo igual à profissão do pai e de profissões de tipo igual à da mãe [$\chi^2(2) = 11.99, p = .002, V$ de Cramer= .43], sendo a magnitude do efeito média.

Tabela 3.2.35

Comparação das profissões de tipologia "igual" com as profissões do pai e da mãe dos participantes

Parentesco	Masculino (44)		Feminino (22)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pai	30	68.2	8	36.4
Mãe	3	6.8	9	40.9
Pai e Mãe	11	25.0	5	22.7
Tipologia				
Realista	32	72.7	4	18.2
Investigador	10	22.7	13	59.1
Artístico	-	-	-	-
Social	-	-	5	22.7
Empreendedor	2	4.5	-	-
Convencional	-	-	-	-

Relativamente à justificação das profissões, verificamos que, considerando a amostra total, 151 participantes (34.8%) mantêm a mesma categoria de justificação para a escolha da profissão ao longo das três aplicações, 327 assinalam categorias diferentes (54.6 %), e 46 das respostas foram consideradas “não aplicável” (10.6%). Quando não consideradas as 46 observações categorizadas como N/A, as percentagens de indicação de justificação “igual” para a escolha da profissão ao longo das três aplicações é de 38.9% e de justificação “diferente” é de 61.1%.

Analisando os resultados por coorte (Tabela 3.2.36), verificamos a existência de percentagens semelhantes na indicação de justificação “igual” e “diferente” ao longo das aplicações, relativamente às aspirações profissionais indicadas. Não há diferenças na sua proporção considerando as coortes a que pertencem os participantes do estudo [$\chi^2(2) = 2.94$, $p = .23$, V de Cramer = .09].

Tabela 3.2.36

Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte

Justificação 1 2 3	Coorte 1 (4º ano)		Coorte 2 (6º ano)		Coorte 3 (8º ano)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	46	33.3	65	41.1	40	43.5
diferente	92	66.7	93	58.9	52	56.5
Total	138	100.0	158	100.0	92	100.0
N/A	24	14.8	38	19.4	48	34.3

Desagregando a amostra em função do sexo (Tabela 3.2.37), verificamos que as raparigas apontam justificações “iguais” em maior percentagem do que os rapazes (M= 33.2%, F= 44.4%), enquanto estes apresentam percentagens superiores de justificações “diferentes” comparativamente às raparigas (M= 66.8%, F= 55.6%). Há, pois, diferenças entre rapazes e raparigas na proporção de justificação “igual” e “diferente” [$\chi^2(1) = 5.20$, $p = .023$, V de Cramer = .12], sendo a magnitude do efeito pequena.

Tabela 3.2.37

Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo

Justificação 1 2 3	Masculino (250)		Feminino (248)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	63	33.2	88	44.4
diferente	127	66.8	110	55.6
Total	190	100.0	198	100.0
N/A	60	24.0	50	20.2

Apresentamos, ainda, os resultados obtidos nos grupos masculino e feminino considerando a coorte de pertença dos participantes (Tabela 3.2.38). É de notar no grupo feminino que com o aumento da idade e progressão na escolaridade, as percentagens de justificação “igual” e “diferente” aproximam-se, sendo, inclusive de valor igual na Coorte 3 (50.0 %), enquanto no grupo dos rapazes essa evolução das percentagens não é tão notória.

Tabela 3.2.38

Comparação das justificações indicadas ao longo dos três momentos de avaliação, por coorte e por sexo

Justificação 1 2 3	Coorte 1				Coorte 2				Coorte 3			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
igual	22	30.6	24	36.4	25	33.8	40	47.6	16	36.4	24	50.0
diferente	50	69.4	42	63.6	49	66.2	44	52.4	28	63.6	24	50.0
Total	72	100.0	66	100.0	74	100.0	84	100.0	44	100.0	48	100.0
N/A	14	16.3	10	13.2	15	16.9	23	21.5	31	41.3	17	26.2

3.2.2. Discussão dos Resultados

A literatura no âmbito da Psicologia Vocacional tem vindo a indicar que desde cedo as crianças fazem planos a nível profissional (e.g., Atherton et al., 2009; Auger et al., 2005;

Seligman, 1994; Trice & King, 1991). Com efeito, verificámos que ao longo das três aplicações, a maioria dos participantes (cerca de 90% da amostra) indicou a profissão que gostaria de vir a ter no futuro. Também Gore et al. (2015) constataram, num estudo desenvolvido na Austrália que 71% dos participantes a frequentar os 4º, 6º, 8º e 10 anos de escolaridade indicaram que tipo de profissão gostariam de vir a desempenhar no futuro, especificando, inclusive, qual a profissão. Resultados semelhantes foram encontrados numa pesquisa no Reino Unido com dados provenientes do *British Household Panel Survey (BHPS)*, em que a maioria dos alunos (quase 80% da amostra) aos 15 anos também indicou quais as suas aspirações profissionais (Croll, 2008).

Profissões como atleta (futebolista), médico, veterinário, professor e engenheiro são as mais indicadas enquanto aspirações profissionais pelos participantes neste estudo, à semelhança da maior parte das profissões referidas por crianças de outros países. Gore et al. (2015) concluíram que as profissões de desportista, professor e veterinário fazem parte do top 5 das preferências ocupacionais das crianças australianas em cada todos os grupos (exceto desportista no grupo das raparigas que ocupa o 11ª posição e professor e veterinário no grupo dos rapazes que ocupa a 7ª e 11ª posição). Num estudo de Archer et al. (2013) acerca das aspirações das crianças de 10-13 anos, concluiu-se que as profissões/áreas profissionais mais indicadas pelos alunos foram: desporto, artes performativas, professor, médico, negócios e veterinário. Os resultados de um estudo desenvolvido por Trice et al. (1995) com alunos do pré-escolar, 2º, 4º e 6º anos indicaram que as três principais escolhas profissionais dos rapazes foram polícia, piloto e atleta profissional, enquanto as das raparigas foram: advogada, professora e veterinária. No estudo de Atherton et al. (2009) com alunos do 7º ano no Reino Unido as profissões mais indicadas foram: artes do espetáculo (cantor/ bailarino, ator – mais de 90% destas profissões foram indicadas por raparigas) 11.8%, atleta profissional (mais de 80% são rapazes) 8%, professor (5.4%), veterinário (5.1%), advogado (4.6%), polícia (3.8%), médico/cirurgião (3.6%). Estas profissões parecem, pois, refletir a importância das experiências de vida das crianças em vários contextos, nomeadamente, sociais, familiares, escolar, de saúde e de segurança (Silva & Neto, 2004). As mesmas destacam, ainda, as diferenças de género nas aspirações de rapazes e raparigas também encontradas em estudos anteriores (e.g., Howard et al., 2011; Silva & Neto, 2004; Trice et al., 1995), sendo as aspirações do grupo masculino mais relacionadas com o Desporto e a Tecnologia e as das raparigas mais na área da Saúde e Educação (Croll, 2008).

Considerando as aspirações vocacionais indicadas pelos participantes do nosso estudo, constatamos que os rapazes referem, em maior percentagem, profissões de tipo Realista e de tipo Investigador, enquanto as raparigas elegem profissões, maioritariamente de tipo Investigador, Artístico e Social. Estes dados, corroboram, de um modo geral, os resultados obtidos no ICA-R, destacando-se a preferência das raparigas por profissões de tipo Investigador, que não se verificou nos resultados obtidos neste último.

Através da categorização das aspirações profissionais segundo o nível socioeconómico, verificámos que as profissões indicadas com maior frequência, em todas as categorias de NSE de pertença dos participantes, correspondem a NSE médio e NSE elevado. Estes resultados são consistentes com as hipóteses formuladas inicialmente (cf. Capítulo II) e corroboram os resultados de outras pesquisas (Archer et al., 2013; Atherton et al., 2009; Auger et al., 2005; Croll, 2008; David, 2007; Flouri & Panourgia, 2012; Gore et al., 2015). Nestes trabalhos, também, a maioria das aspirações vocacionais dos participantes foram elevadas, correspondendo a níveis médios e elevados de prestígio. Por outro lado, alguns destes estudos encontraram poucas diferenças entre o estatuto socioeconómico de origem e o prestígio das aspirações vocacionais. No entanto, verificámos que a maior percentagem de aspirações profissionais de NSE baixo se registou no grupo de alunos pertencentes a NSE baixo e que os participantes de NSE elevado elegem, maioritariamente, aspirações vocacionais, igualmente, de NSE elevado. No grupo de alunos mais velhos (coorte 3) de NSE baixo registou-se um decréscimo das aspirações vocacionais de NSE elevado e um aumento da percentagem de aspirações de NSE baixo da primeira para a última aplicação. Estes resultados corroboram conclusões de outras pesquisas (David, 2007) e são consentâneas com as formulações de Gottfredson (2002), relativamente ao estágio de orientação para a valorização social, que ocorre, segundo a sua teoria de circunscrição e compromisso, por volta dos 9-13 anos, em que as crianças se revelam vulneráveis à avaliação social e, conseqüentemente, eliminam possíveis alternativas profissionais que não se enquadram na sua classe social. Gore et al. (2015) encontraram apenas uma ligeira relação entre o ano de escolaridade e o prestígio da profissão, com os estudantes mais velhos a escolher ligeiramente mais profissões prestigiantes. No estudo de Auger et al. (2005), com crianças do 1º, 3º e 5º anos são as crianças mais velhas que tendem a aspirar a profissões mais prestigiantes, não encontrando, no entanto, diferenças nas proporções destas aspirações indicadas considerando o sexo e o rendimento económico das famílias.

Verificámos ainda que as raparigas escolhem profissões de NSE elevado em maior percentagem do que os rapazes, corroborando dados de outras pesquisas. Também no estudo de Helwig (1998) o autor constatou que as três profissões mais frequentemente apontadas como aspirações vocacionais das raparigas do 6º ano, correspondiam a atividades profissionais de prestígio elevado: veterinária, médica e advogada. No mesmo sentido apontam os resultados de uma pesquisa de Trice et al (2005), já mencionada anteriormente, evidenciando que as raparigas aspiram a profissões mais prestigiadas do que os rapazes.

Ao analisarmos as aspirações vocacionais de acordo com a classificação do género das profissões, verificámos que os rapazes indicam, maioritariamente, profissões masculinas, enquanto as raparigas referem profissões neutras em maior percentagem. Estes resultados vão no sentido de que as raparigas fazem escolhas menos estereotipadas das profissões, enquanto as preferências dos rapazes parecem ser mais marcadas pela tipificação de género das profissões, o que vai ao encontro de resultados de outras pesquisas. Helwig (1998) ao concluir acerca dos resultados do seu estudo longitudinal com crianças do 2º ano, de que os rapazes têm mais tendência a eleger aspirações estereotipadas do que as raparigas, refere que os seus dados (bem, como os nossos) corroboram estudos desenvolvidos nas décadas de 70 e 80 do século passado. Também Blackhurst e Auger (2008), num estudo longitudinal de dois anos com crianças dos 1º, 3º e 5º anos de escolaridade, desenvolvidos nos EUA, evidenciaram que, apesar de na primeira aplicação não terem sido encontradas diferenças quanto à proporção de aspirações de carreira estereotipadas entre rapazes e raparigas, na segunda aplicação, estando os participantes a frequentar os 3º, 5º e 7º anos de escolaridade, houve significativamente mais rapazes (60%) do que raparigas (24%) a aspirarem a carreira marcadas pela estereotipia de género. Schuette et al. (2012) consideram expectável que seja mais frequente a escolha de profissões masculinas ou neutras pelos rapazes do que a escolha de profissões femininas, uma vez que estas últimas são, de um modo geral, menos prestigiadas do que as anteriores (Liben et al., 2001). Adicionalmente, consideram que as raparigas tendem a escolher mais facilmente profissões consideradas pertencentes ao sexo oposto, uma vez que a escolha de profissões masculinas por parte das mulheres é considerada pela sociedade como mais aceitável e aprovável do que a escolha de profissões femininas por homens (Henderson, 1988, cit. em Helwig, 1998; Thompson & Dahling, 2010).

As percentagens de profissões masculinas, femininas e neutras, indicadas quer por rapazes quer por raparigas no nosso estudo não sofreram grandes alterações ao longo das três aplicações, contrariando em parte os resultados de investigações acima mencionadas. Tal como já referimos anteriormente, na investigação desenvolvida por Helwig (1998), o autor constatou que os rapazes tenderam a escolher profissões masculinas e as raparigas a indicar mais profissões femininas, tendo a proporção de profissões masculinas indicadas pelos rapazes aumentado do 2º para o 6º ano. Nas raparigas também se verificou uma alteração nessa proporção, mas num padrão inverso: a indicação de profissões femininas diminuiu do 2º para o 6º ano, a indicação de profissões neutras manteve-se, mas a proporção de raparigas a escolher profissões masculinas aumentou do 2º para o 6º ano. Analogamente, Blackhurst e Auger (2008) concluíram que, com o aumento da idade e progressão na escolaridade, as aspirações marcadas pela estereotipia de género diminuíram, sendo esse decréscimo mais notório no grupo das raparigas do que nos rapazes. Com efeito, apenas 36% das raparigas a frequentar o 3º ano, 23% do 5º ano e 17% do 8º ano reportaram aspirações de carreira estereotipadas, enquanto esses valores tinha sido de 64%, 38% e 43%, quando estavam a frequentar, respetivamente, os 1º, 3º e 5º anos de escolaridade. Em relação ao estudo de Helwig (1998), há que assinalar que no nosso estudo o tempo de avaliação é menor, e apenas pudemos avaliar as mudanças ocorridas entre o 2º e o 4º ano de escolaridade (coorte 1). De ressaltar ainda a existência de notórias diferenças culturais e temporais da categorização das profissões utilizadas nos dois estudos. Enquanto no estudo norte-americano (Helwig, 1998) algumas profissões como médico, veterinário e advogado, foram categorizadas como masculinas, no nosso estudo foram consideradas neutras, dada a percentagem de desempenho das mesmas por homens e mulheres no nosso país aquando dos Censos 2011. Em relação ao estudo de Blackhurst e Auger (2008) apontamos idênticas ressalvas, relacionadas com aspetos culturais e temporais de categorização das profissões e ainda referir que o ponto de corte utilizado para codificação das mesmas, quanto ao seu desempenho por homens e mulheres, foi de 75% e não de 70% como o que adotámos.

Apesar de os resultados intra-coortes não oscilarem muito ao longo das aplicações, observámos que, entre coortes, as percentagens de aspirações vocacionais apontadas pelos rapazes relativas a profissões masculinas, vão diminuindo à medida que aumenta a idade e o ano de escolaridade dos participantes. Por exemplo, no momento 1 77.7% dos rapazes da coorte 1 (2º ano de escolaridade) referiram profissões masculinas, sendo esse valor de 65.1% no grupo

de rapazes da coorte 2 (4º ano de escolaridade) e de 50.8 % nos rapazes da coorte 3 (6º ano de escolaridade). Estes resultados são consistentes, pelo menos parcialmente, com os obtidos por Auger et al. (2005), os quais, numa amostra transversal, constataram que 65% dos rapazes do 1º ano, 68% dos rapazes do 3º ano e 59% dos rapazes do 5º ano indicaram profissões tipificadas por género. No entanto, os autores constataram que no grupo das raparigas o declínio da indicação de aspirações com referência a estas profissões tipificadas era ainda maior do que no grupo dos rapazes (77% no 1º ano; 38% no 3º ano e 24% no 5º ano). No nosso estudo, tal não se verificou, pois apesar de se registar uma ligeira diminuição da indicação de profissões femininas considerando as três coortes (momento 1: 32.9% na coorte 1, 24.0% na coorte 2 e 23.7% na coorte 3), a mesma não é tão acentuada quanto a verificada no grupo dos rapazes, nem tão pouco semelhante aos resultados encontrados no estudo referido anteriormente. Tal como acima referimos, as percentagens obtidas intra-sujeitos não sofrem grande variabilidade ao longo das três aplicações, sugerindo que estes resultados apoiam o pressuposto da teoria de Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) de que a partir dos 8 anos as crianças já terão circunscrito o seu leque de aspirações baseando-se na perceção de género das mesmas. As diferenças verificadas nos rapazes entre coortes podem pois estar relacionadas mais com aspetos idiossincráticos do que propriamente desenvolvimentais.

As justificações da escolha de determinada aspiração vocacional estão relacionadas sobretudo com os auto-interesses, resultados que apontam na mesma direção dos obtidos com a versão original do CCQ, em que a maioria dos participantes (58%) recorreu a esta justificação (Schuette et al., 2012). Estes resultados são ainda consistentes com os obtidos noutros estudos em que foram utilizados instrumentos de medida distintos. No estudo de Gore et al. (2015), os autores constataram que 32.4% dos alunos referiram que indicaram uma determinada profissão porque gostavam e 16.4% porque eram bons. No estudo de Trice et al. (1995), os interesses foram a razão mais apontada para justificar a escolha (bem como a rejeição) de determinada profissão. Também no estudo de Atherton et al. (2009) os interesses pessoais são a razão mais apontada pela escolha de determinada profissão. Estes dados evidenciam a importância dos interesses nas aspirações vocacionais das crianças e jovens. De realçar ainda a existência de diferenças entre rapazes e raparigas nas razões apontadas pela escolha das aspirações vocacionais, em particular, com os rapazes a apontarem justificações mais relacionadas com a remuneração monetária e as raparigas com o altruísmo, resultados que corroboram conclusões

de estudos anteriores (Gore et al., 2015; Trice et al., 1995). Ao longo das aplicações também se verificou uma diminuição da presença da fantasia, veiculada na literatura como estando associada ao aumento da idade (Seligman, 1994; Super, 1990; Taveira, 1999; Vondracek, 2001). De um modo geral, os rapazes indicaram mais justificações baseadas na fantasia do que as raparigas, sendo este último dado contrário ao encontrado por Helwig (2004) em que as raparigas mantiveram mais profissões de fantasia do que os rapazes. É de realçar, no entanto, que não comparámos profissões, mas sim as justificações apontadas, podendo pois haver discrepância entre as duas variáveis. É de notar ainda que há uma manutenção das justificações em maior percentagem no grupo das raparigas do que os rapazes. Apesar de não dispormos de dados de outras investigações, provisoriamente, podemos especular que estas diferenças poderão estar relacionadas com questões de índole desenvolvimental.

Verificámos adicionalmente que, as aspirações educacionais (grau de ensino que os participantes pretendem completar) são semelhantes entre rapazes e raparigas, contrariando dados de estudos anteriormente referidos (Cabinet Office Social Exclusion Task Force, 2008), mas por outro lado corroborando os resultados de outras pesquisas (Ojea & Flores, 2008; Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, & Gallagher, 2003). Constatamos pois, que as aspirações educacionais de ensino superior são ligeiramente superiores no grupo das raparigas, mas ainda assim semelhantes nos grupos masculinos e femininos. Estes dados apontam no mesmo sentido dos verificados a propósito da participação masculina e feminina no ensino superior em Portugal. Com efeito, dados divulgados pela Pordata, indicam que, no ano de 2015, a participação feminina foi de aproximadamente 52.9% no ensino universitário e de 55% no ensino politécnico, sendo a masculina de 47.1% e 45.0% respetivamente, revelando serem valores muito aproximados aos obtidos pela nossa amostra relativamente às aspirações educacionais de frequência do ensino superior.

Quando considerado o NSE de pertença dos participantes deste estudo, verificamos que as aspirações educacionais dos sujeitos de NSE baixo são muito inferiores às dos seus colegas de NSE médio e de NSE elevado. As percentagens registadas (45.5% ensino secundário, 54.5% ensino superior) fazem supor que estes alunos têm aspirações educacionais mais baixas do que as encontradas noutros estudos, nomeadamente por Atherton et al. (2009) em que 75% dos participantes do seu estudo pretendia ingressar no ensino superior, não se registando diferenças consoante o nível socioeconómico dos alunos relativamente a estas aspirações (concluindo os

autores, que os alunos oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico não revelaram ter menos pretensões de querer obter educação a nível superior, quando comparados com os colegas de níveis pertencente a famílias com níveis superiores de NSE). Também numa pesquisa já referida, Berzin (2010) constatou que, numa amostra de alunos dos 6º ao 12º anos de escolaridade provenientes de famílias com baixos rendimentos económicos, 73% dos participantes referiram ter aspirações de ingressar no ensino superior, enquanto 27% não revelaram ter essa pretensão. Os nossos resultados parecem estar mais em conformidade com os dados provenientes do *Study of Young People in England* de 2006 em que apenas 53% dos jovens residentes em comunidades carenciadas pretendiam ingressar no ensino superior. De notar que a maioria dos participantes que assinalaram aspirações educacionais mais baixas (ensino secundário) são provenientes de NSE baixo e que não têm acesso ao mesmo tipo de experiências que os seus colegas têm. De um modo geral, entre outras razões já referidas anteriormente, os alunos de NSE mais elevados têm pais (e outras figuras significativas na família) com profissões mais prestigiadas que podem servir de modelo aos filhos na formação das aspirações profissionais, testemunhando as crianças os benefícios da relação entre a escolaridade e o sucesso profissional (Hill et al., 2004).

Constatámos também que mais de 30% dos participantes do nosso estudo assinalam pelo menos uma profissão igual ao longo das três aplicações. Também considerando a tipologia RIASEC verificamos que 45.7% dos participantes no estudo indicam profissões de tipo igual ao longo dos três momentos. Estes resultados levam-nos a supor que já nestas idades há a manutenção de aspirações vocacionais ao longo do tempo, corroborando estudos anteriores indicativos de alguma estabilidade nas aspirações vocacionais das crianças e jovens (Atherton et al., 2009; Trice, 1991b; Trice & King, 1991).

3.3. CCQ (*Career Choices Questionnaire*) - Parte II

Na segunda parte da versão original do *Career Choices Questionnaire* pretende-se que os sujeitos respondam a 20 profissões, metade das quais são profissões tradicionalmente masculinas (PTM) sendo a outra metade constituída por profissões tradicionalmente femininas (PTF) e que as avaliem em função da autoeficácia, interesses, flexibilidade do estereótipo e tolerância ao estereótipo. Após os procedimentos conducentes à permissão de utilização, bem como de tradução e adaptação para a Língua Portuguesa já descritos na Parte I (3.2. CCQ – Parte I) deste instrumento, optámos por manter as profissões do instrumento original. No entanto, relativamente ao estudo que apresentaremos de seguida, constatámos que em Portugal e de acordo com dados do INE relativos aos Censos 2011, algumas profissões classificadas na versão norte-americana como sendo masculinas, no nosso país são desempenhadas de modo mais contrabalançado por homens e mulheres. Como tal, apenas mantivemos como tradicionalmente masculinas ou tradicionalmente femininas as profissões que atingissem os 70% ou mais de participação, respetivamente, de homens ou de mulheres, no seu desempenho, consistentemente com o valor de corte utilizado em estudos anteriores (Betz & Hackett, 1981; Helwig, 1998). Assim, nos resultados que agora apresentamos da versão portuguesa do CCQ, apenas mantivemos 6 profissões tradicionalmente masculinas (PTM) das 10 da versão original: piloto de aviação, mecânico de automóveis, presidente da república, engenheiro, técnico de informática e militar. A atividade de Presidente da República, não constando nos Censos, foi classificada como tradicionalmente masculina, uma vez que no nosso país, até ao momento, esse cargo foi desempenhado em exclusivo por homens. As restantes quatro profissões (médico, cientista, dentista, matemático) foram consideradas neutras, dadas as percentagens de participação de homens e mulheres no desempenho das mesmas no nosso país, sendo excluídas desta análise. As profissões tradicionalmente femininas (PTF) da versão portuguesa do CCQ são as mesmas da versão original: professor(a), assistente social, decorador(a) de interiores, nutricionista, cabeleireiro(a), bibliotecário(a), administrativo(a), enfermeiro(a), higienista oral e assistente de bordo.

A forma de resposta da versão original consiste em apresentar nas instruções a possibilidade de classificar cada profissão de 0 a 10, deixando um espaço em branco à frente de cada profissão para assinalar o número pretendido. Sendo os participantes da nossa amostra mais novos, optámos por construir uma tabela com os números de 0 a 10, à semelhança dos

outros instrumentos que foram administrados no nosso estudo, de modo a reduzir as dificuldades no processo de resposta ao questionário.

3.3.1. Resultados Obtidos

Após imputação dos valores *missing*, as pontuações iniciais de 0-10 foram reconvertidas numa escala de 0 a 4 pontos, tal como se procedeu em estudos com a versão original do instrumento, uma vez que os sujeitos não pareciam usar de forma consistente todas as opções de resposta fornecidas.

No conjunto da amostra ($n = 498$ alunos) a versão portuguesa do CCQ apresenta na primeira aplicação (quando os alunos frequentavam os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade) uma consistência interna de .70 para a autoeficácia relativa a PTM (AEM), de .86 para a autoeficácia relativa a PTF (AEF), .78 para os interesses relativos às PTM (IM), .88 para os interesses relativos às PTF (IF), .77 para a flexibilidade do estereótipo relativo às PTM (FEM), .90 para a flexibilidade do estereótipo relativo às PTF (FEF), .78 para a tolerância ao estereótipo relativo a PTM (TEMF) e .87 para a tolerância ao estereótipo relativo a PTF (TEFM).

Na segunda aplicação (quando os alunos frequentavam os 3º, 5º e 7º anos de escolaridade), a consistência interna foi de: .76 na subescala AEM (6 itens), .86 na subescala AEF (10 itens), .79 na subescala IM(6 itens), .89 na subescala IF (10 itens), .74 na subescala FEM (6 itens), .88 na subescala FEF (10 itens), .85 na subescala TEMF (6 itens), e .91 na subescala TEFM (10 itens).

Relativamente à terceira e última aplicação (estando os alunos a frequentar os 4º, 6º e 8º anos de escolaridade), os valores de alfa de Cronbach foram, respetivamente: .77 na subescala AEM, .84 na subescala AEF, .78 na subescala IM, .85 na subescala IF, .79 na subescala FEM, .88 na subescala FEF, .83 na subescala TEMF e .90 na subescala TEFM (Tabela 3.3.1).

Apesar de não dispormos de valores de alfa de Cronbach relativos à versão original do CCQ que nos permitam fazer análises comparativas, os valores obtidos através da aplicação da versão portuguesa indiciam uma boa consistência interna do instrumento.

Tabela 3.3.1

Médias, desvios-padrão e consistência interna do CCQ no total da amostra

CCQ	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	M	DP	α	M	DP	α	M	DP	α
AEM	1.40	0.99	.70	1.49	0.99	.76	1.45	0.94	.77
AEF	1.31	0.82	.86	1.47	0.86	.86	1.38	0.79	.84
IM	1.37	1.07	.78	1.43	1.05	.79	1.39	0.98	.78
IF	1.19	0.86	.88	1.34	0.91	.89	1.22	0.82	.85
FEM	1.90	1.10	.77	2.13	0.99	.74	2.17	0.95	.79
FEF	2.21	1.11	.90	2.56	0.94	.88	2.59	0.87	.88
TEMF	2.17	1.13	.78	2.31	1.10	.85	2.40	1.08	.83
TEFM	2.16	1.00	.87	2.27	0.96	.91	2.24	1.00	.90

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Apresentamos em seguida as médias e desvios-padrão ao dividirmos a amostra pelas três coortes do nosso estudo (Tabela 3.3.2). Os resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.3.3) indicam a existência de efeitos da coorte (ano de escolaridade) entre-sujeitos em todas as dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .92, $F(4, 988) = 10.05$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$; Interesses: Lambda de Wilks = .88, $F(4, 988) = 16.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .06$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 988) = 3.96$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .02$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .98, $F(4, 988) = 2.38$, $p = .050$, $\eta_p^2 = .01$], e intra-sujeitos ao nível do tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 492) = 3.71$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .03$; Interesses: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 492) = 4.47$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .04$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .90, $F(4, 492) = 13.91$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 492) = 4.47$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .04$], havendo, ainda, efeito de interação entre coorte \times tempo em todas as dimensões [Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(8, 984) = 2.62$, $p = .008$, $\eta_p^2 = .02$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .90, $F(8, 984) = 6.51$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(8, 984) = 2.16$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .02$], exceto na Autoeficácia [Lambda de Wilks = .97, $F(8, 984) = 1.91$, $p = .056$, $\eta_p^2 = .02$].

Tabela 3.3.2

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por coorte

CCQ	Coorte 1		Coorte 2		Coorte 3	
	M	DP	M	DP	M	DP
Momento 1 (2º, 4º e 6º anos)						
AEM	1.63	1.06	1.29	0.90	1.30	0.97
AEF	1.52	0.89	1.28	0.76	1.12	0.75
IM	1.72	1.17	1.22	1.00	1.19	0.93
IF	1.57	0.96	1.05	0.76	0.96	0.72
FEM	2.17	1.14	1.85	1.07	1.67	1.02
FEF	2.38	1.05	2.30	1.08	1.89	1.15
TEMF	2.29	1.15	2.14	1.20	2.05	0.99
TEFM	2.37	0.99	2.15	0.97	1.92	1.01
Momento 2 (3º, 5º e 7º anos)						
AEM	1.79	1.03	1.32	1.00	1.37	0.86
AEF	1.77	0.94	1.35	0.82	1.29	0.72
IM	1.76	1.14	1.29	1.03	1.26	0.89
IF	1.72	1.00	1.22	0.81	1.08	0.77
FEM	2.18	1.06	2.00	0.99	2.26	0.88
FEF	2.69	0.93	2.48	1.02	2.53	0.81
TEMF	2.34	1.18	2.29	1.10	2.30	1.01
TEFM	2.44	1.00	2.21	0.93	2.16	0.92
Momento 3 (4º, 6º e 8º anos)						
AEM	1.58	0.99	1.39	0.93	1.38	0.90
AEF	1.48	0.86	1.39	0.73	1.24	0.77
IM	1.55	1.03	1.32	0.97	1.30	0.92
IF	1.36	0.90	1.20	0.75	1.07	0.79
FEM	2.06	0.90	2.10	0.95	2.39	0.98
FEF	2.41	0.87	2.67	0.84	2.69	0.90
TEMF	2.26	1.10	2.42	1.08	2.52	1.04
TEFM	2.19	0.94	2.24	0.97	2.29	1.10

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Tabela 3.3.3

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por coorte, tempo e interação coorte × tempo

CCQ	Coorte				Tempo				Coorte × Tempo		
	F(2,495)	p	Ph*	η_p^2	F(2,990)	p	Ph*	η_p^2	F(2,990)	p	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	9.10	<.001	C1>C2;C1>C3	.04	2.32	.099	-	.01	2.14	.073	.01
AEF	15.43	<.001	C1>C2;C1>C3	.06	7.62	.001	2>1;2>3	.02	3.03	.017	.01
Interesses											
IM	12.84	<.001	C1>C2;C1>C3	.05	0.95	.386	-	.00	2.56	.037	.01
IF	27.91	<.001	C1>C2;C1>C3	.10	7.50	.001	2>1;2>3	.02	4.90	.001	.02
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	2.52	.081	-	.01	15.34	<.001	2>1;3>1	.03	9.21	<.001	.04
FEF	1.59	.206	-	.01	33.87	<.001	2>1;3>1	.06	9.95	<.001	.04
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	0.01	.989	-	.00	7.76	<.001	3>1	.02	2.72	.029	.01
TEFM	3.78	.024	C1>C3	.02	2.64	.072	-	.01	4.16	.002	.02

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Analisando os resultados por coortes de forma transversal, concluímos que, de um modo geral, as pontuações são mais elevadas nos alunos mais novos (coorte 1) e diminuem consoante aumenta a idade e a progressão escolar dos participantes (coorte 2 e coorte 3). Essas diferenças são estatisticamente significativas em todas as subescalas, exceto nas subescalas de flexibilidade ao estereótipo (FEM e FEF) e na subescala de tolerância ao estereótipo de PTM (TEMF).

Relativamente ao efeito tempo, os efeitos são significativos em todas as subescalas exceto na AEM, IM e TEFM. De um modo geral, as pontuações são mais baixas no momento 1.

Analisado o efeito da interação entre a coorte × tempo, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível de todas as dimensões, exceto na subescala AEM. Pela análise da informação gráfica acerca destas diferenças (cf. informação gráfica em anexo: Figura 3.3.1.A, Figura 3.3.2.A, Figura 3.3.3.A) verificamos que ao longo do tempo as pontuações dos três grupos variam de forma diferente. De um modo geral, as pontuações dos alunos mais novos (coorte 1) tendem a aumentar da primeira para a segunda aplicação e a

diminuírem da segunda para a terceira aplicação, enquanto na coorte 2 e na coorte 3, geralmente, as pontuações médias aumentam ao longo das aplicações.

Sendo que o desenvolvimento do CCQ está relacionado com o estudo das diferenças de género, iremos incidir nas próximas análises nos resultados obtidos desagregando a amostra em função do sexo. Na tabela 3.3.4 são apresentadas as médias e os desvios-padrão apurados no grupo dos rapazes e no grupo das raparigas.

Tabela 3.3.4

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por sexo

CCQ	Masculino						Feminino					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP										
AEM	1.91	0.93	1.99	0.93	1.97	0.86	0.89	0.74	0.98	0.77	0.92	0.71
AEF	1.13	0.77	1.32	0.89	1.22	0.79	1.50	0.82	1.62	0.80	1.54	0.75
IM	1.89	1.01	1.98	1.03	1.90	0.94	0.85	0.84	0.88	0.74	0.87	0.71
IF	0.99	0.86	1.17	0.95	1.05	0.85	1.40	0.81	1.52	0.82	1.38	0.75
FEM	1.99	1.02	2.20	0.98	2.20	0.88	1.82	1.16	2.06	0.99	2.14	1.01
FEF	2.11	1.17	2.49	0.99	2.50	0.90	2.32	1.03	2.63	0.88	2.68	0.84
TEMF	2.15	1.16	2.35	1.13	2.40	1.08	2.19	1.11	2.27	1.08	2.40	1.08
TEFM	2.16	1.03	2.25	0.99	2.05	1.02	2.16	0.97	2.30	0.92	2.43	0.94

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Os resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.3.5) indicam a existência de efeito do sexo em todas as dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .40, $F(2, 495) = 367.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .60$; Interesses: Lambda de Wilks = .40, $F(2, 495) = 376.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .60$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .94, $F(2, 495) = 16.81$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .06$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .98, $F(2, 495) = 3.94$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .02$], do tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 493) = 3.39$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .03$; Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 493) = 4.59$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .04$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .91, $F(4, 493) = 12.04$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(2,$

493) = 4.36, $p = .002$, $\eta_p^2 = .03$], não havendo efeito de interação entre sexo \times tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = 1.00, $F(4, 493) = 0.39$, $p = .814$, $\eta_p^2 = .00$; Interesses: Lambda de Wilks = .99, $F(4, 493) = 0.93$, $p = .449$, $\eta_p^2 = .01$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .99, $F(4, 493) = 0.78$, $p = .541$, $\eta_p^2 = .01$], exceto na Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .96, $F(4, 493) = 5.79$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .05$].

Tabela 3.3.5

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ por sexo, tempo e interação sexo \times tempo

CCQ	Sexo				Tempo				Sexo \times Tempo		
	$F(1,496)$	p	Ph	η_p^2	$F(2,992)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,992)$	p	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	325.51	<.001	M>F	.40	2.21	.110	-	.00	0.11	.893	.00
AEF	36.95	<.001	F>M	.07	7.01	.001	2>1	.01	0.34	.714	.00
Interesses											
IM	303.71	<.001	M>F	.38	0.96	.384	-	.00	0.40	.670	.00
IF	39.12	<.001	F>M	.07	7.62	.001	2>1;2>3	.02	0.57	.568	.00
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	3.74	.054	-	.01	12.84	<.001	2>1;3>1	.03	0.61	.542	.00
FEF	8.72	.003	F>M	.02	29.56	<.001	2>1;3>1	.06	0.19	.830	.00
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	0.06	.805	-	.00	7.36	.001	3>1	.02	0.52	.597	.00
TEFM	5.42	.020	F>M	.01	2.24	1.07	-	.00	7.33	.001	.02

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente ao efeito do sexo, constatamos que rapazes e raparigas obtêm pontuações mais elevadas e estatisticamente significativas nas subescalas de autoeficácia e dos interesses relativas ao seu género, comparativamente ao grupo oposto, ao longo do tempo. Nas subescalas relativas à flexibilidade do estereótipo, não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas relativas PTM (FEM), mas as raparigas

demonstram mais flexibilidade perante as profissões tradicionalmente femininas (FEF) do que os rapazes. Nas subescalas respeitantes à tolerância do estereótipo, não existem diferenças entre os dois sexos relativamente a profissões tradicionalmente masculinas (TEMF), mas relativamente a profissões tradicionalmente femininas (TEFM) as raparigas evidenciam resultados superiores aos obtidos pelos rapazes.

Considerando a interação entre sexo \times tempo, verificamos a existência de efeitos multivariados significativos na subescala TEFM, em que se verifica uma diminuição das pontuações médias dos rapazes e um aumento das pontuações médias das raparigas, principalmente do segundo para o terceiro momento, i.e. os rapazes tornam-se menos tolerantes a considerar mulheres a desempenhar profissões tradicionalmente masculinas, enquanto nas raparigas aumenta a tolerância a esse nível (Figura 3.3.4).

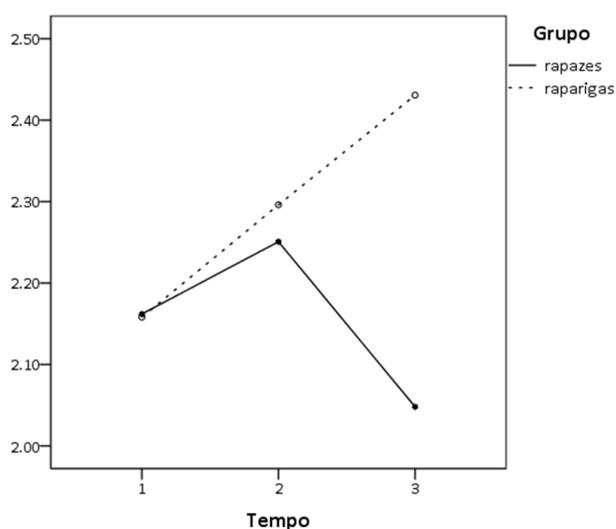


Figura 3.3.4. Representação gráfica do efeito sexo \times tempo na subescala TEFM

Tal como acima referimos, nas subescalas de autoeficácia e dos interesses observámos que as pontuações mais elevadas, quer dos rapazes quer das raparigas, são coincidentes com o seu género. De notar que as pontuações médias das raparigas nestas subescalas relativas às profissões tipicamente masculinas (AEM e IM), não chegam a atingir o valor de 1. Como tal, e seguindo uma análise efetuada num estudo anterior com a versão original do CCQ, procedemos ao cálculo dos valores totais da autoeficácia (AEM + AEF) e dos interesses (IM + IF). Apesar de as

profissões tradicionalmente masculinas serem em menor número do que as tradicionalmente femininas, os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas e estatisticamente significativas do que as raparigas nestas subescalas ao longo das três aplicações [Aplicação 1= AE: $t(496) = 2.38$, $p = .018$; I: $t(496) = 1.92$, $p = .055$; Aplicação 2= AE: $t(496) = 2.71$, $p = .007$; I: $t(496) = 2.65$, $p = .008$; Aplicação 3= AE: $t(496) = 3.12$, $p = .002$; I: $t(496) = 2.79$, $p = .006$], exceto na aplicação 1 na subescala dos interesses em que o valor da diferença é limítrofe.

Apresentamos em seguida os resultados obtidos por rapazes e por raparigas ao emparelhamos as diferentes subescalas com as respetivas componentes de género: autoeficácia (AEM – AEF), interesses (IM - IF), flexibilidade do estereótipo (FEM - FEF) e tolerância do estereótipo (TEMF - TEFM) (Tabela 3.3.6).

Tabela 3.3.6

Resultados t emparelhados obtidos na comparação entre o grupo masculino e o grupo feminino

CCQ	Masculino			Feminino		
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Ph</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Ph</i>
Momento 1						
AEM - AEF	14.87	<.001	AEM>AEF	-13.56	<.001	AEF>AEM
IM - IF	17.69	<.001	IM>IF	-11.73	<.001	IF>IM
FEM - FEF	-1.66	.098	-	-10.45	<.001	FEF>FEM
TEMF - TEFM	-0.18	.857	-	0.48	.631	-
Momento 2						
AEM - AEF	14.05	<.001	AEM>AEF	-15.68	<.001	AEF>AEM
IM - IF	16.74	<.001	IM>IF	-14.44	<.001	IF>IM
FEM - FEF	-5.24	<.001	FEF>FEM	-12.84	<.001	FEF>FEM
TEMF - TEFM	1.48	.141	-	-0.54	.588	-
Momento 3						
AEM - AEF	15.872	<.001	AEM>AEF	-15.76	<.001	AEF>AEM
IM - IF	16.51	<.001	IM>IF	-12.36	<.001	IF>IM
FEM - FEF	-5.68	<.001	FEF>FEM	-13.86	<.001	FEF>FEM
TEMF - TEFM	5.22	<.001	TEMF>TEFM	-0.70	.483	-

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Nas subescalas de autoeficácia e de interesses as diferenças são estatisticamente significativas ao longo das três aplicações. Os resultados sugerem que: 1) os rapazes são mais autoeficazes e com mais interesses em profissões tipicamente masculinas; 2) as raparigas mais autoeficazes e com mais interesses em profissões tipicamente femininas; 3) tanto os rapazes como as raparigas são mais flexíveis ao estereótipo de profissões tipicamente femininas do que em relação a profissões tipicamente masculinas (de notar, no entanto, que na aplicação 1 no grupo dos rapazes esta diferença não atinge significância estatística); 4) as raparigas são igualmente tolerantes perante o estereótipo de profissões tipicamente masculinas e tipicamente femininas não registando diferenças ao longo das três aplicações entre TEMF e TEFM; 5) e os rapazes são mais tolerantes à ideia de um homem desempenhar uma profissão tipicamente feminina (TEMF) do que uma mulher desempenhar uma profissão tipicamente masculina (TEFM), mas apenas na última aplicação.

No sentido de procurar especificar as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas, desagregamos a amostra em função do sexo e das coortes a que pertencem os participantes do nosso estudo.

Observando as pontuações médias registadas pelos participantes da coorte 1 (Tabela 3.3.7), e as diferenças registadas ao longo do tempo, verificamos através dos resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.3.8), a existência de efeitos entre-sujeitos ao nível do sexo em todas as dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .42, $F(2, 159) = 108.44$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .58$; Interesses: Lambda de Wilks = .36, $F(2, 159) = 142.12$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .64$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .90, $F(2, 159) = 9.12$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = 1.00, $F(2, 159) = 0.21$, $p = .811$, $\eta_p^2 = .00$], e intra-sujeitos ao nível do tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .90, $F(4, 157) = 4.24$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .10$; Interesses: Lambda de Wilks = .87, $F(4, 157) = 5.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .13$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .90, $F(4, 157) = 4.28$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .10$], exceto na Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .95, $F(4, 157) = 1.98$, $p = .101$, $\eta_p^2 = .05$], não havendo efeito de interação entre sexo \times tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .98, $F(4, 157) = 0.69$, $p = .601$, $\eta_p^2 = .02$; Interesses: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 157) = 1.32$, $p = .264$, $\eta_p^2 = .03$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 157) = 1.10$, $p = .358$, $\eta_p^2 = .03$], exceto novamente na Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .93, $F(4, 157) = 2.96$, $p = .022$, $\eta_p^2 = .07$].

Tabela 3.3.7

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 1, por sexo

CCQ	Masculino (86)						Feminino (76)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AEM	2.06	1.05	2.29	0.90	2.09	0.88	1.15	0.83	1.22	0.86	1.00	0.77
AEF	1.29	0.82	1.65	0.95	1.32	0.86	1.78	0.89	1.90	0.92	1.67	0.82
IM	2.21	1.10	2.32	1.04	2.03	0.98	1.16	0.99	1.11	0.86	1.00	0.79
IF	1.32	0.95	1.55	1.05	1.21	0.95	1.85	0.88	1.90	0.91	1.54	0.83
FEM	2.14	1.11	2.31	1.05	2.11	0.84	2.21	1.17	2.03	1.05	2.00	0.95
FEF	2.16	1.14	2.65	1.02	2.28	0.94	2.64	0.87	2.74	0.82	2.56	0.76
TEMF	2.20	1.22	2.41	1.23	2.28	1.16	2.39	1.07	2.27	1.13	2.24	1.04
TEFM	2.33	1.03	2.54	1.03	2.05	0.99	2.42	0.95	2.33	0.95	2.35	0.85

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Tabela 3.3.8

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 1

CCQ	Sexo				Tempo				Sexo × Tempo		
	F(1,160)	p	Ph	η_p^2	F(2,320)	p	Ph*	η_p^2	F(2,320)	p	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	90.45	<.001	M>F	.36	3.91	.021	2>3	.02	0.73	.483	.01
AEF	12.74	<.001	F>M	.07	7.01	.011	1>3;2>3	.04	1.09	.0337	.01
Interesses											
IM	93.17	<.001	M>F	.37	3.00	.051	2>3	.02	0.61	.543	.00
IF	12.95	<.001	F>M	.08	9.33	<.001	1>3;2>3	.06	0.95	.386	.01
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	0.93	.336	-	.01	0.77	.463	-	.01	1.34	.264	.01
FEF	8.48	.004	F>M	.05	5.81	.003	2>1;2>3	.04	2.10	.125	.01
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	0.00	.970	-	.00	0.23	.795	-	.00	1.07	.345	.01
TEFM	0.34	.562	-	.00	3.20	.042	2>3	.02	3.50	.031	.02

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente ao efeito do sexo, através da análise das pontuações obtidas pelos dois grupos ao nível das subescalas relativas à autoeficácia e aos interesses, verificamos que os resultados seguem a direção descrita anteriormente, i.e., que os rapazes obtêm pontuações mais elevadas do que as raparigas nas subescalas AEM e IM e as raparigas expressam resultados superiores nas subescalas AEF e IF. Novamente, as raparigas demonstram mais flexibilidade relativamente às profissões tradicionalmente femininas (FEF) do que os rapazes. Nas subescalas relativas à tolerância do estereótipo (TEMF e TEFM) não se registam diferenças significativas entre as pontuações médias obtidas pelos dois grupos durante as aplicações.

No que respeita ao efeito tempo, há uma tendência para as pontuações serem menores no terceiro momento, não registando diferenças significativas nas subescalas FEM e TEMF.

Considerando o efeito de interação sexo \times tempo, regista-se, à semelhança do que vimos acima, uma diminuição acentuada das pontuações médias dos rapazes na subescala TEFM, da segunda para a terceira aplicação (Figura 3.3.5).

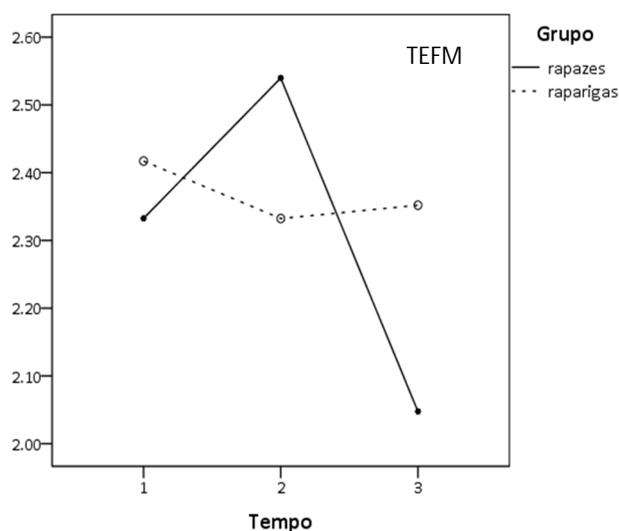


Figura 3.3.5. Representação gráfica do efeito sexo \times tempo na subescala TEFM na coorte 1

Apresentamos em seguida os resultados obtidos pelos 89 rapazes e 107 raparigas pertencentes à coorte 2 do nosso estudo (Tabela 3.3.9). Tal como se verificou, anteriormente, nos resultados do grupo total das raparigas (N= 248), as pontuações médias das raparigas não chegam a atingir o valor de 1 nas subescalas AEM e IM.

Tabela 3.3.9

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 2, por sexo

CCQ	Masculino (89)						Feminino (107)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AEM	1.87	0.80	1.87	0.99	1.99	0.85	0.80	0.67	0.87	0.75	0.89	0.65
AEF	1.14	0.73	1.16	0.86	1.27	0.77	1.40	0.77	1.50	0.76	1.49	0.68
IM	1.78	0.95	1.89	1.05	1.99	0.88	0.74	0.78	0.79	0.70	0.77	0.62
IF	0.88	0.79	1.03	0.85	1.09	0.81	1.18	0.70	1.38	0.74	1.28	0.68
FEM	2.01	0.96	2.10	0.98	2.26	0.88	1.71	1.14	1.91	0.99	1.97	0.99
FEF	2.35	1.09	2.40	1.06	2.73	0.79	2.26	1.08	2.54	0.98	2.62	0.88
TEMF	2.19	1.22	2.41	1.14	2.49	1.07	2.10	1.18	2.20	1.06	2.37	1.10
TEFM	2.29	0.93	2.23	0.95	2.16	1.02	2.04	0.99	2.20	0.92	2.31	0.93

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Considerando os resultados das diferenças registadas na coorte 2 ao longo das aplicações (Tabela 3.3.10), verificamos a existência de efeitos entre-sujeitos ao nível do sexo em todas as dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .37, $F(2, 193) = 162.73$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .63$; Interesses: Lambda de Wilks = .40, $F(2, 193) = 145.21$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .60$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .95, $F(2, 193) = 5.24$, $p = .006$, $\eta_p^2 = .05$; exceto na Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .99, $F(2, 193) = 0.81$, $p = .447$, $\eta_p^2 = .01$]. Ao nível intra-sujeitos apenas se verificam efeitos significativos relativos ao tempo na Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .90, $F(4, 191) = 5.43$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .10$] e não nas outras restantes dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .98, $F(4, 191) = 0.89$, $p = .471$, $\eta_p^2 = .02$; Interesses: Lambda de Wilks = .95, $F(4, 191) = 2.28$, $p = .062$, $\eta_p^2 = .05$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 191) = 1.87$, $p = .118$, $\eta_p^2 = .04$], não havendo efeito de interação entre sexo \times tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .99, $F(4, 191) = 2.97$, $p = .880$, $\eta_p^2 = .01$; Interesses: Lambda de Wilks = .99, $F(4, 191) = 0.58$, $p = .676$, $\eta_p^2 = .01$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .83, $F(4, 191) = 1.10$, $p = .505$, $\eta_p^2 = .02$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 191) = 1.88$, $p = .115$, $\eta_p^2 = .04$].

Tabela 3.3.10

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 2

CCQ	Sexo				Tempo				Sexo × Tempo		
	<i>F</i> (1,194)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,388)	<i>p</i>	<i>Ph</i> *	η_p^2	<i>F</i> (2,388)	<i>p</i>	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	158.72	<.001	M>F	.45	1.36	.259	-	.01	0.40	.671	.00
AEF	11.93	.001	F>M	.06	1.41	.247	-	.01	0.49	.615	.00
Interesses											
IM	153.85	<.001	M>F	.44	1.49	.227	-	.01	0.85	.428	.00
IF	12.52	.001	F>M	.06	4.36	.013	2>1	.02	0.78	.461	.00
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	5.90	.016	M>F	.03	4.53	.011	3>1	.02	0.26	.771	.00
FEF	0.03	.860	-	.00	9.56	<.001	3>1;3>2	.05	1.28	.280	.01
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	1.61	.205	-	.01	3.82	.023	3>1	.02	0.19	.829	.00
TEFM	0.24	.624	-	.00	0.32	.725	-	.00	2.41	.091	.01

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente ao efeito do sexo, ao observarmos os resultados obtidos por rapazes e por raparigas, identificamos novamente pontuações superiores e estatisticamente significativas nas subescalas de autoeficácia (AEM, AEF) e de interesses (IM, IF) consentâneas com género a que pertencem os participantes. Na subescala relativa à flexibilidade do estereótipo de PTM, são os rapazes a obterem pontuações médias superiores às das raparigas. Nas subescalas referentes à tolerância do estereótipo (TEMF, TEFM), não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Relativamente ao efeito do tempo, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas nas subescalas IF, FEM, FEF e TEMF, sendo as pontuações de um modo geral, superiores no momento 3.

Por último, apresentamos os resultados obtidos na coorte 3, figurando na tabela 3.3.11 as estatísticas descritivas obtidas pelos rapazes e pelas raparigas que fazem parte da mesma.

Tabela 3.3.11

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ na coorte 3, por sexo

CCQ	Masculino (75)						Feminino (65)					
	Momento 1		Momento 2		Momento 3		Momento 1		Momento 2		Momento 3	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AEM	1.79	0.91	1.80	0.80	1.81	0.82	0.73	0.69	0.88	0.63	0.88	0.73
AEF	0.93	0.72	1.11	0.76	1.05	0.73	1.33	0.73	1.48	0.63	1.46	0.75
IM	1.66	0.90	1.71	0.88	1.66	0.92	0.65	0.62	0.74	0.56	0.88	0.74
IF	0.73	0.70	0.88	0.79	0.83	0.75	1.22	0.67	1.31	0.68	1.35	0.75
FEM	1.81	0.98	2.19	0.88	2.23	0.93	1.52	1.06	2.35	0.87	2.59	1.00
FEF	1.77	1.22	2.41	0.85	2.49	0.92	2.03	1.04	2.66	0.75	2.92	0.83
TEMF	2.03	0.99	2.22	0.98	2.44	0.99	2.08	1.01	2.39	1.04	2.62	1.09
TEFM	1.82	1.08	1.94	0.90	1.92	1.06	2.05	0.93	2.42	0.88	2.72	1.00

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Considerando as diferenças registadas ao longo das aplicações (Tabela 3.3.12), observamos a existência de efeitos significativos entre-sujeitos ao nível do sexo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .42, $F(2, 137) = 94.44$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .58$; Interesses: Lambda de Wilks = 0.44, $F(2, 137) = 88.65$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .56$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .93, $F(2, 137) = 5.12$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .07$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .89, $F(2, 137) = 8.75$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .11$]. Relativamente aos efeitos intra-sujeitos apenas se verificaram efeitos significativos do tempo nas dimensões de Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .68, $F(4, 135) = 16.12$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .32$] e Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .84, $F(4, 135) = 6.27$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .16$], e não na Autoeficácia [Lambda de Wilks = 0.95, $F(4, 135) = 1.82$, $p = .129$, $\eta_p^2 = .05$] e Interesses [Lambda de Wilks = .97, $F(4, 135) = 1.11$, $p = .354$, $\eta_p^2 = .03$], e do efeito de interação sexo \times tempo ao nível da Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .92, $F(4, 135) = 3.00$, $p = .021$, $\eta_p^2 = .08$], não se registando em mais nenhuma das restantes dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .98, $F(4, 135) = 0.67$, $p = .614$, $\eta_p^2 = .02$; Interesses: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 135) = 0.90$, $p = .468$, $\eta_p^2 = .03$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .94, $F(4, 135) = 2.27$, $p = .065$, $\eta_p^2 = .06$].

Tabela 3.3.12

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por sexo, tempo e interação sexo × tempo na coorte 3

CCQ	Sexo				Tempo				Sexo × Tempo		
	<i>F</i> (1,138)	<i>p</i>	<i>Ph</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,276)	<i>p</i>	<i>Ph*</i>	η_p^2	<i>F</i> (2,276)	<i>p</i>	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	90.16	<.001	M>F	.40	0.83	.437	-	.01	0.65	.526	.01
AEF	17.05	<.001	F>M	.11	3.47	.033	2>1	.02	0.05	.951	.00
Interesses											
IM	76.07	<.001	M>F	.36	1.19	.306	-	.01	1.47	.232	.01
IF	25.29	<.001	F>M	.16	2.02	.134	-	.01	0.25	.783	.00
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	0.46	.499	-	.00	32.32	<.001	2>1;3>2	.19	5.72	.004	.04
FEF	8.07	.005	F>M	.06	35.45	<.001	2>1;3>2	.20	0.47	.624	.00
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	1.01	.318	-	.01	12.64	<.001	3>2>1	.08	0.28	.759	.00
TEFM	16.11	<.001	F>M	.11	8.43	<.001	2>1;3>1	.06	4.53	.012	.03

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; C1= Coorte 1; C2= Coorte 2; C3= Coorte 3; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Em relação ao efeito do sexo, indo ao encontro dos resultados obtidos anteriormente, nas subescalas relativas à autoeficácia e aos interesses, os rapazes obtêm pontuações significativamente superiores às raparigas nas subescalas AEM e IM, enquanto as raparigas registam resultados mais elevados nas subescalas AEF e IF. As raparigas obtêm ainda pontuações mais elevadas do que os rapazes ao nível da flexibilidade e da tolerância ao estereótipo relativos a profissões tradicionalmente femininas: FEF e TEFM.

O tempo apenas teve efeitos significativos nas dimensões de flexibilidade do estereótipo e de tolerância ao estereótipo, aumentando, de um modo geral, as pontuações ao longo das aplicações.

Relativamente ao efeito de interação sexo × tempo, regista-se um aumento acentuado das pontuações das raparigas da primeira para a segunda aplicação (Figura 3.3.6).

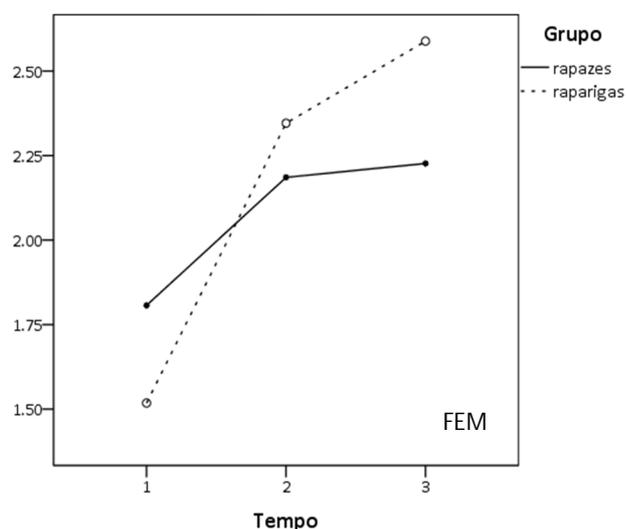


Figura 3.3.6. Representação gráfica do efeito sexo \times tempo na subescala FEM na coorte 3

Analisando as correlações entre as diferentes subescalas (cf. tabelas em anexo), considerando o total da amostra (Tabela 3.3.13.A), registamos, de um modo geral, a existência de correlações significativas entre todas as subescalas ao longo das três aplicações (embora na última aplicação surjam algumas correlações negativas e (ou não significativas). Em todos os momentos de avaliação, verificamos que as correlações positivas com valores mais elevados ($r > .70$) se registam entre as subescalas AEM e IM e as subescalas AEF e IM. Quando desagregada a amostra em função do sexo, verificamos também a existência de resultados idênticos no grupo dos rapazes (Tabela 3.3.14.A) e no grupo das raparigas (Tabela 3.3.15.A). Estas últimas também evidenciam correlações positivas elevadas entre as subescalas de flexibilidade do estereótipo relativo às profissões tipicamente masculinas (FEF) e às profissões tipicamente femininas (FEF), ao longo das três aplicações (aplicação 1: $r = .77$; aplicação 2: $r = .73$; aplicação 3: $r = .80$). Na última aplicação regista-se, igualmente uma correlação positiva elevada entre as duas subescalas de tolerância ao estereótipo ($r = .71$).

Procedemos ainda à análise dos resultados obtidos desagregando a amostra em função do nível socioeconómico (NSE) a que pertencem os participantes (Tabela 3.3.16).

Tabela 3.3.16

Médias e desvios-padrão obtidos nas dimensões do CCQ, por NSE

CCQ	NSE	n	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
			M	DP	M	DP	M	DP
AEM	NSE B	163	1.37	1.08	1.40	1.02	1.45	1.00
	NSE M	190	1.38	0.90	1.43	0.97	1.33	0.85
	NSE E	145	1.47	0.99	1.68	0.98	1.60	0.98
AEF	NSE B	163	1.20	0.80	1.30	0.76	1.33	0.80
	NSE M	190	1.39	0.83	1.48	0.87	1.37	0.78
	NSE E	145	1.35	0.80	1.64	0.93	1.44	0.79
IM	NSE B	163	1.25	1.11	1.36	1.12	1.40	1.04
	NSE M	190	1.42	1.01	1.38	0.99	1.27	0.89
	NSE E	145	1.46	1.09	1.58	1.04	1.53	1.01
IF	NSE B	163	1.07	0.84	1.21	0.94	1.20	0.86
	NSE M	190	1.27	0.87	1.37	0.86	1.20	0.79
	NSE E	145	1.22	0.86	1.46	0.92	1.26	0.81
FEM	NSE B	163	1.62	1.09	2.10	1.02	2.15	0.95
	NSE M	190	2.02	1.13	2.18	1.00	2.17	0.94
	NSE E	145	2.07	1.00	2.10	0.94	2.20	0.96
FEF	NSE B	163	1.80	1.13	2.38	1.00	2.46	0.90
	NSE M	190	2.36	1.10	2.64	0.90	2.60	0.88
	NSE E	145	2.48	0.97	2.66	0.88	2.73	0.82
TEMF	NSE B	163	1.99	1.18	2.25	1.15	2.36	1.10
	NSE M	190	2.27	1.13	2.32	1.08	2.41	1.07
	NSE E	145	2.24	1.05	2.37	1.08	2.44	1.07
TEFM	NSE B	163	1.94	1.07	2.16	1.00	2.15	1.03
	NSE M	190	2.31	0.97	2.39	0.91	2.35	1.01
	NSE E	145	2.20	0.93	2.25	0.96	2.19	0.94

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado.

Os resultados da MANOVA de medidas repetidas (Tabela 3.3.17) indicam a existência de efeitos significativos intra-sujeitos ao nível do NSE em todas as dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 988) = 3.23$, $p = .012$, $\eta_p^2 = .01$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .93, $F(4, 988) = 9.16$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 988) = 3.81$, $p = .004$, $\eta_p^2 = .02$] exceto nos Interesses [Lambda de Wilks = .99, $F(4, 988)$

= 1.86, $p = .115$, $\eta_p^2 = .01$]. Há ainda efeitos intra-sujeitos significativos ao nível do tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .97, $F(4, 492) = 3.76$, $p = .005$, $\eta_p^2 = .03$; Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 492) = 4.77$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .04$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .91, $F(4, 492) = 12.22$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(2, 492) = 4.41$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .04$], e efeito de interação entre NSE \times tempo ao nível da Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .97, $F(8, 984) = 1.97$, $p = .048$, $\eta_p^2 = .02$], mas não nas restantes dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .98, $F(8, 984) = 1.28$, $p = .253$, $\eta_p^2 = .01$; Interesses: Lambda de Wilks = .98, $F(8, 984) = 1.37$, $p = .207$, $\eta_p^2 = .01$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .99, $F(8, 984) = 0.51$, $p = .852$, $\eta_p^2 = .00$].

Tabela 3.3.17

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE \times tempo

CCQ	NSE				Tempo				NSE \times Tempo		
	$F(2,495)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,990)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(4,990)$	p	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	2.88	.057	-	.01	2.55	.079	-	.01	1.54	.188	.01
AEF	4.31	.014	E>B	.02	7.75	<.001	2>1	.02	2.03	.088	.01
Interesses											
IM	2.14	.118	-	.01	1.14	.320	-	.00	2.17	.070	.01
IF	2.14	.119	-	.01	8.02	<.001	2>1;2>3	.02	1.65	.159	.01
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	3.15	.044	-	.01	12.77	<.001	2>1;3>1	.03	3.61	.006	.01
FEF	17.29	<.001	M>B;E>B	.07	29.70	<.001	2>1;3>1	.06	3.76	.005	.01
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	1.90	.151	-	.01	7.56	.001	3>1	.02	0.80	.528	.00
TEFM	6.85	.001	M>B	.03	2.15	.117	-	.00	0.77	.544	.00

* Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Considerando o NSE dos participantes verificamos a existência de diferenças significativas ao nível das subescalas AEF, FEF e TEFM, todas relativas a profissões tradicionalmente femininas. Nestas subescalas, os participantes de NSE baixo registaram pontuações médias inferiores comparativamente aos sujeitos de outras categorias superiores de NSE.

Relativamente ao efeito de interação NSE × tempo, regista-se um aumento acentuado das pontuações dos participantes de NSE baixo da primeira para a segunda aplicação nas subescalas de flexibilidade do Estereótipo: FEM e FEF (Figura 3.3.7).

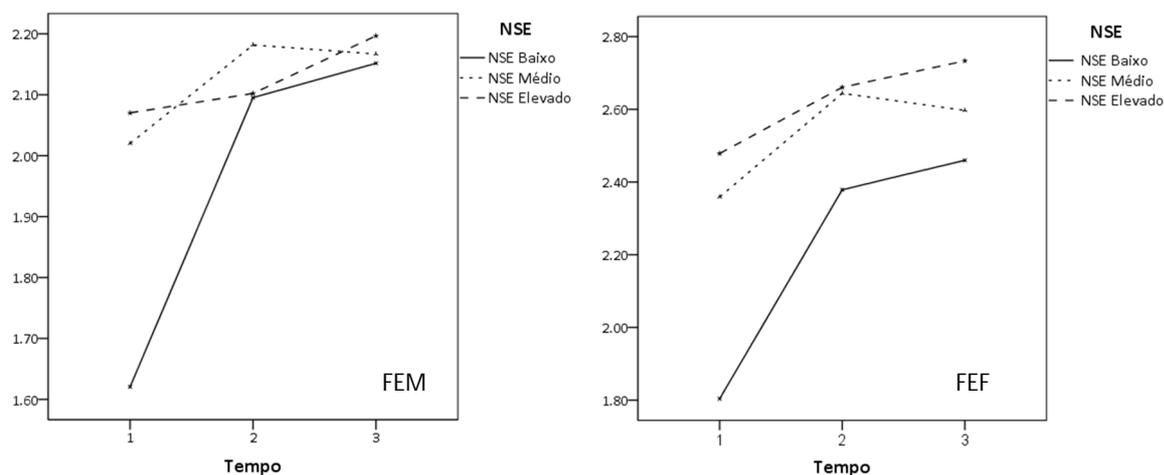


Figura 3.3.7. Representação gráfica do efeito NSE × tempo nas subescalas FEM e FEF no grupo masculino

Procedemos, adicionalmente, à análise dos resultados obtidos desagregando a amostra em função sexo a que pertencem os participantes do nosso estudo. Na tabela 3.3.18 figuram as pontuações médias obtidas pelos rapazes nas dimensões do CCQ, considerando as diferentes categorias de NSE a que pertencem.

Tabela 3.3.18

Médias e desvios-padrão obtidos pelos rapazes nas dimensões do CCQ, por NSE

CCQ	NSE	n	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
			M	DP	M	DP	M	DP
AEM	NSE B	88	1.94	1.01	1.95	0.95	1.93	0.89
	NSE M	90	1.82	0.86	1.92	0.91	1.80	0.81
	NSE E	72	1.99	0.91	2.14	0.93	2.23	0.81
AEF	NSE B	88	1.06	0.80	1.21	0.79	1.15	0.74
	NSE M	90	1.18	0.72	1.31	0.89	1.16	0.81
	NSE E	72	1.16	0.80	1.45	1.01	1.38	0.82
IM	NSE B	88	1.79	1.07	1.91	1.10	1.84	0.99
	NSE M	90	1.91	0.95	1.96	0.97	1.75	0.89
	NSE E	72	2.00	1.01	2.10	1.01	2.17	0.88
IF	NSE B	88	0.89	0.85	1.08	0.99	0.97	0.82
	NSE M	90	1.06	0.89	1.16	0.89	1.02	0.89
	NSE E	72	1.01	0.84	1.27	0.97	1.21	0.85
FEM	NSE B	88	1.76	0.96	2.24	1.01	2.25	0.87
	NSE M	90	2.19	1.14	2.27	0.99	2.18	0.91
	NSE E	72	2.03	0.90	2.06	0.93	2.15	0.87
FEF	NSE B	88	1.68	1.14	2.33	1.04	2.37	0.93
	NSE M	90	2.37	1.20	2.62	0.97	2.57	0.94
	NSE E	72	2.30	1.02	2.52	0.93	2.59	0.79
TEMF	NSE B	88	2.04	1.16	2.34	1.17	2.28	1.09
	NSE M	90	2.19	1.20	2.38	1.13	2.43	1.10
	NSE E	72	2.23	1.09	2.33	1.09	2.52	1.03
TEFM	NSE B	88	1.87	1.09	2.07	1.06	1.87	1.01
	NSE M	90	2.37	1.03	2.49	0.86	2.21	1.09
	NSE E	72	2.26	0.88	2.17	1.01	2.06	0.93

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado.

Analisando diferenças obtidas ao longo das aplicações pelos rapazes (Tabela 3.3.19), constatamos a existência de efeitos significativos entre-sujeitos ao nível do NSE na Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .92, $F(4, 492) = 5.15$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$] e na Tolerância ao

Estereótipo [Lambda de Wilks = 0.94, $F(4, 492) = 4.10$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .03$], não se registrando na Autoeficácia [Lambda de Wilks = 0.97, $F(4, 492) = 2.14$, $p = .074$, $\eta_p^2 = .02$] nem nos Interesses [Lambda de Wilks = 0.98, $F(4, 492) = 1.37$, $p = .244$, $\eta_p^2 = .01$]. Há ainda efeitos intra-sujeitos significativos do tempo [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 244) = 2.79$, $p = .027$, $\eta_p^2 = .04$; Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 244) = 2.80$, $p = .027$, $\eta_p^2 = .04$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .91, $F(4, 244) = 6.02$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .91, $F(4, 244) = 5.79$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$], mas não se regista efeito de interação NSE \times tempo em nenhuma das dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .97, $F(8, 488) = 0.81$, $p = .596$, $\eta_p^2 = .01$; Interesses: Lambda de Wilks = .97, $F(8, 488) = 0.80$, $p = .607$, $\eta_p^2 = .01$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .96, $F(8, 488) = 1.40$, $p = .194$, $\eta_p^2 = .02$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .98, $F(8, 488) = 0.54$, $p = .828$, $\eta_p^2 = .01$].

Tabela 3.3.19

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE \times tempo no grupo masculino

CCQ	NSE				Tempo				NSE \times Tempo		
	$F(2,247)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(2,494)$	p	Ph^*	η_p^2	$F(4,494)$	p	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	2.97	.053	E>M	.02	1.09	.338	-	.00	1.09	.362	.01
AEF	1.76	.175	-	.18	5.62	.004	2>1	.02	0.79	.534	.01
Interesses											
IM	2.19	.114	-	.02	1.01	.364	-	.00	1.19	.315	.01
IF	1.35	.261	-	.01	4.93	.008	2>1	.02	0.66	.618	.01
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	1.06	.348	-	.01	4.58	.011	2>1;3>1	.02	2.78	.026	.02
FEF	8.46	<.001	M>B;E>B	.06	14.78	<.001	2>1;3>1	.06	2.23	.065	.02
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	0.78	.458	-	.01	4.63	.010	3>1	.02	0.32	.864	.00
TEFM	7.95	<.001	M>B	.06	3.13	.045	2>3	.01	0.70	.593	.01

* Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Relativamente ao NSE apenas se registam diferenças significativas ao nível da flexibilidade do estereótipo e da tolerância ao estereótipo, relativamente a profissões tradicionalmente femininas: FEF e TEFM, sendo os participantes de NSE baixo os que exibem pontuações médias inferiores aos sujeitos de categorias mais elevadas de NSE.

Quanto ao efeito do tempo, registaram-se diferenças significativas em todas as subescalas, sendo, de um modo geral, as pontuações médias inferiores no momento 1 (exceto na subescala TEFM).

De salientar, ainda, que não se registaram efeitos de interação NSE \times tempo, no grupo masculino.

Considerando as pontuações médias obtidas pelas raparigas (Tabela 3.3.20), bem como as diferenças registadas ao longo do tempo (Tabela 3.3.21), verificamos, entre-sujeitos, existência de efeitos significativos ao nível do NSE na Autoeficácia [Lambda de Wilks = .96, $F(4, 488) = 2.74$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .02$] e na Flexibilidade do Estereótipo [Lambda de Wilks = .92, $F(4, 488) = 5.48$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .04$], mas não nos Interesses [Lambda de Wilks = .97, $F(4, 488) = 1.90$, $p = .109$, $\eta_p^2 = .02$] nem na Tolerância ao Estereótipo [Lambda de Wilks = .99, $F(4, 488) = 0.88$, $p = .478$, $\eta_p^2 = .01$]. Já intra-sujeitos há efeitos do tempo em todas as dimensões [Interesses: Lambda de Wilks = .96, $F(4, 242) = 2.81$, $p = .0276$, $\eta_p^2 = .04$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .91, $F(4, 242) = 6.11$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .09$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .95, $F(4, 242) = 2.98$, $p = .020$, $\eta_p^2 = .05$], exceto na Autoeficácia [Lambda de Wilks = .98, $F(4, 242) = 1.30$, $p = .270$, $\eta_p^2 = .02$], não havendo efeitos de interação NSE \times tempo em nenhuma das dimensões [Autoeficácia: Lambda de Wilks = .94, $F(8, 484) = 1.78$, $p = .078$, $\eta_p^2 = .03$; Flexibilidade do Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(8, 484) = 0.92$, $p = .495$, $\eta_p^2 = .02$; Tolerância ao Estereótipo: Lambda de Wilks = .97, $F(8, 484) = 0.91$, $p = .509$, $\eta_p^2 = .02$], exceto nos Interesses [Lambda de Wilks = .94, $F(8, 484) = 2.04$, $p = .041$, $\eta_p^2 = .03$]

Relativamente ao NSE, registaram-se diferenças significativas nas subescalas AEM, FEM e FEF, sendo as participantes de NSE baixo a registarem pontuações inferiores às obtidas pelas raparigas de outras categorias mais elevadas de NSE.

Considerando o efeito tempo, registam-se diferenças significativas em todas subescalas, exceto na AEM. De um modo geral, tal como já vimos anteriormente, as pontuações são mais baixas no momento 1 (exceto na subescala IF).

Tabela 3.3.20

Médias e desvios-padrão obtidos pelas raparigas nas dimensões do CCQ, por NSE

CCQ	NSE	n	Momento 1		Momento 2		Momento 3	
			M	DP	M	DP	M	DP
AEM	NSE B	75	0.69	0.69	0.74	0.64	0.88	0.81
	NSE M	100	0.98	0.73	0.98	0.79	0.91	0.64
	NSE E	73	0.96	0.78	1.22	0.79	0.97	0.69
AEF	NSE B	75	1.36	0.78	1.40	0.72	1.53	0.81
	NSE M	100	1.57	0.88	1.63	0.82	1.56	0.69
	NSE E	73	1.53	0.77	1.83	0.81	1.50	0.76
IM	NSE B	75	0.61	0.75	0.72	0.74	0.87	0.83
	NSE M	100	0.97	0.85	0.86	0.68	0.84	0.65
	NSE E	73	0.92	0.88	1.06	0.78	0.91	0.68
IF	NSE B	75	1.28	0.78	1.37	0.85	1.48	0.84
	NSE M	100	1.47	0.82	1.55	0.78	1.36	0.66
	NSE E	73	1.42	0.83	1.63	0.84	1.30	0.77
FEM	NSE B	75	1.46	1.21	1.93	1.01	2.03	1.03
	NSE M	100	1.87	1.09	2.11	1.01	2.16	0.97
	NSE E	73	2.11	1.10	2.14	0.95	2.24	1.05
FEF	NSE B	75	1.95	1.10	2.43	0.96	2.57	0.86
	NSE M	100	2.35	1.00	2.66	0.84	2.63	0.81
	NSE E	73	2.66	0.88	2.80	0.80	2.87	0.84
TEMF	NSE B	75	1.93	1.20	2.14	1.12	2.44	1.11
	NSE M	100	2.34	1.07	2.27	1.04	2.39	1.06
	NSE E	73	2.25	1.02	2.40	1.08	2.36	1.10
TEFM	NSE B	75	2.03	1.05	2.25	0.92	2.49	0.95
	NSE M	100	2.26	0.91	2.30	0.94	2.47	0.93
	NSE E	73	2.15	0.97	2.34	0.90	2.32	0.94

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado.

Tabela 3.3.21

Diferenças obtidas nas dimensões do CCQ, por NSE, tempo e interação NSE × tempo no grupo feminino

CCQ	NSE				Tempo				NSE × Tempo		
	<i>F</i> (2,245)	<i>p</i>	<i>Ph</i> *	η_p^2	<i>F</i> (2,490)	<i>p</i>	<i>Ph</i> *	η_p^2	<i>F</i> (4,490)	<i>p</i>	η_p^2
Autoeficácia											
AEM	5.36	.005	E>B	.04	1.77	.171	-	.01	2.65	.033	.02
AEF	2.46	.087	-	.02	2.47	.086	-	.01	2.49	.042	.02
Interesses											
IM	3.54	.030	E>B	.03	0.38	.684	-	.00	2.62	.035	.02
IF	0.50	.606	-	.61	3.40	.034	2>3	.01	2.62	.034	.02
Flexibilidade do Estereótipo											
FEM	4.80	.009	E>B	.04	8.16	<.001	2>1;3>1	.03	1.38	.240	.01
FEF	10.55	<.001	E>M>B	.08	14.55	<.001	2>1;3>1	.06	1.65	.160	.01
Tolerância do Estereótipo											
TEMF	1.17	.312	-	.01	3.53	.030	3>1	.01	1.74	.141	.01
TEFM	0.50	.609	-	.00	6.48	.002	3>1	.03	0.92	.450	.01

* Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF; B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado; 1= Momento 1; 2= Momento 2; 3= Momento 3.

Existe efeito de interação NSE × tempo no grupo das raparigas apenas ao nível dos interesses, verificando-se que as pontuações médias entre os três grupos de NSE oscilam em sentidos distintos (Figura 3.3.8). Enquanto as pontuações médias das raparigas pertencentes a NSE elevado aumenta da primeira para a segunda aplicação e diminuem da segunda para a terceira aplicação, os resultados das raparigas oriundas de famílias de NSE baixo tendem a ser mais baixos comparativamente aos das restantes participantes, aumentando ao longo dos momentos de avaliação.

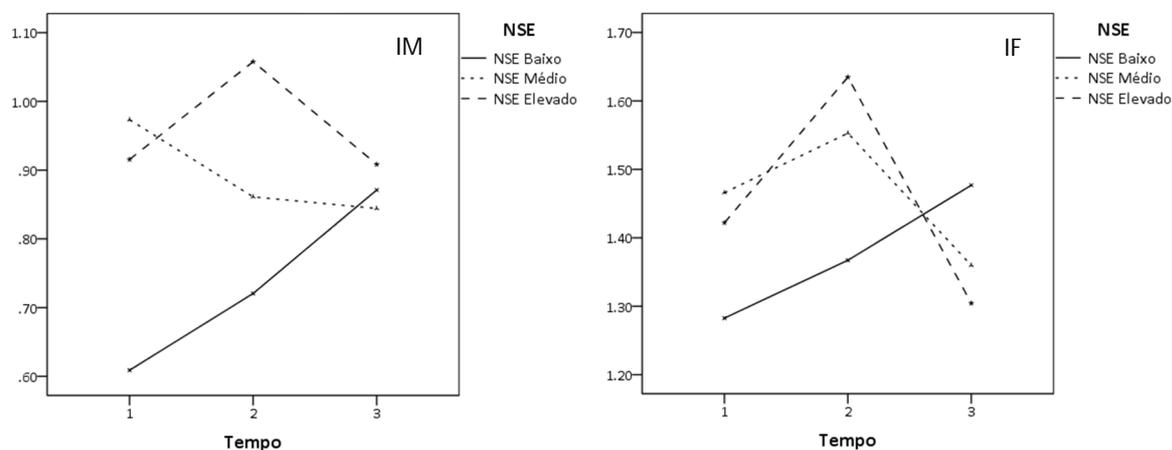


Figura 3.3.8. Representação gráfica do efeito NSE × tempo nas subescalas IM e IF no grupo feminino

3.3.2. Discussão dos Resultados

Considerando a amostra total, verificámos que, de um modo geral, as pontuações nas subescalas de autoeficácia (AEM e AEF) e de interesses (IM e IF) tendem a aumentar da primeira para a segunda aplicação e a diminuir do segundo para o terceiro momento, ao contrário do que verificámos nas pontuações obtidas através do ICA-R na avaliação dos interesses e das perceções de competências, em que se registou uma diminuição dos valores médios ao longo das aplicações e da idade e progressão escolar dos participantes. Quando analisados os resultados entre coortes de forma transversal, constatámos que, ao longo das aplicações, as pontuações dos alunos mais novos (coorte 1) tendem a ser mais elevadas do que as pontuações dos participantes das restantes coortes nestas dimensões, tendência já verificada anteriormente noutros instrumentos utilizados.

Relativamente às subescalas de flexibilidade do estereótipo (FEM e FEF) e tolerância ao estereótipo (TEMF e TEFM), verificámos que as pontuações tendem a aumentar ao longo das aplicações. Ao desagregarmos a amostra em função das coortes, verificámos que, apesar de nas primeira e segunda aplicações os resultados dos alunos mais novos serem, de um modo geral, mais elevados em todas as subescalas, incluindo as subescalas de flexibilidade do estereótipo e

tolerância ao estereótipo, na terceira aplicação verificou-se uma superioridade nas pontuações médias dos participantes das coortes 2 e 3 relativamente aos da coorte 1 nestas últimas dimensões, sugerindo que, com o aumento da idade e progressão na escolaridade parece aumentar a flexibilidade e tolerância dos estereótipos em relação a profissões tipicamente masculinas e tipicamente femininas. Estes resultados são consistentes com dados de outras pesquisas (Blakemore, 2003; David, 2007) e do veiculado pela literatura especializada de que à medida que as crianças crescem e têm um contacto mais próximo e real com as profissões o enviesamento das representações profissionais baseado na dicotomização das profissões por género vai diminuindo (Seligman, 1994), tornando-se o uso de estereótipos menos rígido (Powlishta et al., 2001; Trautner et al., 2005).

Constatámos ainda que as pontuações das três coortes, de um modo geral, evoluem de forma diferente ao longo das aplicações em todas as dimensões, havendo efeitos da interação em todas elas exceto na dimensão da autoeficácia. Os resultados sugerem-nos que a evolução dos resultados ao longo das aplicações é distinta consoante a idade e nível de escolaridade dos participantes, o que, como já acima referimos não encontramos noutros instrumentos utilizados. Conjeturamos, pois, que a natureza dos itens, ou seja, o uso de profissões em vez de atividades do dia-a-dia poderá estar na origem destas diferenças de progressão dos resultados.

Tal como esperado nas hipóteses avançadas inicialmente (cf. Capítulo II) e corroborando resultados de outros estudos com a versão original do CCQ (Schuette & Ponton, 2010; Sinno et al., 2014), quer os rapazes quer as raparigas, consideram-se mais autoeficazes em profissões tradicionais do que não tradicionais para o seu género. De igual modo, os rapazes expressam maiores interesses em profissões tipicamente masculinas do que em profissões tipicamente femininas, observando-se o padrão inverso no grupo das raparigas. De notar que no grupo feminino (considerando o grupo total e as coortes 2 e 3) as pontuações nestas subescalas acerca das profissões tipicamente masculinas não chegam a atingir o valor de 1. Por outro lado, os rapazes têm perceções de autoeficácia e interesses mais elevados relativamente a profissões tradicionalmente masculinas, enquanto no grupo das raparigas se verifica a mesma tendência a propósito das profissões tradicionalmente femininas. Estes resultados indiciam o impacto dos estereótipos nas crenças de autoeficácia e nos interesses das crianças e nas suas opções de carreira futuras (Sinno et al., 2014). Constatámos ainda que, no cômputo geral, os rapazes demonstram maiores níveis de autoeficácia do que as raparigas, contrariamente ao evidenciado

noutras pesquisas com a versão original do CCQ (Schuette & Ponton, 2010; Sinno et al., 2014), bem como nos interesses. De ressaltar que, neste cálculo das pontuações totais de autoeficácia e de interesses, as profissões tipicamente masculinas são menos (6) do que as tipicamente femininas (10). Apesar de estes resultados sugerirem maiores perceções de autoeficácia e interesses por parte dos rapazes do que pelas raparigas, os mesmos têm de ser interpretados com algumas reservas pois as profissões tipicamente femininas correspondem essencialmente a categorias de NSE baixo e de NSE médio, enquanto as profissões tipicamente masculinas abrangem todas as três categorias de NSE, e foram extraídas 4 profissões consideradas de NSE elevado: médico, cientista, matemático e dentista.

Relativamente à flexibilidade e tolerância do estereótipo, os resultados obtidos dividindo a amostra total em função do sexo, indicam que as raparigas são mais flexíveis e tolerantes do que os rapazes relativamente a profissões associadas tradicionalmente ao seu género (FEF e TEFM), mas no grupo dos rapazes as diferenças não são significativas em relação às pontuações das raparigas quando consideradas as subescalas FEM e TEMF. Constatámos ainda que no grupo de participantes mais velhos (coorte 3), as pontuações nestas subescalas, de um modo geral, aumentam ao longo das aplicações, tanto no grupo dos rapazes como das raparigas, corroborando os resultados do estudo de Helwig (1998), em que se verificou que com o aumento da idade e da progressão na escolaridade as crianças tendem a indicar menos profissões associadas a apenas um dos géneros. Os nossos resultados indicam ainda que, na coorte 3, apesar do aumento referido nas subescalas mencionadas, são as raparigas que evidenciam maiores níveis de flexibilidade e de tolerância de estereótipo em ambos os tipos de profissões (apesar de as diferenças só serem significativas ao nível das profissões tradicionalmente femininas), corroborando as conclusões do estudo de Miller e Budd (1999), em que as autoras verificaram que, com o aumento da idade, se registou no grupo das raparigas um aumento da flexibilidade relativa ao estereótipo de papel de género das profissões, mas nos rapazes essa mudança não se verificou, bem como noutros estudos acerca desta temática (Ruble et al., 2006). Constatámos, ainda, que de um modo geral, os rapazes são mais tolerantes à ideia de uma mulher poder desempenhar uma profissão tipicamente masculina do que um homem desempenhar uma profissão tipicamente feminina, indo ao encontro do pressuposto de que os rapazes estão sujeitos a maior desaprovação social na escolha de profissões tradicionalmente femininas, do que as raparigas na escolha de profissões tradicionalmente masculinas

(Henderson, 1988, cit. em Helwig, 1998). Estes resultados sugerem a presença de uma visão mais tradicionalista e estereotipada das profissões no grupo dos rapazes, sendo consistentes com o pressuposto defendido por Mooney (1998) de que os rapazes têm uma concepção mais estereotipada das profissões do que as raparigas.

Relativamente às correlações entre as diferentes subescalas, os resultados que apurámos também convergem com os encontrados de pesquisas anteriores, em que foi utilizada a versão original do CCQ (Schuette & Ponton, 2010), de que os valores mais elevados se registam entre as subescalas de autoeficácia e de interesses associadas ao mesmo género, i.e., AEM e IM, AEF e IF. Os nossos resultados destacam um dado interessante nos valores obtidos pelo grupo das raparigas, relativo à existência de, igualmente, correlações elevadas entre as duas subescalas de flexibilidade de estereótipo em relação a profissões tradicionalmente masculinas (FEM) e a profissões tradicionalmente femininas (FEF) ao longo das três aplicações, e entre as subescalas de tolerância de estereótipo na última aplicação (TEMF e TEFM), corroborando as suposições acima descritas.

Considerando o nível socioeconómico (NSE) a que pertencem os participantes do nosso estudo, verificámos que, são os participantes de NSE baixo que registam valores mais baixos de flexibilidade e de tolerância aos estereótipos, com particular incidência, no que respeita a profissões tradicionalmente femininas (FEF e TEFM). Apesar de esta variável não ter sido estudada noutras pesquisas em que foi utilizado o CCQ, consideramos que os nossos resultados estão de acordo com o veiculado por Hartung et al. (2005) de que são os sujeitos de NSE mais baixos que têm visões mais tradicionalistas das profissões. Verificámos ainda que nas subescalas de autoeficácia e de interesses, as pontuações das raparigas de NSE baixo tendem a aumentar, enquanto os resultados obtidos pelas raparigas pertencentes a NSE Médio e a NSE elevado registam uma diminuição da segunda para a terceira aplicação. Apesar de esta tendência se verificar ao longo de algumas análises que fomos efetuando, conjecturamos, neste caso em particular, a influência do NSE das profissões selecionadas, já que as profissões tipicamente femininas apresentadas correspondem a categorias de NSE baixo e médio.

Em termos de limitações associadas à utilização deste instrumento, destacamos as profissões selecionadas na sua composição. Todas as conclusões que aqui apresentamos estão relacionadas com as 16 profissões estudadas e não podem ser extrapoladas a áreas mais gerais sem esta ressalva, tendo, por isso, de ser interpretadas à luz desta condicionante. De igual

modo, as profissões tipicamente femininas não abrangem todas as categorias de NSE de igual forma, o que pode ter conduzido a enviesamentos dos resultados. Ainda assim, as conclusões a que chegámos parecem-nos contribuir para a investigação nesta área e são consistentes com a revisão da literatura teórica e empírica nesta temática.

3.4. ECSP (*Escala de Comportamentos de Suporte Parental*)

Neste estudo recorreremos à adaptação portuguesa da escala *Parental Support Behaviors during Childhood* de Silbereisen et al. (1997). A versão portuguesa deste instrumento (Araújo, 2007) é constituída por 20 itens que procuram avaliar a influência da família na construção dos projetos vocacionais dos adolescentes.

A escala original é constituída por doze itens (e não treze, facto confirmado por uma das autoras da adaptação portuguesa, junto dos autores da versão original, aquando da tradução desta escala) que foram retirados da publicação alemã *“Jugend`92”*, onde foram publicados os resultados de uma vasta investigação sobre a juventude na Alemanha (*“Shell Youth Study”*).

Da investigação de Silbereisen et al. (1997) sob a égide da pesquisa de Bordieu acerca da transmissão do capital cultural, emergiram quatro fatores: “encorajamento cultural”, “expectativas de sucesso”, “envolvimento na escola” e “utilização dos *media* em casa”. Apesar de na versão original da escala, os autores só terem utilizados os três primeiros fatores, a versão portuguesa abrange o quarto fator e dada a relevância que assume no nosso estudo, optámos por mantê-lo. Cada um dos três primeiros fatores é composto por quatro itens, sendo o quarto fator composto apenas por três itens.

Na adaptação portuguesa foram criados cinco itens adicionais (3, 6, 14, 15, 16) para a subescala de “encorajamento cultural”, dado que os itens originais não pareciam adequados à realidade portuguesa, antecipando as autoras que não se tornassem discriminativos (Araújo, 2007). Nos resultados da análise fatorial da adaptação portuguesa da ECSP (Araújo, 2007), foram eliminados os itens 3 (ecultp1), 8 (epescol3), 9 (ecultp3) e 15 (ecultp7), permitindo confirmar a estrutura de quatro fatores: três relativos à perceção do apoio/suporte parental (fatores I, II e III) e um quarto fator (fator IV) referente ao “uso dos *media* em casa”.

Sendo a versão original destinada a participantes mais velhos (alunos a frequentar o ensino secundário), reportando-se à altura em que frequentavam o ensino básico (1º e 2º ciclos), adaptámos os tempos verbais à etapa desenvolvimental dos participantes do nosso estudo. Assim, por exemplo, em vez de: *“Os meus pais tinham expectativas elevadas relativamente ao meu futuro”*, formulámos a questão no presente do indicativo: *“Os meus pais têm expectativas elevadas relativamente ao meu futuro”*. Esta versão adaptada foi submetida a um grupo de alunos do 4º, 5º, 6º e 8º anos de escolaridade e não foram detetadas dificuldades na compreensão das instruções e dos itens da mesma.

Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert com quatro pontos (1= discordo totalmente, 2=concordo em parte, 3= concordo de um modo geral; 4= concordo totalmente). Quanto mais elevados os resultados, maior o grau de comportamentos de apoio/suporte parental.

Apesar de a ECSP já ter sido alvo de procedimentos prévios com vista à validação de construto avaliado por este instrumento aquando da tradução e adaptação portuguesas (Araújo, 2007), uma vez que os participantes do nosso estudo têm idades inferiores às dos participantes nos estudos anteriores de validação da ECSP, considerámos necessário replicar alguns desses procedimentos.

3.4.1. Resultados Obtidos

Procedemos a uma análise fatorial exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Os três fatores retidos apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot*, corroborado pela análise do método da análise paralela (Monte Carlo). Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO, tendo-se observado um KMO = .910, considerado Excelente de acordo com os critérios de classificação definidos em Marôco (2014). O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta um *p-value* < .001, concluindo que as variáveis estão significativamente correlacionadas. Na sua totalidade estes dois fatores explicaram 49.4% de variância (Tabela 3.4.1).

Foram retirados os itens 8 (epescol3) e 10 (epsuces4) por apresentarem, concomitantemente, saturações em dois fatores: item 8 no fator 1 no fator 3, item 10 no fator 1 e fator 2.

Para confirmar a assunção teórica da existência de 4 fatores, procedemos a nova análise exploratória, utilizando o método dos eixos principais (PAF) forçada a 4 fatores. No entanto, o 4º fator apresentou um *eigenvalue* inferior a 1, e a análise do método da análise paralela (Monte Carlo) também não corroborou a sua existência. Mantivemos, por isso, a análise com 3 fatores.

Tabela 3.4.1

Matriz fatorial da ECSP com rotação Varimax

Item	Fator		
	1	2	3
ecsp1_epsuces1		.73	
ecsp2_epescol1		.71	
ecsp3_eculpt1			.56
ecsp4_epsuces2		.71	
ecsp5_epescol2		.57	
ecsp6_eculpt2	.52		
ecsp7_epsuce3		.59	
ecsp9_eculpt3			.56
ecsp11_epescol4		.72	
ecsp12_eculpt4	.75		
ecsp13_eculpt5	.58		
ecsp14_eculpt6	.74		
ecsp15_eculpt7	.66		
ecsp16_eculpt8	.67		
ecsp17_eculpt9	.70		
ecsp18_umediacy1			.73
ecsp19_umediacy2			.65
ecsp20_umediacy3			.63
<i>Eigenvalue</i>	6.47	2.20	1.21
Variância explicada	32.36	10.99	6.05

Legenda: epsuces= expectativas de sucesso; epescol= envolvimento na escola; eculpt= encorajamento cultural; umediacy= uso dos *media* em casa

Procedemos, de seguida, a uma análise fatorial confirmatória (AFC), utilizando o *software* AMOS (IBM SPSS Statistics v. 22). O modelo tri-fatorial da versão reduzida da ECSP para uma amostra de 498 alunos, com 18 itens, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível [$\chi^2/gf=3.007$; $CFI=.906$; $GFI=.918$; $RMSEA=.064$; $P(rmsea \leq .05) < .001$]. Depois de removidos os itens 3 e 13, cujos índices de modificação sugeriam a saturação desses itens em fatores diferentes daqueles sugeridos na versão original da ECSP, e correlacionados os erros de medida dos itens 1 e 5, pertencentes ao fator "escola", foi possível obter uma qualidade de ajustamento muito boa [$\chi^2/gf=2.108$; $CFI=.954$; $GFI=.952$; $RMSEA=.047$; $P(rmsea \leq .05)=.686$] com 16 itens: 6

itens no fator 1 (que designámos “atividades culturais”), 6 itens no fator 2 (que designámos “escola”) e 4 itens no fator 3 que designámos “atividades recreativas”. Cada variável medida está associada a uma das três variáveis latentes (atividades culturais, escola, atividades recreativas). Apresentamos o modelo final na Figura 3.4.1, onde se podem observar os valores dos pesos fatoriais estandardizados e a fiabilidade individual de cada um dos itens no modelo final simplificado.

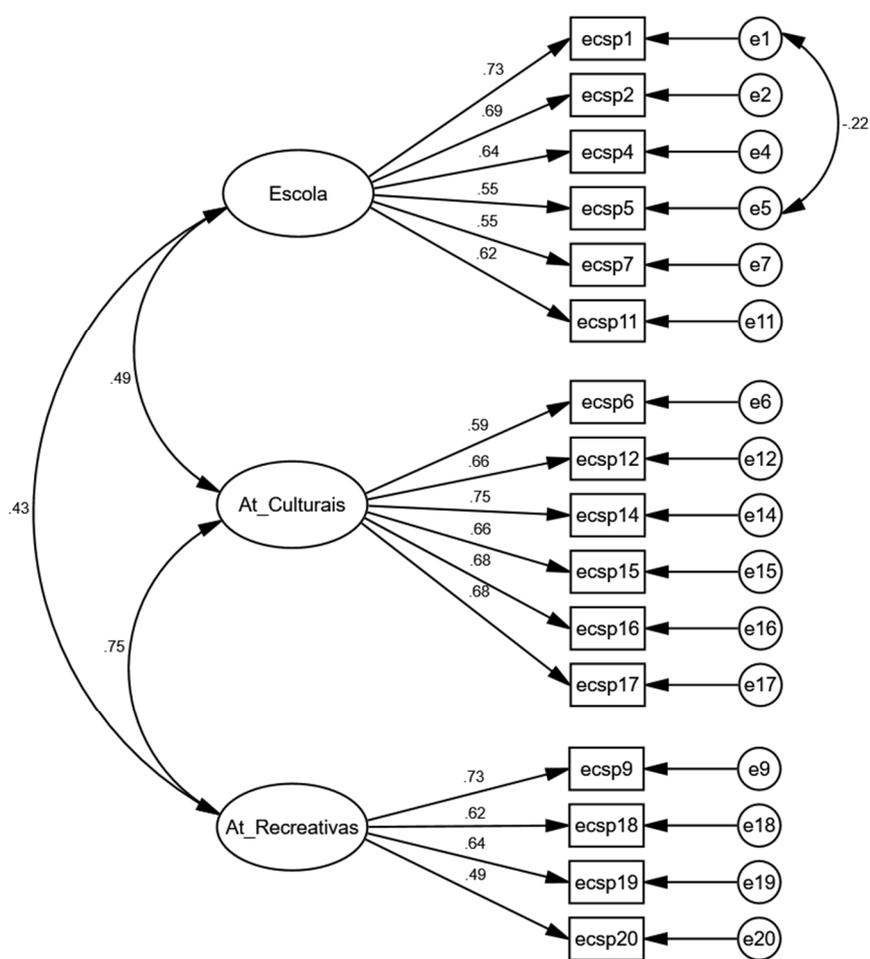


Figura 3.4.1. Modelo tri-fatorial da ECSP ajustado a uma amostra de 498 alunos do ensino básico

[$\chi^2/gf = 2.108$; $CFI = .954$; $GFI = .952$; $RMSEA = .047$; $P(rmsea \leq .05) = .686$].

Dado que as versões original da escala e a adaptação portuguesa foram desenvolvidas para participantes mais velhos, os dados obtidos na presente investigação sugerem-nos que em idades mais novas ainda não é possível diferenciar os 4 fatores. No entanto, já é possível notar a distinção de 3 escalas que agrupam itens de forma muito semelhante às versões anteriormente referidas. O fator “escola”, composto por 6 itens, agrupa itens dos fatores “expectativas de sucesso” (3) e “envolvimento na escola” (3) da versão original. Os 6 itens do fator “atividades culturais” correspondem a itens do fator “encorajamento cultural” da versão original. Já o fator “atividades recreativas” agrupa 3 itens do fator “utilização dos *media* em casa” e um item do fator “encorajamento cultural” da versão original da ECSP.

Considerando o total da amostra, as pontuações médias obtidas pelos 498 participantes situam-se, em todos os itens, acima do ponto médio (2.5) da escala de 4 pontos (Tabela 3.4.2).

Tabela 3.4.2

Médias, desvios-padrão e correlações item-escala dos 16 itens da ECSP

Fator	Item	M	DP	Correlação Item-Escala
<i>Escola</i>	ecsp1	3.63	0.57	.61
	ecsp2	3.62	0.57	.60
	ecsp4	3.66	0.59	.55
	ecsp5	3.63	0.65	.44
	ecsp7	3.53	0.69	.47
	ecsp11	3.75	0.51	.56
<i>Atividades Culturais</i>	ecsp6	2.85	0.95	.52
	ecsp12	2.84	1.06	.59
	ecsp14	3.22	0.90	.67
	ecsp15	3.41	0.79	.59
	ecsp16	3.28	0.88	.60
	ecsp17	2.89	0.99	.62
<i>Atividades Recreativas</i>	ecsp9	2.87	0.95	.52
	ecsp18	3.01	0.99	.51
	ecsp19	2.65	1.04	.55
	ecsp20	3.05	1.03	.42

Apesar de, como já referimos, as escalas quer da versão original da ESCP (Silbereisen et al., 1997), quer na adaptação portuguesa (Araújo, 2007), não serem compostas exatamente pelos mesmos itens das escalas por nós identificadas com participantes mais novos, dada a semelhança da composição das mesmas em todas as versões, iremos analisar os resultados obtidos tendo como referência os valores alcançados anteriormente nestas versões da ECSP.

A consistência interna para o total da escala (16 itens) é de .86. Relativamente à subescala de “atividades culturais”, obtivemos um *alpha de Cronbach* de .83 (6 itens), enquanto os valores de obtidos na versão original da ESCP (Silbereisen et al., 1997) relativos aos “encorajamento cultural” foram de .77 e .66 (para as amostras, respetivamente, da Alemanha Ocidental e de Leste), e de .76 na adaptação portuguesa (Araújo, 2007) da ECSP (6 itens). Na subescala “escola” (6 itens), que agrupa itens das escalas “expectativas de sucesso” (3) e “envolvimento na escola” (3) das versões anteriores, obtivemos um *alpha de Cronbach* de .78, enquanto os valores obtidos por Silbereisen et al. (1997) na escala de “expectativas de sucesso” foram de .71 na Alemanha Ocidental e .77 na Alemanha de Leste e de .73 na Alemanha Ocidental e .67 na Alemanha de Leste, na escala “envolvimento na escola”. Na adaptação portuguesa da ECSP, o valor de *alfa de Cronbach* na escala de “expectativas de sucesso” (4 itens) foi de .73 e na escala de “envolvimento na escola” (3 itens) foi de .74. Na subescala “atividades recreativas” (4 itens), obtivemos um *alfa de Cronbach* de .71, enquanto que na escala “uso dos media em casa” da adaptação portuguesa da ECSP (Araújo, 2007), o valor de *alfa de Cronbach* foi de .63.

Também ao nível das correlações dos itens com a escala, encontrámos valores próximos dos obtidos na adaptação portuguesa da ECSP, sendo essas correlações significativas em todos os itens. Na escala “atividades culturais” (6 itens) as correlações variam entre .52 e .67, enquanto que no estudo da adaptação portuguesa da ECSP os valores das correlações da escala “encorajamento cultural” oscilam entre .44 e .59. Na escala “escola” (6 itens) os valores das correlações obtidos encontram-se entre .44 e .61, enquanto que na escala “expectativas de sucesso” se situam entre .48 e .59 e na escala “envolvimento na escola” entre .52 e .64. Na escala “atividades recreativas” (4 itens) as correlações encontradas situam-se entre .42 e .55, enquanto que na escala “uso dos media em casa” variam entre .34 e .54.

Desagregando a amostra em função do sexo, verificamos que as pontuações médias obtidas pelos 250 rapazes e pelas 248 raparigas se situam, em todas as três subescalas e na escala total, acima do ponto médio (2.5) da escala de 4 pontos. Verificámos ainda, que são os rapazes a obter tendencialmente pontuações médias mais elevadas, mas não existem diferenças estatisticamente significativas entre as perceções de apoio parental por parte, respetivamente, dos rapazes e das raparigas, quer considerando a escala total [$F(1, 496) = 1.35; p = .246; \eta_p^2 = .00$], quer as subescalas *escola* [$F(1, 496) = 0.10; p = .752; \eta_p^2 = .00$], *atividades culturais* [$F(1, 496) = 2.90; p = .089; \eta_p^2 = .01$], e *atividades recreativas* [$F(1, 496) = 0.15; p = .699; \eta_p^2 = .00$] (Tabela 3.4.3).

Tabela 3.4.3

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias na ECSP, por sexo

ECSP	Masculino (250)		Feminino (248)		$F(1, 496)$	p	Ph	η_p^2
	M	DP	M	DP				
<i>Escola</i>	3.64	0.41	3.63	0.41	0.10	.752	-	.00
<i>Atividades Culturais</i>	3.14	0.67	3.03	0.69	2.90	.089	-	.01
<i>Atividades Recreativas</i>	2.91	0.74	2.88	0.73	0.15	.699	-	.00
Escala Total	3.27	0.48	3.22	0.47	1.35	.246	-	.00

Ao desagregar a amostra total por ano de escolaridade (coortes), verificamos que as pontuações médias tendem a descer com a progressão nos anos de escolaridade, tendência já verificada noutros instrumentos analisados neste estudo (Tabela 3.4.4).

Analisando os resultados dos testes *post-hoc* (Bonferroni), verificamos a existência de diferenças significativas considerando a escala total [$F(2, 495) = 11.68; p < .001; \eta_p^2 = .05$] e todas as subescalas, designadamente: “escola” [$F(2, 495) = 4.81; p = .009; \eta_p^2 = .02$], “atividades culturais” [$F(2, 495) = 12.19; p < .001; \eta_p^2 = .05$] e “atividades recreativas” [$F(2, 495) = 5.32; p = .005; \eta_p^2 = .02$], sendo a dimensão do efeito pequena em todas as diferenças mencionadas. Apesar de as pontuações médias serem mais elevadas nos anos de escolaridade mais baixos (com exceção da subescala “atividades recreativas” em que se verificou que os alunos do 6º ano

obtiveram valores ligeiramente superiores aos alunos do 4º ano de escolaridade), essas diferenças só são estatisticamente significativas entre os alunos dos 4º e 8º anos de escolaridade (em todas as subescalas e escala total) e entre os alunos do 6º e 8º anos de escolaridade nas subescalas “atividades culturais”, “atividades recreativas” e na escala total.

Tabela 3.4.4

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias na ECSP, por ano de escolaridade

ECSP	4º ano (162)		6º ano (196)		8º ano (140)		$F(2, 495)$	p	Ph^*	η_p^2
	M	DP	M	DP	M	DP				
<i>Escola</i>	3.70	0.40	3.64	0.38	3.56	0.46	4.81	.009	4>8	.02
<i>Atividades Culturais</i>	3.24	0.63	3.12	0.67	2.86	0.71	12.19	<.001	4>8; 6>8	.05
<i>Atividades Recreativas</i>	2.95	0.69	2.97	0.73	2.73	0.77	5.32	.005	4>8; 6>8	.02
Escala Total	3.34	0.45	3.28	0.47	3.09	0.48	11.68	<.001	4>8; 6>8	.05

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: 4= 4º ano de escolaridade; 6= 6º ano de escolaridade; 8= 8º ano de escolaridade.

Quando considerados os grupos masculino e feminino nas diferentes coortes (anos de escolaridade) (Tabela 3.4.5) verificamos que, nos 4º e 6º anos de escolaridade, os rapazes têm percepções ligeiramente mais elevadas relativamente ao apoio/suporte parental do que as raparigas. No entanto, essas diferenças só são estatisticamente significativas no grupo do 4º ano, relativamente à subescala “atividades culturais” [$F(1, 160) = 3.94$; $p = .049$; $\eta_p^2 = .02$], apesar de a diferença estar no limite da significância estatística e a magnitude do efeito ser muito reduzida.

No 8º ano são as raparigas que obtêm pontuações médias ligeiramente mais elevadas do que os rapazes em todas as escalas (exceto na subescala “atividades culturais”) e na escala total. No entanto, nenhuma destas diferenças é estatisticamente significativa.

Tabela 3.4.5

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ECSP, por ano de escolaridade e por sexo

ECSP	Masculino			Feminino			F	p	η_p^2
	n	M	DP	n	M	DP			
4º ano	86			76			F(1, 160)		
<i>Escola</i>		3.73	0.37		3.67	0.43	0.97	.325	.01
<i>Atividades Culturais</i>		3.33	0.61		3.13	0.63	3.94	.049	.02
<i>Atividades Recreativas</i>		3.02	0.71		2.87	0.66	1.84	.177	.01
Escala Total		3.40	0.44		3.27	0.46	3.45	.063	.02
6º ano	89			107			F(1, 194)		
<i>Escola</i>		3.66	0.37		3.63	0.39	0.24	.627	.00
<i>Atividades Culturais</i>		3.14	0.68		3.10	0.66	0.23	.636	.00
<i>Atividades Recreativas</i>		3.01	0.74		2.94	0.73	0.55	.460	.00
Escala Total		3.30	0.48		3.26	0.47	0.47	.492	.00
8º ano	75			65			F(1, 138)		
<i>Escola</i>		3.53	0.48		3.59	0.43	0.66	.420	.01
<i>Atividades Culturais</i>		2.91	0.67		2.81	0.76	0.72	.397	.01
<i>Atividades Recreativas</i>		2.66	0.74		2.81	0.80	1.37	.244	.01
Escala Total		3.08	0.47		3.10	0.49	0.08	.775	.00

Analisando os resultados obtidos tendo em consideração o nível socioeconómico (NSE) a que pertencem os participantes do nosso estudo, encontrámos diferenças estatisticamente significativas na escala total e nas subescalas “escola” e “atividades culturais” (Tabela 3.4.6). De um modo geral, as perceções de apoio/suporte parental têm alguma variação consoante o nível socioeconómico. São os participantes provenientes de NSE elevado os que obtêm pontuações médias mais elevadas, considerando a escala total e as subescalas “escola” e “atividades culturais”. Na subescala “escola” foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias dos participantes provenientes dos três níveis socioeconómicos (baixo, médio e elevado), aumentando as pontuações à medida que aumenta o nível socioeconómico [Escola: $F(2, 495) = 21.02$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .08$] com magnitude de efeito média (cf. Marôco, 2014a). Na subescala “atividades culturais” [$F(2, 495) = 6.64$; $p = .001$; $\eta_p^2 = .03$] e na escala total [$F(2, 495) = 8.17$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .03$], também foram encontradas diferenças

estatisticamente significativas entre os alunos de NSE elevado e NSE baixo e entre os alunos de NSE elevado e NSE médio, sendo a dimensão do efeito pequena (cf. Marôco, 2014a). Apesar de os participantes provenientes de NSE médio apresentaram percepções de apoio/suporte parental mais elevadas do que os participantes de NSE baixo, essas diferenças não assumem significância estatística.

Na subescala “atividades recreativas” não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as três categorias de NSE [$F(2, 495) = 0.20$; $p = .817$; $\eta_p^2 = .00$].

Tabela 3.4.6

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ESCP, por NSE

ECSP	NSE B (163)		NSE M (190)		NSE E (145)		$F(2,495)$	p	Ph^*	η_p^2
	M	DP	M	DP	M	DP				
Escola	3.50	0.47	3.64	0.40	3.80	0.30	21.02	<.001	B<M<E	.08
Atividades Culturais	3.00	0.68	3.03	0.73	3.26	0.59	6.64	.001	B<E; M<E	.03
Atividades Recreativas	2.91	0.74	2.87	0.75	2.92	0.72	0.20	.817	-	.00
Escala Total	3.16	0.49	3.22	0.50	3.37	0.41	8.17	<.001	B<E; M<E	.03

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado.

Procedemos ainda à análise das percepções de apoio/suporte parental desagregando amostra em função do NSE e do sexo, mas não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Considerando os 477 participantes que responderam à pergunta “*Que grau de ensino queres completar?*” (ensino secundário ou ensino superior), encontramos algumas diferenças significativas consoante as suas aspirações educacionais (Tabela 3.4.7). São os participantes que querem completar estudos a nível superior os que obtêm pontuações médias mais elevadas em todas as subescalas, sendo essas diferenças significativas na escala total [$F(1, 475) = 7.807$; $p = .005$; $\eta_p^2 = .016$], e na subescala “escola” [$F(1, 475) = 28.41$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .06$], sendo a magnitude do efeito média (cf. Marôco, 2014a). Nas subescalas “atividades culturais” [$F(1, 475) = 2.85$; $p = .092$; $\eta_p^2 = .01$] e “atividades recreativas” [$F(1, 475) = 0.21$; $p = .644$; $\eta_p^2 = .00$] não

foram encontradas diferenças estatisticamente significativas tendo em consideração o nível de ensino que os participantes pretendem completar.

Tabela 3.4.7

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na ECSP, por aspirações educacionais

ECSP	Ensino Secundário (108)		Ensino Superior (369)		$F_{(1, 475)}$	p	Ph	η_p^2
	M	DP	M	DP				
<i>Escola</i>	3.46	0.48	3.70	0.37	28.41	<.001	Sup>Sec	.06
<i>Atividades Culturais</i>	3.00	0.72	3.12	0.67	2.85	.092	-	.01
<i>Atividades Recreativas</i>	2.88	0.76	2.91	0.72	0.21	.644	-	.00
Escala Total	3.14	0.52	3.29	0.45	7.81	.005	Sup>Sec	.02

Legenda: Sec= Ensino Secundário; Sup= Ensino Superior.

3.4.2. Discussão dos Resultados

Considerando os resultados acima descritos, verificamos que não registámos diferenças significativas relativamente às perceções de apoio parental por parte dos rapazes e das raparigas. Os resultados obtidos por Araújo (2007) num estudo com alunos do 10º ano em que foi utilizada a ECSP, salientam a existência de diferenças estatisticamente significativas comparativamente às perceções dos rapazes e das raparigas relativamente às “expectativas de sucesso” e “envolvimento na escola”, sendo que os resultados foram mais elevados no grupo dos rapazes na primeira e no grupo das raparigas na segunda. De notar, que na nossa amostra (composta por participantes mais novos) estas duas subescalas estão agregadas numa única (a subescala “escola”), podendo, por isso, anular as diferenças obtidas pela autora nas duas subescalas referidas com participantes mais velhos. Já ao nível das dimensões “encorajamento cultural” e “uso dos *media* em casa”, a autora não registou diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, indo ao encontro dos resultados que obtivemos nas subescalas “atividades culturais” e “atividades recreativas”. Os nossos resultados parecem contrariar alguns dados de outras pesquisas com recurso a outros instrumentos os quais evidenciaram perceções mais elevadas de apoio por parte das raparigas comparativamente aos

rapazes (Malecki & Elliott, 1999), corroborando, no entanto, os resultados do estudo de Wall et al. (1999) onde foram obtidas diferenças significativas relativamente à percepção de apoio dos professores por parte das raparigas, mas não em relação ao apoio dos pais. Parece-nos, pois que, tal como evidenciado noutras pesquisas, tanto os rapazes como as raparigas reconhecem, de forma semelhante, a importância do apoio dos pais e a sua influência no desenvolvimento de carreira (Ginevra et al., 2015; Paa & McWhirter, 2000; Wall et al., 1999).

Considerando os grupos masculino e feminino e o ano de escolaridade de frequência dos participantes, também, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, com exceção no grupo do 4º ano na subescala “atividades culturais” em que as percepções dos rapazes são significativamente mais elevadas do que as das raparigas, estando essa diferença, no entanto, no limiar da significância estatística.

Ao analisarmos os resultados obtidos consoante o nível de escolaridade a que pertencem os participantes do nosso estudo, verificamos que, de um modo geral, as pontuações diminuem à medida que aumenta o nível de ensino. Estes dados vão ao encontro de conclusões de outras pesquisas que evidenciaram que a percepção do apoio dos adultos em geral parece diminuir com o aumento da idade (Malecki & Elliott, 1999). Ginevra et al. (2015) referem que os pais parecem relatar diferentes níveis de apoio consoante o nível de escolaridade dos filhos, i.e. à medida que aumenta a progressão escolar, diminui o nível de apoio reportado. Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999) salientam ainda que as relações entre pais-filhos são diferentes durante a infância e a adolescência, tendo os adolescentes um papel mais ativo na escolha das atividades, como já referimos anteriormente (cf. Capítulo I). Adicionalmente referem que, à medida que as crianças crescem, a influência dos pais nas atividades dos filhos diminui, não sendo, portanto, surpreendente este declínio da influência parental nas atividades e interesses dos filhos.

Desagregando a amostra em função do NSE, verificamos que, de um modo geral, as pontuações, tanto ao nível da escola total como das diferentes subescalas, tendem a aumentar na medida que aumenta o nível socioeconómico, sendo essas diferenças estatisticamente significativas, exceto na subescala “atividades recreativas”. Estes resultados são consistentes com resultados de estudos anteriores com recurso à ECSP (Araújo, 2007) e de dados na literatura acerca do impacto do NSE dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos (e.g., Berzin, 2010; Gonçalves, 1997; Lareau, 2003, cit. em Bryant et al., 2006). Considerando que a

categorização de NSE que utilizámos pressupõe que a níveis mais baixos de NSE correspondam, igualmente, níveis mais baixos de escolaridade dos pais, e estando o nível de escolaridade dos pais relacionado com o seu envolvimento no planeamento e atividades académicas dos filhos (Bandura et al., 2001), parece-nos, novamente, que os resultados obtidos na presente investigação, nomeadamente, na subescala “escola” corroboram os que foram verificados em investigações anteriores. Também ao nível das atividades culturais, são os alunos oriundos de NSE mais elevados que percecionam maior apoio dos pais, o que poderá estar relacionado com a maior disponibilidade financeira e de tempo destas famílias para investir e participar em atividades de índole cultural, quando comparadas com famílias de NSE mais baixos (Araújo, 2007; Berzin, 2010; Gonçalves, 1997).

Ao considerarmos o nível de aspirações educacionais dos participantes, verificamos que são os alunos que pretendem concluir estudos a nível superior, que têm maior perceção do apoio dos pais relativamente a atividades mais relacionadas com a escola (subescala “escola”). Mais uma vez, tal como verificámos ao nível da perceção do apoio dos professores, são os alunos com aspirações educacionais mais elevadas que reportam, igualmente, níveis mais elevados de perceção de apoio dos pais, corroborando outros dados veiculados pela literatura (Berzin, 2010).

3.5. TSS (*Teacher Support Scale*)

A *Teacher Support Scale* (McWhirter, 1996) é uma escala construída com o objetivo de avaliar as percepções dos alunos acerca do apoio dos seus professores do ensino secundário. A versão original é composta por 27 itens, desenvolvidos com base em revisão bibliográfica existente na área e aprovados por um painel de professores. Os itens são avaliados através de uma escala com 5 alternativas de resposta que vão desde A= *concordo fortemente* a E= *discordo fortemente*.

Apesar de a TSS se destinar originalmente a avaliar as percepções de apoio dos alunos do ensino secundário relativamente aos seus professores, contactámos a autora da versão original que foi da opinião de que esta escala poderia ser utilizada com alunos mais novos, tendo, para isso, de ser necessário adaptar a formulação inicial das questões. Dada a relevância da análise do apoio dos professores nesta pesquisa, bem como a escassez ou inexistência de instrumentos deste tipo desenvolvidos especificamente para alunos mais novos, considerámos que a aplicação da TSS seria um contributo muito importante no nosso estudo. Como tal, após obtermos a permissão da autora para a tradução e a utilização da escala original norte-americana no nosso estudo, procedemos à tradução e adaptação para a Língua Portuguesa. Neste processo tivemos a colaboração de uma psicóloga com vários anos de experiência em contexto escolar. Foram feitas algumas adaptações para facilitar a compreensão de alguns itens por parte das crianças mais novas, nomeadamente no item 24 relativo às “aspirações futuras”, por conter vocabulário com o qual não estão muito familiarizadas. Adaptámos a escala de resposta para uma escala tipo Likert, uma vez que os outros instrumentos utilizados no nosso estudo seguem esse tipo de escala e poderia gerar enviesamentos nas respostas. A escala de resposta por nós proposta, mantém os 5 pontos de resposta e segue uma ordem crescente, indo de 1= *discordo muito* a 5= *concordo muito*. Substituímos o enunciado da Escala “*Most teachers in my high school*” por “*A maioria dos professores da minha escola*”. A tradução foi revista por investigadores experientes e submetida a um grupo de alunos do 4º, 5º, 6º e 8º anos de escolaridade. Não detetámos dificuldades na compreensão das instruções e dos itens que traduzimos e adaptámos.

Os resultados de um estudo norte-americano de Metheny et al. (2008), que contou com a participação de 325 alunos finalistas do secundário e em que foi utilizada uma versão reduzida da TSS com 21 itens, indicam a existência de quatro fatores na referida escala: 1) investimento, 2) consideração positiva, 3) expectativas, 4) acessibilidade. O primeiro fator (8 itens), designado

investimento, está relacionado com a percepção de que os professores se envolvem na facilitação (ajuda) de comportamentos direcionados para o sucesso futuro e desempenho dos alunos. O segundo fator (5 itens), denominado *consideração positiva*, diz respeito à percepção de que os professores se preocupam e estão ligados emocionalmente e disponíveis para os alunos. O terceiro fator (5 itens), *expectativas*, reflete a percepção de que os professores transmitem expectativas positivas em relação ao sucesso educativo dos alunos. O quarto fator (três itens), *acessibilidade*, contempla a percepção relativamente à disponibilidade do professor e sua receptividade à busca de apoio ou informação por parte dos alunos.

Apresentamos em seguida os resultados da tradução e adaptação da versão portuguesa da TSS.

3.5.1. Resultados Obtidos

Procedemos a uma primeira estimativa da distribuição dos itens pelos fatores e sua magnitude, recorrendo à Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método da fatorização do eixo principal com rotação oblíqua Promax. Inicialmente foram extraídos quatro fatores, mas apenas foram retidos dois fatores comuns que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot*, o que foi comprovado pela análise do método da análise paralela (Monte Carlo). Para aferir a validade da AFE utilizou-se o critério KMO, tendo-se observado um KMO = .954, considerado Excelente de acordo com os critérios de classificação definidos em Marôco (2014a). O teste de Esfericidade de Bartlett apresentou um *p-value* < .001, concluindo-se que as variáveis estariam significativamente correlacionadas. Na sua totalidade estes dois fatores explicaram 50.31% de variância.

A análise foi então forçada a dois fatores e eliminados os *loadings* abaixo de .40, apresentando o fator 1 *loadings* mais elevados em 14 itens e o fator 2 em 8 itens (Tabela 3.5.1). No entanto, a distribuição dos itens pelos fatores não permitiu diferenciar dimensões semelhantes às encontradas em estudos com a versão original da escala. Como tal, detetámos que no segundo fator se agrupavam os três itens do fator “acessibilidade”, mas em conjunto com itens relacionados com o fator de “investimento” e de “consideração positiva”.

Tabela 3.5.1

Matriz fatorial da TSS com rotação Promax

Item	Fator	
	1	2
tss1	.60	
tss4	.61	
tss5	.52	
tss6	.76	
tss7	.70	
tss9	.56	
tss10		.45
tss11	.55	
tss12	.47	
tss13	.86	
tss14		.50
tss15	.58	
tss17	.61	
tss18	.87	
tss19	.51	
tss20		.51
tss21	.61	
tss23		.65
tss24		.93
tss25		.65
tss26		.56
tss27		.90
<i>Eigenvalue</i>	11.99	1.59
Variância Explicada	44.43	5.88

Procedemos, de seguida, a uma análise fatorial confirmatória com os 22 itens que se revelaram mais promissores na AFE, utilizando o *software* AMOS (IBM SPSS Statistics v. 22). O modelo bi-fatorial da adaptação portuguesa da TSS para uma amostra de 498 alunos, com 22 itens, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível [$\chi^2/gl = 4.372$; $CFI = .887$; $GFI = .859$; $RMSEA = .082$; $p(rmsea \leq .05) < .001$]. Após a eliminação dos itens com *loadings* inferiores a .60 obtidos na EFA: itens 5, 9, 11, 12, 15, , 19, 10, 14, 20, e 26, e correlacionados os erros de medida

dos itens 6, 7, 18, 23, 24, 25 e 27, foi possível obter uma qualidade de ajustamento aceitável ($\chi^2/gf = 2.606$; $CFI = .973$; $GFI = .960$; $RMSEA = .057$; $P(rmse_{\leq .05}) = .168$) com os 12 itens remanescentes: 8 itens no fator 1 (que designámos “apoio académico”) e 4 itens no fator 2 (que designámos “apoio social”). Cada variável observada (item) está associada somente a uma das duas variáveis latentes (“apoio académico” e “apoio Social”). Apresentamos o modelo final na Figura 3.5.1, onde se podem observar os valores dos pesos fatoriais estandardizados e a fiabilidade individual de cada um dos itens no modelo final simplificado.

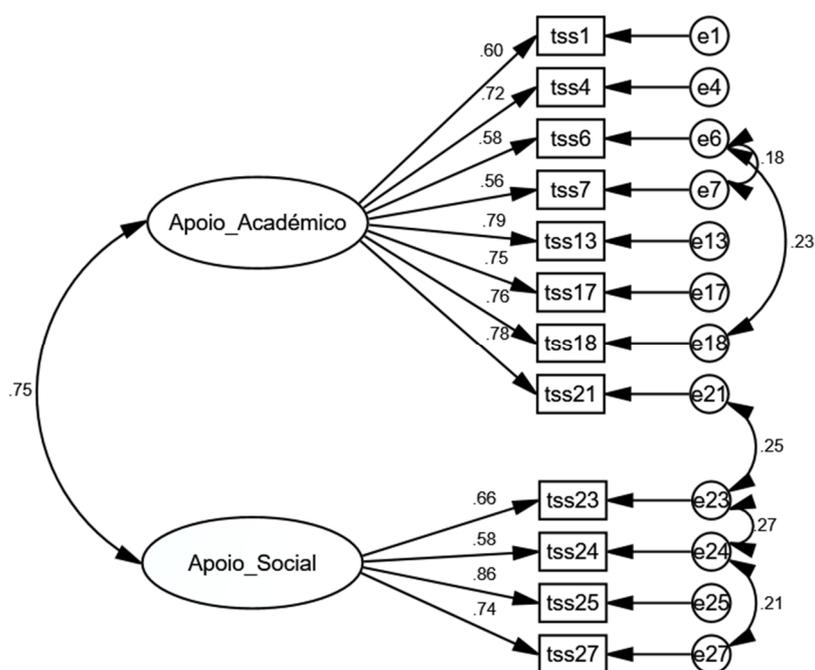


Figura 3.5.1. Modelo bi-fatorial da TSS ajustado a uma amostra de 498 alunos do ensino básico [$\chi^2/gf = 2.606$; $CFI = .973$; $GFI = .960$; $RMSEA = .057$; $p(rmse_{\leq .05}) = .168$]

O fator "apoio acadêmico" integra itens relacionados com as aprendizagens escolares, tais como: *"Esperam que eu seja aplicado/a (trabalhe muito) na escola"*, *"Disponibilizam-se para me ajudar a ter melhores notas"*, *"Incentivam-me a aprender"*, enquanto o fator "apoio social"⁸ engloba itens de cariz mais relacional, que não estão diretamente associados ao contexto acadêmico, como: *"Falam comigo sobre o que eu desejo para o meu futuro (sobre as minhas aspirações futuras)"*, *"Estão disponíveis para falar comigo sobre outros assuntos para além da escola"*.

Para aferir o grau de precisão das respostas nos itens de cada fator, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach, tendo sido igualmente calculado o valor do coeficiente alfa para o conjunto dos itens. A consistência interna para o total da escala (12 itens) é de .90⁹, para o fator 1 (8 itens) é de .88 e para o fator 2 (4 itens) é de .83. Os resultados obtidos sugerem uma boa consistência interna do instrumento e estão em concordância com os encontrados noutros estudos em que foi utilizada a versão original da TSS. Com efeito, considerando a escala total, Metheny et al. (2008) obtiveram um alfa de .96, enquanto no estudo Perry et al. (2010) esse valor foi de .94.

Considerando o total da amostra, as pontuações médias obtidas pelos 498 participantes situam-se, tanto na subescala "apoio acadêmico" ($M= 4.22$; $DP= 0.64$) como na subescala "apoio social" ($M= 3.71$; $DP= 0.81$) acima do ponto médio (3) da escala de 5 pontos (Tabela 3.5.2).

Ao considerarmos os grupos masculino e feminino, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas (Tabela 3.5.3).

⁸ Esta designação baseia-se na conceptualização de "apoio social" avançada por Cutrona (1996) que integra vários aspetos multidimensionais do mesmo (i.e. emocional, integração social, estima, tangibilidade e informação) e que foi utilizada no estudo de Scultheiss et al. (2005) acima referido.

⁹ Na interpretação deste coeficiente deve ter-se em conta que o número de itens da versão Portuguesa é menor.

Tabela 3.5.2

Médias e desvios-padrão obtidos e correlações item-escala dos 12 itens da TSS

Fator	Item	M	DP	Correlação Item-Escala
<i>Apoio Acadêmico</i>	Item 1	4.28	0.81	.57
	Item 4	4.26	0.90	.67
	Item 6	4.40	0.74	.59
	Item 7	3.83	0.94	.55
	Item 13	4.24	0.88	.75
	Item 17	4.19	0.88	.69
	Item 18	4.39	0.78	.72
<i>Apoio Social</i>	Item 21	4.14	0.90	.71
	Item 23	3.86	0.90	.63
	Item 24	3.44	1.04	.64
	Item 25	3.88	0.98	.69
	Item 27	3.66	1.05	.69

Tabela 3.5.3

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por sexo

TSS	Masculino (250)		Feminino (248)		<i>F</i> (1, 496)	<i>p</i>	<i>P h</i>	η_p^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
<i>Apoio Acadêmico</i>	4.13	0.69	4.30	0.57	9.25	.002	F>M	.02
<i>Apoio Social</i>	3.73	0.89	3.70	0.72	0.14	.707	-	.00
Escala Total	4.00	0.69	4.10	0.53	3.59	.059	-	.01

Legenda: M= Masculino; F= Feminino.

Na subescala “apoio acadêmico” verificamos que as raparigas obtêm pontuações médias mais elevadas do que os rapazes, sendo essa diferença estatisticamente significativa [$F(1, 496) = 9.25$; $p = .002$; $\eta_p^2 = .02$]. Relativamente à subescala “apoio social”, os rapazes demonstram percepções de apoio por parte dos professores mais elevadas do que as raparigas, mas essa diferença não assume significância estatística [$F(1, 496) = 0.14$; $p = .707$; $\eta_p^2 = .00$]. Considerando a escala total, não existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas [$F(1, 496) = 3.59$; $p = .059$; $\eta_p^2 = .01$].

Considerando os três níveis de ensino da amostra (4º, 6º e 8º anos de escolaridade) que correspondem às três coortes do estudo, verificamos que as pontuações médias tendem a diminuir com a progressão na escolaridade, tendência já verificada noutros instrumentos utilizados nesta pesquisa (Tabela 3.5.4).

Tabela 3.5.4

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por ano de escolaridade

TSS	4º ano (162)		6º ano (196)		8º ano (140)		$F_{(2,495)}$	p	Ph^*	η_p^2
	M	DP	M	DP	M	DP				
<i>Apoio Académico</i>	4.38	0.64	4.19	0.58	4.07	0.68	9.76	<.001	4>6; 4>8	.04
<i>Apoio Social</i>	3.89	0.82	3.67	0.77	3.56	0.83	6.81	.001	4>6; 4>8	.03
Escala Total	4.22	0.62	4.02	0.57	3.90	0.67	10.65	<.001	4>6;4>8	.04

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: 4= 4º ano de escolaridade; 6= 6º ano de escolaridade; 8= 8º ano de escolaridade.

Analisando os resultados dos testes *post-hoc* (Bonferroni), verificamos a existência de diferenças significativas tanto ao nível da escala total, quer considerando as duas subescalas, entre os alunos mais novos (4º ano) e os alunos a frequentar os 6º e 8º anos de escolaridade, sendo a magnitude do efeito pequena [Escala total: $F(2, 495) = 10.65$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .04$; *Apoio Académico*: $F(2, 495) = 9.76$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .04$; *Apoio Social*: $F(2, 495) = 6.81$; $p = .001$; $\eta_p^2 = .03$]. Apesar de os alunos do 6º ano de escolaridade apresentarem pontuações médias mais elevadas do que os alunos do 8º ano, essas diferenças não assumem significância em termos estatísticos.

Considerando os grupos masculinos e feminino dos três níveis de ensino, verificamos que as raparigas, em todos os anos de escolaridade têm perceções mais elevadas do que os rapazes relativamente ao apoio dos professores na subescala “apoio académico”, no entanto essas diferenças não são estatisticamente significativas no grupo de alunos a frequentar o 8º ano de escolaridade. Relativamente à subescala “apoio social” não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, apesar de os rapazes registarem pontuações mais elevadas nos 4º e 8º anos de escolaridade e as raparigas no 6º ano de escolaridade (Tabela 3.5.5).

Tabela 3.5.5

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por ano de escolaridade e por sexo

TSS	Masculino			Feminino			F	p	Ph	η_p^2
	n	M	DP	n	M	DP				
4º ano	86			76			F(1, 160)			
<i>Apoio Académico</i>		4.28	0.75		4.49	0.46	4.26	.041	F>M	.03
<i>Apoio Social</i>		3.91	0.96		3.87	0.62	0.08	.776	-	.00
Escala Total		4.16	0.74		4.28	0.43	1.66	.199	-	.01
6º ano	89			107			F(1, 194)			
<i>Apoio Académico</i>		4.08	0.61		4.28	0.53	5.63	.019	F>M	.03
<i>Apoio Social</i>		3.63	0.83		3.71	0.71	0.63	.428	-	.00
Escala Total		3.93	0.61		4.09	0.52	3.83	.052	-	.02
8º ano	75			65			F(1, 138)			
<i>Apoio Académico</i>		4.01	0.68		4.13	0.67	1.04	.309	-	.01
<i>Apoio Social</i>		3.63	0.85		3.47	0.80	1.37	.244	-	.01
Escala Total		3.89	0.68		3.91	0.66	0.04	.836	-	.00

Legenda: M= Masculino; F= Feminino.

Considerando o nível socioeconómico (NSE) a que pertencem os participantes do nosso estudo, encontramos diferenças estatisticamente significativas na escala total e na subescala “apoio académico” (Tabela 3.5.6). À semelhança dos resultados que encontramos na ECSP, de um modo geral, as perceções de apoio por parte dos professores tendem a ser mais elevadas consoante o nível socioeconómico a que pertencem os alunos. De facto, nesta escala, os participantes provenientes de NSE elevado registaram pontuações médias mais elevadas, considerando a escala total e as escalas “escola” e atividades culturais” do que os restantes participantes no estudo. Na subescala “apoio académico” foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias dos participantes provenientes dos três níveis socioeconómicos (baixo, médio e elevado), tendo-se registado valores mais elevados das pontuações dos alunos provenientes de níveis socioeconómicos superiores. Considerando a escala total, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de NSE elevado e NSE baixo e entre os alunos de NSE elevado e NSE médio. Apesar de os participantes provenientes de NSE médio apresentaram perceções de apoio relativamente aos seus

professores da escola mais elevadas do que os participantes de NSE baixo, essas diferenças não são estatisticamente significativas. Na subescala “apoio social” não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as três categorias de NSE [$F(2, 495) = 0.35$; $p = .709$; $\eta_p^2 = .00$].

Tabela 3.5.6

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por NSE

TSS	NSE B (163)		NSE M (190)		NSE E (145)		$F(2,495)$	p	Ph^*	η_p^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
<i>Apoio Acadêmico</i>	4.03	0.59	4.21	0.70	4.42	0.54	15.13	<.001	B<M<E	.06
<i>Apoio Social</i>	3.69	0.78	3.69	0.86	3.76	0.78	0.35	.709	-	.00
Escala Total	3.92	0.59	4.04	0.69	4.20	0.53	8.01	<.001	B<E; M<E	.03

*Teste *Post hoc* Bonferroni

Legenda: B= NSE Baixo; M= NSE Médio; E= NSE Elevado.

Encontramos, ainda, algumas diferenças com significância estatística, quando desagregada a amostra em função das aspirações educacionais dos participantes do nosso estudo (Tabela 3.5.7).

Tabela 3.5.7

Estatísticas descritivas e diferenças entre as médias obtidas na TSS, por aspirações educacionais

TSS	Ensino Secundário (108)		Ensino Superior (369)		$F(1, 475)$	p	Ph	η_p^2
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
<i>Apoio Acadêmico</i>	4.00	0.55	4.31	0.61	22.65	<.001	Sup>Sec	.05
<i>Apoio Social</i>	3.64	0.74	3.74	0.82	1.42	.233	-	.00
Escala Total	3.88	0.55	4.12	0.60	13.85	<.001	Sup>Sec	.03

Legenda: Sec= Ensino Secundário; Sup= Ensino Superior.

Novamente, tal como ocorreu na ECSP, são os alunos que pretendem completar estudos a nível superior os que obtêm pontuações médias mais elevadas na escala total em todas as subescalas. No entanto, essas diferenças não assumem significância estatística na subescala "apoio social" [$F(1, 475) = 1.42; p = .233; \eta_p^2 = .00$].

Por último, analisámos as correlações entre as duas escalas de perceção do apoio: dos pais (ECSP) e dos professores (TSS) e verificámos que existem correlações entre todas as subescalas, bem como entre as escalas totais (Tabela 3.5.8).

Tabela 3.5.8

Matriz de correlações entre a ECSP e a TSS

	ECSP_E	ECSP_AC	ECSP_AR	ECSP_T	TSS_AA	TSS_AS	TSS_T
ECSP_E	1	.42**	.33**	.67**	.38**	.22**	.36**
ECSP_AC		1	.57**	.88**	.31**	.37**	.37**
ECSP_AR			1	.80**	.25**	.30**	.30**
ECSP_T				1	.38**	.38**	.43**
TSS_AA					1	.60**	.94**
TSS_AS						1	.84**
TSS_T							1

** $p < .001$

Legenda: ECSP_E= ECSP Escola; ECSP_AC= ECSP Atividades Culturais; ECSP_AR= ECSP Atividades Recreativas; ECSP_T= ECSP Escala Total; TSS_AA= TSS Apoio Académico; TSS_AS= TSS Apoio Social; TSS_T= TSS Escala Total.

3.5.2. Discussão dos Resultados

Em termos das propriedades da medida da escala, os resultados que obtivemos com a tradução e adaptação da TSS aplicada a alunos no ensino básico, sugerem a existência de um construto geral que expressa a perceção do aluno acerca do apoio recebido por parte dos professores, mas não se traduziram em evidência que apoie os 4 fatores obtidos em estudos anteriores com a versão original da TSS. É de salientar que Metheny et al. (2008) reportaram a

existência de um fator de primeira ordem na TSS, sugerindo a existência de um construto comum a todas as dimensões. Os nossos resultados indiciam que em alunos mais novos, a escala parece ter uma estrutura mais reduzida, bem como uma natureza tendencialmente unidimensional (fator de segunda ordem), o que poderá estar relacionado com aspetos desenvolvimentais (menor capacidade para diferenciar as perceções de apoio) ou mesmo com diferenças culturais. Um objetivo futuro seria o de aplicar a escala a participantes mais velhos, no sentido de verificar se a estrutura dimensional é propensa, efetivamente, a uma maior diferenciação.

As pontuações obtidas, acima do ponto médio em todos os itens, indiciam que, de um modo geral, os alunos percebem positivamente o apoio recebido por parte dos professores, com maior incidência no âmbito académico. Estes dados parecem corroborar as conclusões de um estudo de Kenny e Bledsoe (2005) que destaca a contribuição específica do apoio dos professores nas atitudes dos alunos em relação à escola (identificação com a escola), não tendo sido demonstrada, no entanto, nas outras variáveis de adaptabilidade de carreira (perceção de barreiras educacionais, expectativas de resultados de carreira, planeamento de carreira), quando outros fatores foram considerados em primeiro lugar.

Constatámos ainda que, tal como já demonstrado noutros estudos com recurso a outros instrumentos de medida do apoio percebido (Malecki & Elliot, 1999; Ryan et al., 1994; Wall et al., 1999), as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas do que os rapazes (considerando a escala total e a subescala “apoio académico”, mas apenas nesta última essas alcançaram o nível de significância estatística). Wall et al. (1999) concluíram que as raparigas reportam consistentemente níveis mais elevados de apoio (de fontes de suporte para além da família), perceção mais saliente acerca de futuras oportunidades e expectativas mais elevadas tanto a nível de educação como de carreira, bem como aspirações educacionais mais elevadas do que os rapazes, sugerindo os autores que estas diferenças poderão estar relacionadas com o rendimento escolar (que, de um modo geral, é superior no sexo feminino). Esta suposição parece-nos ir ao encontro dos resultados que obtivemos, já que na subescala “apoio social” não se registaram diferenças entre rapazes e raparigas (sendo, inclusive, os rapazes a obterem pontuações médias ligeiramente mais elevadas do que as raparigas).

Tal como noutros instrumentos que utilizámos neste estudo, registámos que com o aumento do nível de escolaridade se verificou uma diminuição nas pontuações médias. Para

além do já referido possível aumento do realismo na avaliação que as crianças fazem delas próprias e da realidade que as rodeia (Osipow, 1983), esta tendência também poderá estar relacionada com a importância que assumem outros elementos da rede social dos estudantes na formulação das percepções de apoio, nomeadamente o grupo de pares nos alunos mais velhos. Mais uma vez os resultados que obtivemos estão de acordo com a literatura e com as evidências obtidas noutras pesquisas. Um estudo de Malecki e Elliot (1999), com alunos dos 7º ao 12º anos de escolaridade, evidenciou que a percepção de apoio por parte dos professores diminui com a idade (e nível de ensino), paralelamente ao que acontece relativamente à percepção do apoio dos adultos em geral, sugerindo a existência de diferenças desenvolvimentais.

É de realçar, ainda, que esta escala de percepção do apoio dos professores está correlacionada com a escala que utilizámos para aferir a percepção do apoio dos pais (ECSP), corroborando as conclusões de Ryan et al (1994). No seu estudo, os autores constataram que as representações de pais e professores estavam significativamente correlacionadas, sugerindo haver alguma generalização em torno da percepção das relações com os adultos.

Encontrámos, ainda, diferenças nas percepções do apoio dos professores quando consideradas as aspirações educacionais dos participantes do nosso estudo. Com efeito, verificámos que os alunos que pretendem concluir o ensino superior (aspirações educacionais mais elevadas) têm percepções do apoio dos professores superiores às dos alunos que pretendem apenas concluir estudos a nível secundário, sendo essas diferenças significativas quando consideramos o total da escala e a subescala "apoio académico". A mesma tendência de resultados parece emergir quando desagregamos a amostra em função do NSE de pertença dos participantes, demonstrando que são os alunos oriundos de NSE mais elevados que percecionam níveis mais elevados de apoio por parte dos professores. É de salientar que grande parte dos alunos com aspirações educacionais mais baixas pertencem, igualmente, a NSE baixo (65.7%; 28.7% NSE médio e 5.6% de NSE elevado). Efetivamente, a literatura tem vindo a demonstrar o feito preditor do NSE nas aspirações dos alunos. Os jovens oriundos de famílias de NSE mais baixo lidam com conflitos entre as normas da escola, família, cultura e os grupos de pares, têm constrangimentos adicionais na formulação de aspirações educativas de nível superior, que incluem limitações físicas (como pressão financeira e distância geográfica) e barreiras psicológicas (Berzin, 2010), deste modo, quando percecionam níveis elevados de barreiras e níveis baixos de apoio demonstram aspirações baixas (Kenny et al., 2003). Berzin (2010) concluiu

que os alunos de NSE mais baixo reportam, igualmente, níveis baixos de apoio social relativos a várias fontes, incluindo os professores. Esta autora salienta, igualmente, que as atribuições positivas ao contexto escolar estão relacionadas com aspirações educacionais elevadas, indiciando a importância de experiências escolares positivas e de sucesso precoce na amplificação das aspirações.

Nesta equação, é verossímil a existência de uma relação estreita entre a perceção de apoio e o sucesso académico (Wall et al., 1999), variável que não estudámos e que tem sido evidenciada noutras pesquisas (Berzin, 2010; Perry et al., 2010). Realçamos pois, a necessidade de clarificar as relações entre as variáveis estudadas, com outras igualmente importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento vocacional das crianças, nomeadamente com o rendimento escolar.

Neste capítulo iremos apresentar as principais conclusões desta investigação, salientando algumas implicações direcionadas para a intervenção e aconselhamento de carreira decorrentes das mesmas. Tecemos, ainda, algumas considerações finais, salientando algumas limitações e recomendações para estudos posteriores.

4.1. Conclusões

Ao longo deste trabalho procurámos estudar a trajetória desenvolvimental das aspirações vocacionais, bem como os interesses e perceções de competência das crianças, considerando algumas variáveis realçadas pela literatura, como a idade, o género e o nível socioeconómico de pertença dos participantes.

Ao nível dos interesses e das competências percebidas concluímos que o sexo a que pertencem os participantes foi gerador de diferenças nas diversas dimensões RIASEC, apontando os resultados para, desde cedo, parecer haver uma tendência para os rapazes e as raparigas terem interesses e se percecionarem como mais ou menos competentes em áreas diferenciadas, sendo essas diferenças entre rapazes e raparigas semelhantes ao longo do tempo. Constatámos ainda que com a idade, parece aumentar a diferenciação de interesses e competências, resultados já obtidos anteriormente com amostras transversais. Verificámos ainda que, de um modo geral, são os participantes provenientes de NSE baixo que registam pontuações mais baixas nestas dimensões, sugerindo os resultados obtidos na presente investigação que estes alunos revelam menos interesses e se sentem menos competentes nalgumas áreas comparativamente aos seus colegas de NSE mais elevados.

Relativamente às aspirações vocacionais, constatámos que grande parte da amostra do estudo que realizámos refere metas ou objetivos a nível vocacional, sendo essas aspirações relativamente estáveis ao longo do tempo em que o estudo decorreu. De um modo geral, as

aspirações mencionadas pelos participantes apresentam algumas características que gostaríamos de realçar, nomeadamente a sua associação a níveis socioeconómicos médio e elevado e a sua diferenciação em função do sexo a que pertencem os participantes, preferindo os rapazes atividades mais relacionadas com o Desporto e a Tecnologia e as raparigas atividades na área da Saúde e Educação. As aspirações vocacionais das raparigas são menos estereotipadas, enquanto as dos rapazes parecem ser mais marcadas pela tipificação de género das profissões. A principal justificação da escolha de determinada profissão prende-se com os interesses, seguindo-se as justificações relacionadas com o desempenho de determinado papel associado ao exercício da profissão em questão. Ao longo das aplicações verificou-se ainda uma diminuição das justificações relacionadas com a fantasia, verificando-se, com o aumento da idade, um progresso desenvolvimental ao nível das aspirações.

Rapazes e raparigas demonstraram ter as aspirações educacionais semelhantes, sendo as aspirações de ingressar no ensino superior bastantes similares aos dados relativos à participação masculina e feminina no Ensino Superior em Portugal em 2015. Verificámos igualmente que o NSE foi gerador de diferenças também ao nível das aspirações educacionais, tendo os participantes de NSE baixo apontado aspirações educacionais mais baixas comparativamente às dos restantes participantes.

Verificámos ainda que rapazes e raparigas se sentem mais autoeficazes e demonstram mais interesse por profissões tradicionalmente afetas a cada um dos géneros. No entanto, relativamente à flexibilidade e tolerância aos estereótipos, as raparigas revelam ser mais flexíveis nas profissões tradicionalmente femininas do que os rapazes nas profissões tradicionalmente masculinas. De um modo geral, os rapazes pareceram ser mais tolerantes à ideia de uma mulher poder desempenhar uma profissão tipicamente masculina do que um homem desempenhar uma profissão tipicamente feminina, sugerindo que os rapazes estão sujeitos a maior desaprovação social na escolha de profissões tradicionalmente femininas, comparativamente às raparigas na escolha de profissões tradicionalmente masculinas. Os participantes de NSE baixo registaram valores mais baixos de flexibilidade e de tolerância aos estereótipos, especialmente em relação a profissões tradicionalmente femininas, aparentando ter visões mais tradicionalistas das profissões.

No terceiro e último momento de aplicação, avaliámos ainda as percepções dos alunos relativamente ao apoio dos pais e dos professores no domínio vocacional. De um modo geral, não foram encontradas diferenças nas percepções de apoio de rapazes e raparigas relativamente aos pais. As percepções de apoio tendem a diminuir com o aumento da idade e progressão na escolaridade. De um modo geral, os participantes de NSE baixo revelam ter percepções de apoio mais baixas (exceto na subescala “atividades recreativas”). Constatámos, adicionalmente, que os participantes com aspirações educacionais mais elevadas são os que percecionam mais apoio dos pais nas atividades de índole escolar.

Os resultados obtidos em relação às percepções do apoio dos professores são, de um modo geral, semelhantes aos obtidos relativamente ao apoio dos pais, estando, inclusive, as duas escalas correlacionadas. De notar, no entanto, a existência de diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às percepções de apoio dos professores na subescala de “apoio académico”. É apenas nesta subescala que também se registam diferenças em função do nível de NSE a que pertencem os participantes do estudo (sendo os alunos de NSE baixo a exibirem pontuações mais baixas), e das aspirações educacionais (com os alunos com aspirações mais elevadas, i.e. manifestando o desejo de ingressar no ensino superior, a obter resultados superiores comparativamente aos colegas que apenas pretendem concluir a escolaridade obrigatória).

De um modo geral, as hipóteses que formulámos inicialmente foram corroboradas, indo os nossos resultados ao encontro dos que são referidos pela literatura especializada e aos de outros estudos conduzidos no domínio vocacional, e deles podemos retirar algumas implicações para a intervenção vocacional.

4.2. Orientações Gerais para a Intervenção/Aconselhamento

Formulações teóricas e investigações recentes têm acentuado a possibilidade de processos importantes no desenvolvimento de carreira ocorrerem bem antes da adolescência (Wahl & Blackhurst, 2000). Os resultados da presente investigação, tal como outros anteriormente efetuados no âmbito desta temática, sugerem que desde cedo as crianças pensam ativamente acerca das profissões que gostariam de vir a desempenhar no futuro

(Atherton et al., 2009), fazendo planos a nível profissional (Auger et al., 2005; Seligman, 1994; Trice & King, 1991). A pesquisa evidencia também que, desde cedo, as crianças formulam aspirações e expectativas de carreira, enfatizando a necessidade de desenvolver atividades de exploração logo nos primeiros anos de escolaridade (Wahl & Blackhurst, 2000) e não apenas no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário (Auger et al., 2005). Estes últimos autores salientam ainda a eventualidade de desde cedo as crianças restringirem as suas opções de carreira de forma inconsciente e desnecessária, implicando que as intervenções devam incidir não apenas no que as crianças querem ser quando crescerem, mas também no que não querem ser. Tal como Gottfredson (1996, p. 217) realça: “ a exploração deve examinar os limites da inaceitabilidade definidos no início de vida para perceber se são apropriados”. As intervenções devem pois permitir que as crianças desenvolvam os seus conhecimentos acerca das profissões existentes e encorajar os alunos a não fazerem eliminações prematuras neste âmbito, em particular, pelo facto de as considerarem inadequadas ao seu género, podendo, no entanto, ser apropriadas aos seus interesses e capacidades (Auger et al., 2005).

Adicionalmente, constatámos que mais de 30% dos participantes do nosso estudo indicou pelo menos uma profissão igual/semelhante ao longo dos três momentos de avaliação, indiciando alguma estabilidade nas aspirações vocacionais (durante o tempo que o mesmo decorreu), corroborando conclusões de outras pesquisas (Atherton et al., 2009; Trice, 1991b; Trice & King, 1991). Também ao nível dos interesses parece haver uma tendência para estabilizarem cedo (Su et al., 2009), sendo fundamental o envolvimento precoce em intervenções quando os interesses parecem mais maleáveis. Tracey e Sodano (2008) consideram particularmente importantes os períodos de transição para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e nos anos finais do ensino secundário, constituindo, estes, momentos de eleição para possíveis intervenções de âmbito vocacional.

Os resultados da presente investigação demonstraram ainda a relevância de figuras significativas da vida das crianças, nomeadamente dos pais e professores, e da importância do seu apoio no desenvolvimento vocacional das mesmas. A infância é um período privilegiado no desenvolvimento vocacional, pautado por uma maior plasticidade desenvolvimental, em que há uma maior probabilidade de as intervenções efetuadas obterem efeitos positivos e duradouros no trajeto de vida em geral e nas trajetórias escolares e profissionais em particular (Araújo, 2004). Existe, portanto, um reconhecimento geral da necessidade crítica de promover

intervenções de carreira no primeiro ciclo do ensino básico (Watson & McMahon, 2008), de modo a facilitar o desenvolvimento posterior da mesma (Liu et al., 2014). Estas assumem particular relevância na prevenção de compromissos assumidos demasiado cedo, muitas vezes sustentados por pressões de ordem social. Neste processo é fundamental sensibilizar figuras significativas na vida das crianças, nomeadamente os pais, para a importância da sua influência no processo de desenvolvimento vocacional dos seus filhos (Wahl & Blackhurst, 2000), mas também de outros educadores, como os professores. As intervenções devem, pois, contar com a colaboração conjunta de pais, educadores e profissionais de orientação (Abreu, 1996; Su et al., 2009; Taveira, 1999).

Cabe à Escola ajudar os alunos e os seus pais no planeamento da educação e desenvolvimento de carreira (Akos et al., 2007). Os programas de ensino básico e secundário e as orientações curriculares para a educação pré-escolar, não se restringem à dimensão académica, podendo ter lugar situações em que as crianças podem simular, imitar, experimentar e usar a sua criatividade de forma a lhes ser permitido desempenhar diversos papéis relacionados também com o mundo profissional (Gomes, 2004). Os conceitos de desenvolvimento vocacional devem ser abordados pelos educadores de infância e professores do primeiro ciclo de forma natural, interessante e significativa no currículo, podendo "(...) realçar as implicações na vida familiar, profissional e comunitária das matérias que ensinam e desenvolver um conjunto lato de objectivos, através de actividades de exploração e de observação variadas que levam essas crianças a perceber a importância das aprendizagens escolares para as diferentes profissões e a desenvolver trabalhos de projecto que envolvem a comunidade educativa e onde podem expressar as suas ideias e iniciativas" (Gomes, 2004, p. 186).

Wahl e Blackhurst (2000) apontam algumas actividades que os pais podem realizar em casa com os filhos neste âmbito, tais como: o desenho de árvores genealógicas, salientando as profissões dos membros da família e a existência de valores, atitudes e culturas familiares ou colagens nesta temática. Os pais podem ainda ser convidados para ir à sala de aula dos filhos falar sobre as suas profissões ou mesmo convidarem as crianças a visitar o seu local de trabalho. Outra actividade sugerida é a criação de *portfolios* de carreira que documentem cronologicamente o desenvolvimento de interesses e aspirações de carreira das crianças, fornecendo um registo gráfico do trajeto desenvolvimental das mesmas (Wahl & Blackhurst, 2000).

A intervenção pode igualmente passar pelo desenvolvimento de atividades que atenuem os receios das crianças e esclareçam as suas perceções erradas acerca de algumas profissões ou áreas de atividade profissional, mais concretamente, dar a conhecer pessoas com profissões não tradicionais ou ler histórias sobre personagens com este tipo de profissões podem facilitar a diminuição dos estereótipos de género (Wahl & Blackhurst, 2000). No mesmo sentido, Blackhurst e Auger (2008) salientam a importância de implementar programas de orientação nas escolas durante o primeiro e segundo ciclos de ensino básico que apoiem os alunos a: “a) desenvolver um vasto leque de interesses e capacidades; b) compreender a relação entre a aprendizagem e o trabalho; c) compreender como o sucesso escolar e a realização académica expandem as futuras oportunidades vocacionais e de carreira, d) desenvolver uma consciência das suas capacidades pessoais e motivações; e) identificar opções após o ensino secundário consistentes com os seus interesses, níveis de desempenho, aptidões e capacidades; f) aprender sobre uma variedade de profissões tradicionais e não tradicionais” (Blackhurst & Auger, 2008, p. 155). Pais professores e psicólogos podem ajudar as crianças a compreender que são várias as satisfações decorrentes do desempenho de uma profissão (tais como as capacidades envolvidas, a criatividade, variedade, segurança ou mesmo o contacto social), encorajando-as a selecionar profissões que reúnam uma variedade destas características que satisfaçam um vasto leque de necessidades, não restringindo a sua análise ao nível de prestígio ou à adequação de género, por exemplo (Helwig, 1998).

A Escola, em particular, pode tornar-se um ambiente “sensível às questões de género”, sendo necessária a análise do papel e influência da mesma, bem como dos professores, em particular, na “construção/reprodução social” deste tipo de estereótipos (Taveira, 2004). É igualmente importante considerar as mensagens veiculadas por estes estereótipos (Bubany & Hansen, 2011) noutras “espaços privilegiados de aprendizagem” (para além da escola) como família e *media* (entre outros) (Vieira, 2004). Para além da vertente formativa (considerando-se importante a inclusão desta temática na formação inicial e contínua de professores e em ações de formação destinadas a pais) (Vieira, 2004), é igualmente importante criar espaços de reflexão e debate “(...) onde se promova, essencialmente, a consciencialização dos indivíduos, o seu auto-conhecimento e a ponderação crítica das suas ideias e das suas práticas no tratamento dos rapazes e das raparigas (e.g., filhos e filhas; alunos e alunas).” (Vieira, 2004, p. 47), podendo os profissionais de orientação colaborar com a escola na organização dos mesmos (Taveira, 2004).

Estes aspetos tornam-se particularmente importantes se considerarmos que as pessoas com normas mais flexíveis em relação aos estereótipos de género, i.e., a consideração de que tanto homens como mulheres podem ter traços semelhantes e/ou desempenhar atividades e/ou profissões idênticas, são menos propensas a ter a efetuar escolhas profissionais restritivas em função do género (Powlishta et al., 2001).

É de realçar ainda que a linguagem dos pais, professores ou *media* podem moldar parcialmente os estereótipos de género das crianças. Um estudo de Vervecken, Hannover e Wolter (2013) chama a atenção para a influência das diferentes formas de linguística, evidenciando que as crianças são sensíveis à informação de género nos títulos ocupacionais (e.g., bombeiro/bombeira), usando essas informações para fazerem inferências de género acerca das profissões. É, pois, igualmente importante que os que os profissionais de orientação se assegurem de que os materiais que utilizam na sua prática, são adequados e equitativos relativamente às questões de género (Taveira, 2004).

Consideramos ainda fundamental sensibilizar os educadores para a importância da influência no desenvolvimento vocacional das crianças. Com efeito, os resultados do nosso estudo indicam que são os participantes que têm aspirações educacionais mais elevadas, os que se sentem mais apoiados quer pelos pais, quer pelos professores em questões de âmbito académico. Relativamente a esta última dimensão, verificámos ainda que, considerando o nível socioeconómico das famílias dos alunos, são os alunos de NSE mais baixo os que percebem menos apoio por parte das famílias e também por parte dos professores. Constatámos ainda que são os alunos provenientes de NSE baixo os que têm igualmente aspirações educacionais mais baixas, comparativamente aos colegas de níveis superiores de NSE, bem como alguns tipos de perceção de competências. Sendo que a literatura realça que não é o nível socioeconómico em si que é gerador destas diferenças, mas antes as crenças e atitudes parentais, torna-se imprescindível o desenvolvimento de intervenções dirigidas, não só a pais, mas a todos os educadores, que sensibilizem estas figuras significativas para estas questões de índole vocacional. Para além deste tipo de intervenções mais diretas, a eventual vulnerabilidade de crianças pertencentes a níveis mais baixos de NSE deve ser ainda tida em consideração em intervenções que impliquem a mobilização dos sistemas educativos e sociais no sentido de uma maior equidade e justiça social.

A consubstancialização destas práticas interventivas no aconselhamento de carreira implica necessariamente a participação de técnicos de orientação especializados no âmbito vocacional. A ação do psicólogo pode pois assumir uma vertente mais *direta*, implicando trabalhar diretamente com os alunos, e uma vertente *indireta* que remete para as funções enquanto consultor/gestor bem como na prestação de apoio aos docentes, órgãos de gestão, pais e outros técnicos e serviços da comunidade (Baptista & Costa, 2004).

4.3. Considerações Finais

Com o formato longitudinal desta investigação procurámos responder a uma das lacunas frequentemente identificadas na literatura no âmbito da Psicologia Vocacional, e muito em particular, durante a infância.

Ao longo deste trabalho, fomos apontando algumas limitações desta investigação, nomeadamente, a ausência de estudo de outras variáveis com impacto no desenvolvimento vocacional, como o rendimento académico. Realçámos ainda que os alunos que compõem esta amostra final de 498 participantes, progrediram necessariamente de ano de escolaridade, podendo a mesma não englobar, portanto, alunos com mais dificuldades a nível académico. É de notar, no entanto, que 8 destes alunos (1.6%) frequentavam um currículo alternativo. A amostra recolhida, para além de ser de conveniência, contempla apenas a região centro (litoral) de Portugal Continental. Procurámos, no entanto, obter um tamanho de amostra razoável, que abrangesse o mais equitativamente possível a distribuição por ano de escolaridade, sexo e nível socioeconómico dos participantes, objetivo que consideramos ter atingido com sucesso. A amostra final, com 498 participantes que preencheram todos os protocolos de avaliação ao longo do estudo, aponta para uma mortalidade experimental de 41.1%, o que nos parece constituir um indicador positivo, tendo sobretudo em consideração a transição de estabelecimento de ensino de alguns participantes do 4º para o 5º e do 6º para o 7º anos. Outra limitação frequentemente apontada na literatura é a falta de instrumentos de avaliação destinados a este grupo etário. Apesar de termos traduzido e adaptado alguns instrumentos para utilização nesta investigação, salientamos a ausência de uma medida especialmente concebida para avaliar o prestígio das profissões. Com efeito, considerámos viável recorrer à classificação de NSE para aferir o mesmo, ressalvando, no entanto, a distinção necessária entre

os dois construtos. Outra limitação prende-se com a falta de oportunidade no presente estudo de examinar em profundidade as relações que se estabelecem entre as diferentes variáveis estudadas, que foram apresentadas na secção empírica, bem como a evolução do seu padrão de relações ao longo do tempo. Esta análise parece-nos ser bastante importante e esperamos conduzi-la posteriormente, examinando de forma mais aprofundada os dados recolhidos.

Com este estudo, procurámos contribuir para o corpo de conhecimentos, que se pretende crescente, no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância. Realçamos a necessidade de aprofundar e de efetuar novas investigações neste âmbito, que possam conduzir à construção de instrumentos específicos de avaliação dirigidos a este grupo etário, e, concomitantemente, ao desenho e implementação de intervenções que apoiem crianças, escolas e famílias nos seus trajetos escolares e profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos: Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Akos, P., Lambie, G. W., Milsom, A., & Gilbert, K. (2007). Early adolescent's aspirations and academic tracking: An exploratory investigation. *Professional School Counseling, 11*(1), 57-64.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia Vocacional, apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2004). Desenvolvimento vocacional na infância: Conclusões e orientações gerais para uma intervenção precoce. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 211-218). Coimbra: Almedina.
- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy, 29*(1), 58-85. doi:10.1080/02680939.2013.790079

- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). 'Not girly, not sexy, not glamorous': primary school girls' and parents' constructions of science aspirations. *Pedagogy, Culture & Society, 21*(1), 171-194. doi:10.1080/14681366.2012.748676
- Atherton, G., Cymbir, E., Roberts, K., Page, L., & Remedios, R. (2009). *How young people formulate their views about the future: Exploratory research*. Research report no. DCSF-RR152. London: DCSF.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E., & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectation. *Professional School Counseling, 8*(4), 322-329.
- Bae, S., Holloway, S. D., Li, J., & Bempechat (2008). Mexican-American students' perceptions of teachers expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels? *Urban Review, 40*, 210-225. doi:10.1007/s11256-007-0070-x
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*(1), 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273
- Baptista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 171-180). Coimbra: Almedina.
- Berzin, S. (2010). Educational aspirations among low-income youths: examining multiple conceptual models. *Children & Schools, 32*(2), 112-123. doi:10.1093/cs/32.2.112

- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *The Career Development Quarterly*, *46*(1), 23-47. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00689.x
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(5), 399-410. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.399
- Blackhurst, A. E., & Auger, R. W. (2008). Precursors to the gender gap in college enrollment: Children's aspirations and expectation for their futures. *Professional School Counseling*, *11*(3), 149-158.
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W., & Wahl, K. H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling*, *7*(2), 58-67.
- Blakemore, J. E. O. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: Boys shouldn't be like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex Roles*, *48*, 411-419. doi:10.1023/A:1023574427720
- Blanchard, C. A., & Lichtenberg, J. W. (2003). Compromise in career decision making: A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 250-271. [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00026-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00026-X)
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, *79*, 1-17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004
- Borges, G. F. (2004). As variáveis familiares no desenvolvimento vocacional: Parentes pobres ou ricos? *Psychologica*, Extra série, 263-271.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, *69*, 149-175. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Bubany, S. T., & Hansen, J. C. (2011). Birth cohort change in the vocational interests of female and male college students. *Journal of Vocational Behaviour*, *78*, 59-67. doi:10.1016/j.jvb.2010.08.002
- Cabinet Office Social Exclusion Task Force (2008). *Aspirations and attainment amongst young people deprived communities: Analysis and discussion paper*. London: Cabinet Office.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Croll, P. (2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research Papers in Education*, *23*(3), 243-268. doi:10.1080/02671520701755424
- Cutrona, C. E. (1996). *Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- David, R. (2007). *O desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, *51*, 73-92.

- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430-447. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(1), 52-64. doi:10.1207/s15374424jccp1801_7
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*(2), 127-148. doi: 10.1037/cou0000140
- Faria, L. C., Pinto, J. C., Vieira, M. (2015). Construção da carreira: o papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(1), 194-203. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528121>
- Fassinger, R. E. (2000). Gender and sexuality in human development: Implications for prevention and advocacy in counseling psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 346-378). New York: John Willey & Sons.
- Ferrari, L., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2015). Career exploration and occupational knowledge in Italian children. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*(2), 113-130. doi:10.1007/s10775-015-9299-1
- Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(2), 43-56.
- Flouri, E., & Panourgia, C. (2012). *Do primary school children's career aspirations matter? The relationship between family poverty, career aspirations, and emotional and behavioural problems*. CLS Working Paper 2015/5, OIE.

- Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 71-79. doi:10.1016/j.jvb.2014.12.006
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085713
- Fouad, N. (2010). Why do so many girls avoid science and math? *Achievements 2010 UWM Research Report*. Milwaukee: University of Wisconsin.
- Friesen, J. (1986). The role of the family in vocational development. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 9(1), 87-96. doi:10.1007/BF00116437
- Gamboa, V. M., & Paixão, M. P. (2014). A qualidade da experiência de estágio e o desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 377-387. doi:10.1590/1678-7153.201427219
- Ginevra, M. C., & Nota, L. (2015). Occupational gender stereotypes and problem-solving in Italian adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling*, 0, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2015.1063584>
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 2-15. doi:10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x
- Gomes, I. (2004). O desenvolvimento vocacional na infância: Políticas e intervenções nacionais. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 181-190). Coimbra: Almedina.

- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). Significados e centralidade do trabalho nas sociedades ocidentais contemporâneas: Uma abordagem psicológica e histórico-social. *Psychologica*, 44, 401-426.
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E., & Albright, J. (2015). Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: Testing enduring assumptions. *The Australian Educational Researcher*, 42, 155-177. doi:10.1007/s13384-015-0172-5
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations [Monograph]. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hansen, J. C. (2013). Nature, importance, and assessment of interests. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 387-416). Hoboken, NJ: John Wiley.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97. doi:10.2307/1129640
- Hartung, J. P. (2013). The life-span, life-space theory of careers. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 83-113). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 385-419. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 63-74. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x
- Helwig, A. A. (1998). Gender-role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample. *Sex Roles, 38*(5), 403-423. doi:10.1023/A:1018757821850
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development, 28*(2), 77-95. doi:10.1177/089484530102800201
- Helwig, A. A. (2002). Sex and developmental differences by complexity of functions of occupational aspirations of school children across ten years. *Psychological Reports, 90*, 597-605. doi:10.2466/pr0.2002.90.2.597
- Helwig, A. A. (2004). A ten-year longitudinal study of career development of students: summary findings. *Journal of Counseling and Development, 82*(1), 49-57. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00285.x
- Helwig, A. A. (2008). From childhood to adulthood: A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 38-50. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00164.x

- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491-1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, K. A. S., Carlstrom, A. H., Katz, A. D., Chew, A. Y., Ray, G. C., Laine, L., & Caulum, D. (2011). Career aspirations of youth: untangling race/ethnicity, SES, and gender. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 98-109. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.002
- INE (2011). *Classificação das Profissões Portuguesas 2010*. Lisboa, Portugal.
- Juan, L., & Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person approach. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 34-52. doi:10.1006/jvbe.2000.1782
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 198-217. doi:10.1177/1069072707313206
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 257-272. doi:10.1016/j.jvb.2004.10.002
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 142-155. doi:10.1037/0022-0167.50.2.142

- Kenny, M. E., & Medvide, M. B. (2013). Relational influences on career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 329-356). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115-146). Hoboken, N.J: John Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. doi:10.1037/0022-0167.47.1.36
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.001
- Lent, R. W., Tracey, T. J. G., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Development of interests and competency beliefs in Italian adolescents: An exploration of circumplex structure and bidirectional relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 181-191. doi:10.1037/0022-0167.53.2.181
- Leung, S. A., Zhou, S., Ho, E. Y-F., Li, X., Ho, K. P., & Tracey, T. J. G. (2014). The use of interest and competence scores to predict educational choices of Chinese high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 385-394. doi:10.1016/j.jvb.2014.02.010

- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and blue collar jobs: Children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*, 346-363. doi:10.1006/jecp.2000.2611
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children, 73*(3), 348-366. doi:10.1177/001440290707300305
- Liu, J., McMahon, M., & Watson, M. (2014). Childhood career development in mainland China: A research and practice agenda. *The Career Development Quarterly, 62*, 268-279. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00084.x
- Liu, J., McMahon, M., & Watson, M. (2015). Parental influence on child career development in mainland China: A qualitative study. *The Career Development Quarterly, 63*, 74-87. doi: 10.1002/j.2161-0045.2015.00096.x
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 131*(5), 713-737. doi:10.1037/0033-2909.131.5.713
- Magnuson, C. S., & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career development, 27*(2), 89-101. doi:10.1177/089484530002700203
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and it's importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools, 36*(6), 473-483. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0

- Marjoribanks, K. (2002). Family background, individual and environmental influences on adolescents' aspirations. *Educational Studies*, 28(1), 33-46. doi:10.1080/03055690120090361
- Marôco, J. P. (2014a). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J. P. (2014b). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Mau, W. -C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb02577.x
- McMahon, M., & Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. *The School Counselor*, 44(5), 368-376.
- McMahon, M., & Watson, M. (2005). Occupational information: What children want to know. *Journal of Career Development*, 31(4), 239-249. doi:10.1007/s10871-005-4738-8
- McMahon, M., & Watson, M. (2008). Children's career development: Status quo and future directions. *The Career Development Quarterly*, 57, 4-6. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00161.x
- McWhirter, E. H. (1996). *Teacher Support Scale (TSS). A measure of support experienced by high school students from their high school teachers*. Unpublished manuscript.
- Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.006

- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 218-237. doi:10.1177/1069072707313198
- Miller, L., & Budd, J. (1999). The development of occupational sex-role stereotypes, occupational preferences and academic subject preferences in children at age 8, 12, and 16. *Educational Psychology, 19*(1), 17-35. doi:10.1080/0144341990190102
- Mooney, M. (1998). *Family contribution to the work readiness of youth with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.
- Nauta, M. M. (2013). Holland's theory of vocational choice and adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 55-82). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich (2010). Parental and school effects on student's occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 50-57. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Nota, L. & Ginevra, M. C. (2014). The concepts of work, study, and leisure of parents and children. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 26*(1), 107-122. doi:10.1515/ijamh-2013-0503
- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The influence of gender, generation level, parent's education level, and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 84-95. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00168.x
- Oliveira, I. M., Taveira, M. C., & Neves, L. F. (2014). Sensibilizar professores para o desenvolvimento de carreira dos alunos: Relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão, 34*(2), 512-523. doi:10.1590/1982-3703001612013

- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Coleta, M. F. D. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234.
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49, 29-44. doi:10.1002/j.2161-0045.2000.tb00749.x
- Paixão, M. P. (2011). A orientação na negociação das transições de carreira ao longo da vida adulta. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 53-60). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pelietier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório* (trad.). Petrópolis: Vozes.
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: the role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. doi: 10.1177/0011000009349272
- Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (6^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development*, 22(1), 19-32. doi:10.1007/BF02247893
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.

- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x
- Porfeli, E. F., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions For Youth Development*, 134, 11-22. doi:10.1002/yd.20011
- Portugal, G., & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – Uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 127-144.
- Powlishta, K. K., Sen, M. G., Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., & Eichstedt, J. A. (2001). From infancy through middle childhood: The role of cognitive and social factors in becoming gendered. In R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 116-132). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Primé, D. R., Nota, L., Ferrari, L., Schultheiss, D. E. P., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2010). Correspondence of children's anticipated vocations, perceived competencies, and interests: Results from an Italian sample. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 58-62. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.012
- Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*, 44, 25-44.
- Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71-82. doi:10.1080/00221325.1991.9914679
- Rhea, A., & Otto, L. B. (2001). Mother's influences on adolescents' educational outcome beliefs. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 491-510. doi:10.1177/0743558401165005
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 68 – 101). San Francisco: Jossey-Bass.

- Rohlfing, J. E., Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2012). Relation of occupational knowledge to career interests and competence perceptions in Italian children. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 330-337. doi:10.1016/j.jvb.2012.08.001
- Rojewski, J. W. (2007). Occupational and educational aspirations. In S. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 87-104). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science, 23*(2), 98-103. doi:10.1177/0963721414522812
- Rounds, J., & Tracey, T. J. (1993). Prediger's dimensional representation of Holland's RIASEC circumplex. *Journal of Applied Psychology, 78*(6), 875-890. doi:10.1037/0021-9010.78.6.875
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226-249. doi:10.1177/027243169401400207
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0314
- Saavedra, L. (2004). Diversidade na identidade: A escola e as múltiplas formas de ser masculino. *Psicologia Educação e Cultura, 8*(1), 103-120.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 298-317. doi:10.1006/jvbe.1999.1683
- Schmitt-Wilson, S. (2013). Social class and expectations of rural adolescents: The role of parental expectations. *The Career Development Quarterly, 61*(3), 226-239. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00051.x
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 262-288. doi:10.1006/jvbe.2001.1867
- Schuette, C. T., & Killen, M. (2009). Children's evaluations of gender-stereotypic household activities in the family context. *Early Education and Development, 20*(4), 693-712. doi:10.1080/10409280802206908
- Schuette, C. T., & Ponton, M. K. (2010). *Middle school children's career self-efficacy for gender-typed occupation*. Manuscript submitted for publication.
- Schuette, C. T., Ponton, M. K., & Charlton, M. L. (2012). Middle school children's career aspirations: relationship to adult occupations and gender. *The Career Development Quarterly, 60*(1), 36-46. doi:10.1002/j.2161-0045.2012.00004.x
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development, 81*, 301-310. doi:10.1002/j.1556-6678.2003.tb00257.x

- Schultheiss, D. E. P. (2007). Career development in the context of children's and adolescents' relationships. In S. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 169-180). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *Career Development Quarterly*, 53, 246-262. doi:10.1002/j.2161-0045.2005.tb00994.x
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Sellers, N., Satcher, J., & Comas, R. (1999). Children's occupational aspirations: Comparisons by gender, gender role identity, and socioeconomic status. *Professional School Counseling*, 2(4), 314-317.
- Silbereisen, R. K., Vondracek, F. W., & Berg, L. A. (1997). Differential timing of initial vocational choice: The influence of early childhood family relocation and parental support behaviors in two cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 41-59. doi:10.1006/jvbe.1995.1526
- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Silva, M. M. M. C., & Neto, F. (2004). Estereótipos de género das profissões: Efeito da idade, sexo e etnia. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(1), 509-531.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Sinno, S., Schuette, C., & Killen, M. (2014). Developmental social cognition about gender roles in the family and societal context. In P. J. Leman & H. R. Tenenbaum (Eds.), *Gender and Development* (pp. 133-150). New York: Psychology Press.
- Sirin, S. R., Diemer, M. A., Jackson, L. R., Gonsalves, L., & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents : a person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 437-459. doi:10.1080/0951839042000204607
- Sodano, S. M. (2011). Integrating vocational interests, competencies, and interpersonal dispositions in middle school children. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 110-120. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.013
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Hollands's theory of personalities in work environments. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 373-426). San Francisco: Jossey-Bass.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people : A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884. doi:10.1037/a0017364
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (2015). *Career theory & practice: Learning through case studies* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications
- Swanson, J., & Gore, P. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 233-269). New York: Wiley.

- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Teoria, investigação e prática, 1*, 173-190.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho IEP.
- Taveira, M. C. (2004). O desenvolvimento vocacional na infância e adolescência: sensibilidade às questões de género. *Psicologia Educação e Cultura, 8*(1), 83-101.
- Taveira, M. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: Confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-81). Coimbra: Almedina.
- Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth-to eighth-grade students, using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology, 49*(2), 148-163. doi:10.1037/0022-0167.49.2.148
- Tracey, T. J. G. & Caulum, D. (2015). Minimizing gender differences in children's interest assessment: Development of the Inventory of Children's Activities-3 (ICA-3). *Journal of Vocational Behavior, 87*, 154-160. doi:10.1016/j.jvb.2015.01.004
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 248-261. doi:10.1016/j.jvb.2006.02.001
- Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests. A longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 1-25. doi:10.1016/j.jvb.2003.11.002

- Tracey, T. J. G. & Sodano, S. M. (2008). Issues of stability and change in interest development. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 51-62. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00165.x
- Tracey, T. J. G. & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290-303. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.290>
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity or flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14, 365-381. doi:10.1002/icd.399
- Trice, A. D. (1991a). A retrospective study of career development: I. Relationship among first aspirations, parental occupations, and current occupations. *Psychological Reports*, 68, 287-290. doi:10.2466/pr0.1991.68.1.287
- Trice, A. D. (1991b). Stability of children's career aspirations. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 137-139. doi:10.1080/00221325.1991.9914684
- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 307- 322. doi: 10.1002/j.2161-0045.1995.tb00436.x
- Trice, A. D., & King, R. (1991). Stability of kindergarten children's career aspirations. *Psychological Reports*, 68, 1378. doi:10.2466/pr0.1991.68.3c.1378
- Trice, A. D., & Knapp, L. (1992). Relationship of Children's Career Aspirations to Parents' Occupation. *The Journal of Genetic Psychology*, 153(3), 355-357. doi:10.1080/00221325.1992.10753730
- Trice, A. D., & McClellan, N. (1993). Do children's career aspirations predict adult occupations? An answer from a secondary analysis of a longitudinal study. *Psychological Reports*, 72, 368-370. doi: 10.2466/pr0.1993.72.2.368

- Thompson, M. N., & Dahling, J. J. (2010). Image theory and career aspirations : Indirect and interactive effects of status-related variables. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 21-29. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.001
- Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior, 82*, 208-220. doi:10.1016/j.jvb.2013.01.008
- Vieira, C. M. C. (2004). Capacidades cognitivas e percursos educativos dos rapazes e das raparigas. *Psicologia Educação e Cultura, 8*(1), 37-52.
- Vondracek, F. W. (2001). The childhood antecedents of adult careers: Theoretical and empirical considerations. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Eds.), *Bericht ueberden 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft fuer Psychologie in Jena 2000* (pp. 265-276). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. W. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling, 3* (5), 367-374.
- Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31* (2), 63-71. doi:10.1037/h0087074
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.011

- Watson, M., & McMahon, M. (2008). Children's career development: Metaphorical images of theory, research, and practice. *The Career Development Quarterly*, 57, 75-83. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00167.x
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015a). Child career development: Present and future trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 95-97. doi:10.1007/s10775-015-9308-4
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015b). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 175-184. doi:10.1007/s10775-015-9306-6
- Weinrach, S. G., & Srebalus, D. J. (1990). Holland's theory of careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 37-67). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660
- Wiesner, M., Vondracek, F. W., Capaldi, D. M., & Porfeli, E. (2003). Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 305-328. doi:10.1016/S0001-8791(03)00028-9
- Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2016). Stability and change in interests: A longitudinal examination of grades 7 through college. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 129-138. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.002

ANEXOS

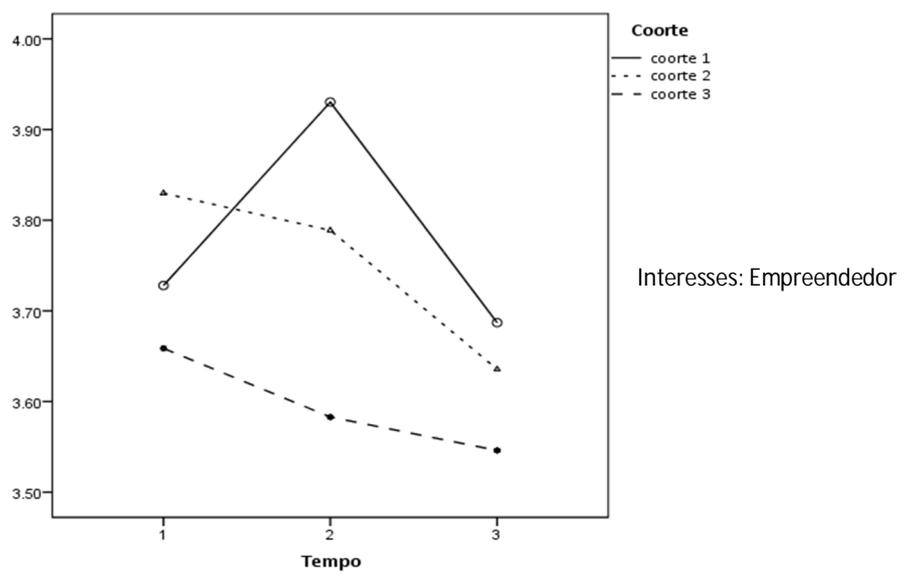
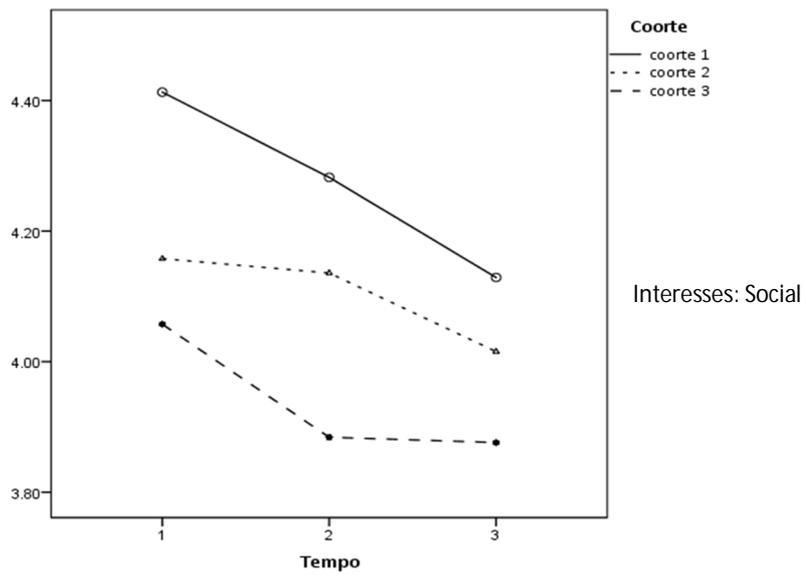
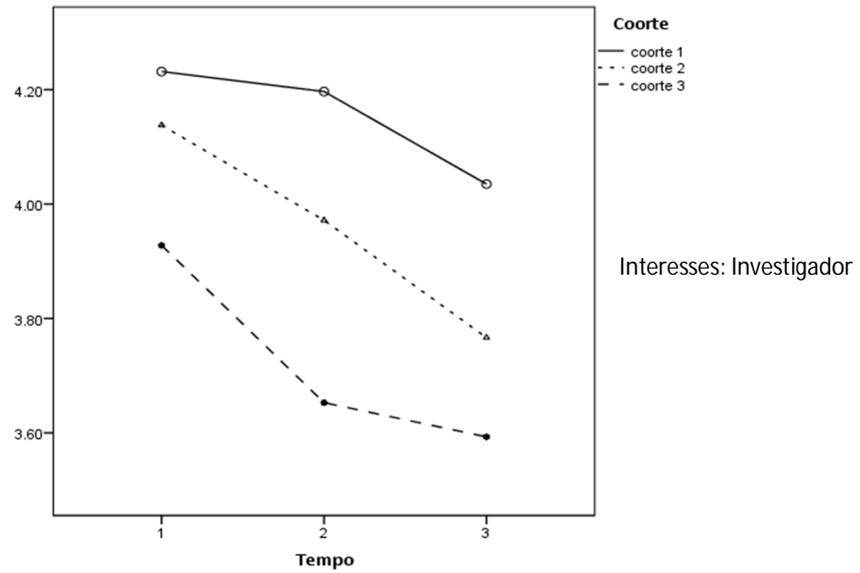


Figura 3.1.1.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nos interesses

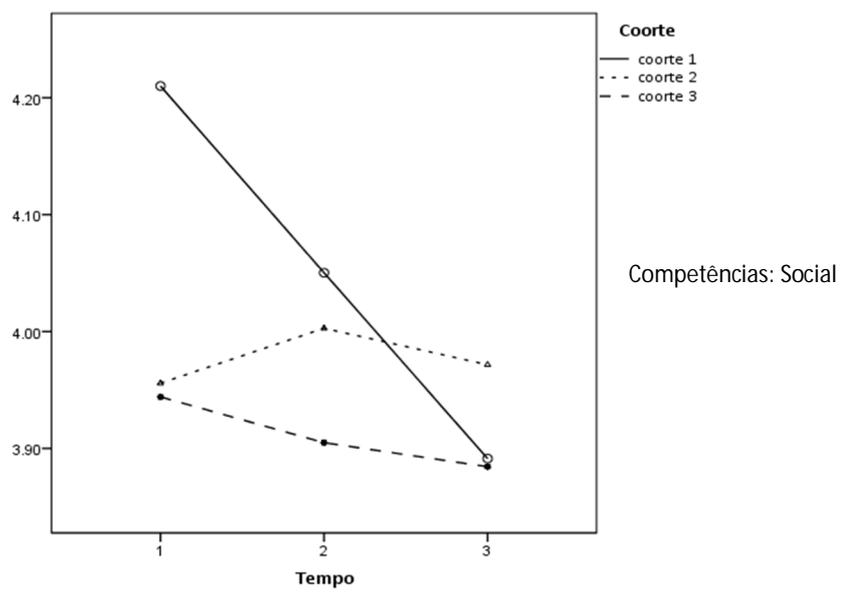


Figura 3.1.2.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nas competências

Tabela 3.1.4.A

Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 1

M 1		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.47**	.27**	.27**	.45**	.30**	.75**	.47**	.25**	.25**	.37**	.32**
	I		1	.55**	.47**	.38**	.51**	.49**	.70**	.46**	.38**	.30**	.52**
	A			1	.59**	.33**	.50**	.30**	.56**	.81**	.49**	.35**	.46**
	S				1	.33**	.47**	.20**	.41**	.55**	.77**	.32**	.43**
	E					1	.14	.44**	.33**	.28**	.39**	.81**	.21**
	C						1	.32**	.38**	.43**	.34**	.17*	.75**
Competências	R						1	.59**	.33**	.29**	.43**	.48**	
	I							1	.60**	.47**	.45**	.54**	
	A								1	.60**	.37**	.56**	
	S									1	.42**	.45**	
	E										1	.27**	
	C											1	

M 2		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.54**	.16*	.25**	.27**	.30**	.76**	.56**	.14	.23**	.26**	.34**
	I		1	.44**	.43**	.22**	.40**	.42**	.67**	.44**	.34**	.29**	.35**
	A			1	.53**	.04	.42**	.10	.25**	.79**	.40**	.14 ^{ns}	.34**
	S				1	.13	.56**	.17*	.33**	.42**	.73**	.21**	.49**
	E					1	.02	.25**	.33**	.05	.14	.70**	.08
	C						1	.27**	.40**	.40**	.48**	.11	.71**
Competências	R						1	.64**	.18*	.36**	.41**	.34**	
	I							1	.34**	.44**	.45**	.48**	
	A								1	.48**	.26**	.43**	
	S									1	.39**	.58**	
	E										1	.29**	
	C											1	

M 3		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.45**	.04	.01	.16*	.22**	.85**	.47**	.07	.13	.22**	.18*
	I		1	.36**	.41**	.25**	.51**	.43**	.74**	.40**	.42**	.34**	.45**
	A			1	.50**	.06	.37**	-.01	.35**	.76**	.39**	.05 ^{ns}	.19*
	S				1	.11	.51**	.06	.39**	.50**	.77**	.20*	.38**
	E					1	.10	.23**	.27**	.16*	.24**	.80**	.20**
	C						1	.29**	.50**	.42**	.46**	.20**	.74**
Competências	R						1	.53**	.11	.25**	.36**	.32**	
	I							1	.52**	.47**	.42**	.49**	
	A								1	.52**	.27**	.37**	
	S									1	.41**	.44**	
	E										1	.28**	
	C											1	

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional; M 1= Momento 1; M 2= Momento 2; M 3: Momento 3.

Tabela 3.1.5.A

Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 2

M 1		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.50**	.14*	.21**	.34**	.37**	.82**	.38**	.05	.18*	.29**	.23**
	I		1	.31**	.41**	.19**	.49**	.45**	.67**	.25**	.31**	.15*	.37**
	A			1	.55**	.24**	.34**	.16*	.27**	.73**	.46**	.28**	.37**
	S				1	.32**	.53**	.17*	.33**	.49**	.80**	.28**	.43**
	E					1	.16*	.35**	.22**	.25**	.31**	.71**	.19**
	C						1	.31**	.39**	.29**	.42**	.16*	.68**
Competências	R						1	.51**	.17*	.19**	.42**	.35**	
	I							1	.34**	.37**	.36**	.53**	
	A								1	.53**	.43**	.47**	
	S									1	.46**	.48**	
	E										1	.30**	
	C												1

M 2		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.62**	.14	.04	.29**	.27**	.79**	.46**	.06	-.04	.27**	.18*
	I		1	.32**	.21**	.22**	.47**	.48**	.67**	.22**	.10	.21**	.26**
	A			1	.47**	.31**	.34**	.11	.29**	.77**	.37**	.24**	.34**
	S				1	.27**	.43**	.01	.24**	.40**	.81**	.31**	.37**
	E					1	.24**	.34**	.24**	.34**	.28**	.76**	.33**
	C						1	.24**	.32**	.29**	.37**	.24**	.65**
Competências	R							1	.60**	.20**	.08	.42**	.36**
	I								1	.35**	.26**	.36**	.39**
	A									1	.47**	.38**	.44**
	S										1	.42**	.41**
	E											1	.47**
	C												1

M 3		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.59**	.23**	.03	.34**	.48**	.80**	.40**	.06	.01	.21**	.28**
	I		1	.34**	.21**	.16*	.57**	.52**	.74**	.19**	.11	.10	.49**
	A			1	.47**	.20**	.42**	.17*	.25**	.72**	.38**	.15*	.29**
	S				1	.15*	.32**	-.01	.18*	.38**	.80**	.16*	.26**
	E					1	.30**	.38**	.11	.13	.22**	.76**	.19**
	C						1	.45**	.44**	.35**	.30**	.22**	.68**
Competências	R							1	.54**	.18*	.10	.32**	.40**
	I								1	.36**	.23**	.21**	.56**
	A									1	.50**	.28**	.46**
	S										1	.37**	.39**
	E											1	.32**
	C												1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional; M 1= Momento 1; M 2= Momento 2; M 3: Momento 3.

Tabela 3.1.6.A

Matrizes de correlações das pontuações de interesses e de competências obtidas na coorte 3

M 1		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.42**	-.03	.19*	.33**	.40**	.82**	.28**	-.12	.03	.24**	.15
	I		1	.29**	.25**	.28**	.34**	.32**	.64**	.10	.06	.02	.08
	A			1	.44**	.23**	.26**	-.14	.14	.71**	.34**	.09	.08
	S				1	.37**	.46**	.04	.22*	.36**	.74**	.25**	.34**
	E					1	.37**	.22**	.15	.16	.35**	.67**	.22**
	C						1	.26**	.12	.08	.39**	.18*	.61**
Competências	R						1	.39**	-.08	.05	.27**	.19*	
	I							1	.26**	.18*	.18*	.19*	
	A								1	.40**	.20*	.21*	
	S									1	.46**	.44**	
	E										1	.24**	
	C											1	

M 2		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.58**	.20*	.07	.26**	.44**	.73**	.37**	.08	.07	.13	.20*
	I		1	.39**	.24**	.33**	.37**	.55**	.78**	.32**	.17*	.24**	.32**
	A			1	.56**	.28**	.28**	.22**	.35**	.82**	.50**	.23**	.30**
	S				1	.29**	.35**	.08	.23**	.54**	.81**	.33**	.38**
	E					1	.38**	.32**	.28**	.28**	.28**	.62**	.24**
	C						1	.37**	.34**	.21**	.28**	.30**	.69**
Competências	R							1	.57**	.22**	.15	.36**	.32**
	I								1	.41**	.24**	.44**	.48**
	A									1	.57**	.41**	.34**
	S										1	.48**	.43**
	E											1	.46**
	C												1

M 3		Interesses						Competências					
		R	I	A	S	E	C	R	I	A	S	E	C
Interesses	R	1	.53**	.18*	.19*	.24**	.36**	.78**	.36**	.14	.08	.19*	.22**
	I		1	.35**	.21**	.27**	.33**	.50**	.74**	.29**	.15	.25**	.26**
	A			1	.65**	.27**	.31**	.05	.27**	.73**	.45**	.12	.15
	S				1	.31**	.35**	.06	.19*	.48**	.78**	.24**	.21*
	E					1	.29**	.25**	.20*	.27**	.27**	.79**	.13
	C						1	.24**	.26**	.17	.25**	.15	.68**
Competências	R							1	.52**	.20*	.11	.36**	.29**
	I								1	.45**	.29**	.36**	.47**
	A									1	.56**	.34**	.27**
	S										1	.37**	.32**
	E											1	.26**
	C												1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: R= Realista; I= Investigador; A= Artístico; S= Social; E= Empreendedor; C= Convencional; M 1= Momento 1; M 2= Momento 2; M 3: Momento 3.

Tabela 3.2.3.A

Aspirações vocacionais dos rapazes ao longo dos três momentos de avaliação

Rapazes								
Momento 1			Momento 2			Momento 3		
Profissão 1	<i>n</i>	%	Profissão 2	<i>n</i>	%	Profissão 3	<i>n</i>	%
Atleta	67	29.1	Atleta	76	33.3	Atleta	51	23.0
Engenheiro	18	7.8	Engenheiro	17	7.5	Engenheiro	18	8.1
Piloto	17	7.4	Médico	17	7.5	Informático/Técnico de Informática	18	8.1
Médico	13	5.7	Polícia	12	5.3	Médico	15	6.8
Polícia	10	4.3	Piloto	9	3.9	Cientista	10	4.5
Professor	9	3.9	Cozinheiro	8	3.5	Piloto	10	4.5
Veterinário	9	3.9	Cientista	7	3.1	Veterinário	9	4.1
Bombeiro	8	3.5	Técnico de Informática	7	3.1	Cozinheiro	6	2.7
Cozinheiro	8	3.5	Veterinário	5	2.2	Empresário	6	2.7
Biólogo	7	3.0	Bombeiro	4	1.8	Militar	6	2.7
Cientista	7	3.0	Eletricista	4	1.8	Mecânico	5	2.3
Militar	5	2.2	Mecânico	4	1.8	Polícia	5	2.3
Mecânico	4	1.7	Militar	4	1.8	Construtor de Robótica	4	1.8
Músico	3	1.3	Advogado	3	1.3	Programador	4	1.8
Treinador	3	1.3	Arqueólogo	3	1.3	Biólogo	3	1.4
Ator	2	0.9	Biólogo	3	1.3	Advogado	2	0.9
Arqueólogo	2	0.9	Criador de (video)jogos	3	1.3	Arquiteto	2	0.9
Paleontólogo	2	0.9	Músico	3	1.3	Artista	2	0.9
Pasteleiro	2	0.9	Paleontólogo	3	1.3	Ator	2	0.9
Vendedor de Carros	2	0.9	Professor	3	1.3	Criador de Videojogos	2	0.9
(...) ¹	1*	0.4*	Treinador	3	1.3	<i>Designer</i>	2	0.9
			Arquiteto	2	0.9	Economista	2	0.9
			Ator	2	0.9	Eletricista	2	0.9
			Cantor	2	0.9	Massagista	2	0.9
			Presidente da República (...) ²	2	0.9	Operário da Construção Civil	2	0.9
				1*	0.4*	Ornitólogo	2	0.9
						Treinador	2	0.9
						(...) ³	1*	0.5*
Total	230	100.0	Total	228	100.0	Total	222	100.0
NS/NR/NA	20	8.0	NS/NR/NA	22	8.8	NS/NR/NA	28	11.2

(continuação Tabela 3.1.3.A)

Momento 1:

¹advogado, agricultor, arquiteto, astronauta, camionista, cantor, construtor, construtor de robótica, contabilista, dono de uma empresa de jogos, editor, educador de infância, eletricitista, empresário, enfermeiro, enólogo, explorador, fabricante de máquinas, informático, jornalista, mágico de rua, maquinista, massagista, pedreiro, presidente da câmara, programador, psicologia, desporto, robótica, taxista, tratorista, zoólogo.

Atleta (67) = futebolista (56); ciclista (2); hoquista (2); jogador de rugby (2); tenista (2); atleta (1); guarda-redes hóquei (1); jogador de andebol (1)

Engenheiro (18) = engenheiro informático (6); engenheiro civil (3); engenheiro mecânico (3); engenheiro (2); engenheiro agrónomo (2); engenheiro eletrónico (2)

Médico (13) = médico (11); cirurgião (1); oftalmologista (1)

Piloto (17) = piloto de fórmula 1 (4); piloto de aviões (3); piloto de motocross (3); piloto (2); piloto de rally (2); piloto de automóveis (1); piloto de corridas (1); piloto da força aérea (1)

Professor (9) = professor (5); professor de educação física (1); professor de ginástica (1); professor de história (1); professor de música (1)

Treinador (3) = treinador de futebol (2); treinador (1)

Momento 2:

²: artista, astronauta, bibliotecário, camionista, chefe de vendas, construtor de robótica, criador de lego, criador de *software*, diretor de Informática, educador de infância, empresário, gerente, historiador, inventor, massagista, matemático, motorista, nadador salvador, pasteleiro, pescador, taxista, técnico de Som

Atleta (76) = futebolista (65); jogador de ténis (3); jogador de andebol (2); hoquista (2); atleta (1); guarda-redes (1); jogador de basquetebol (1); jogador de futsal (1);

Biólogo (3) = biólogo (2); biólogo marinho (1)

Cozinheiro (8) = cozinheiro (7); *chef* de cozinha (1)

Eletricista (4) = eletricitista (3); eletricitista de automóveis (1)

Engenheiro (17) = engenheiro informático (6); engenheiro (3); engenheiro agrónomo (1); engenheiro de automóveis (1); engenheiro civil (1); engenheiro de construção de aviões (1); engenheiro eletrónico (1); engenheiro eletrotécnico (1); engenheiro de robótica (1); engenheiro mecânico (1)

Médico (17) = médico (14); médico anestesista (1); oftalmologista (1); dentista (1)

Piloto (9) = piloto de motas (4); piloto de fórmula 1 (2); piloto de automobilismo (1); piloto de aviões (1); piloto de corridas (1)

Professor (3) = professor (1); professor de educação física (1); professor de informática (1)

Treinador (3) = treinador de futebol (2); treinador (1)

(continuação Tabela 3.1.3.A)

Momento 3:

³: agente especial, animador de rádio, arqueólogo, astrofísico, bombeiro, cabeleireiro, camionista, comerciante, criador de legos, sucateiro, diretor de empresa, dj, educador de infância, eletrônico, empregado de restaurante, enfermeiro, enólogo, gestor de materiais desportivos, músico, nadador salvador, paleontólogo, presidente da república, professor de educação física, psicólogo, taxista, tenista, técnico de Som, vendedor

Atleta (51) = futebolista (45); guarda-redes (2); hoquista (2); andebolista (1); jogador de ténis (1)

Designer (2) = *designer* (1); *designer* de carros (1)

Engenheiro (18) = engenheiro informático (6); engenheiro aeroespacial (4); engenheiro mecânico (3); engenheiro civil (2); engenheiro (1); engenheiro agrónomo (1); engenheiro eletrónico (1)

Medico (15) = médico (10); dentista (2); médico de família (1); médico ortopedista (1); oftalmologista (1)

Piloto (10) = piloto de fórmula 1 (3); piloto de aviões (2); piloto de automóveis (2); piloto força aérea (1); piloto de kart (1), piloto de rally (1)

Tabela 3.2.4.A

Aspirações vocacionais das raparigas ao longo dos três momentos de avaliação

Raparigas								
Momento 1			Momento 2			Momento 3		
Profissão 1	n	%	Profissão 2	n	%	Profissão 3	n	%
Médica	39	16.8	Médica	45	19.9	Médica	43	19.1
Veterinária	30	12.9	Veterinária	31	13.7	Veterinária	29	12.9
Professora	25	10.8	Professora	24	10.6	Professora	17	7.6
Cabeleireira	17	7.3	Cantora	16	7.1	Cantora	10	4.4
Atriz	11	4.7	Educadora de Infância	11	4.9	Educadora de Infância	10	4.4
Cantora	11	4.7	Cabeleireira	10	4.4	Atriz	8	3.6
Atleta	10	4.3	Atriz	8	3.5	Esteticista	8	3.6
Bailarina	7	3.0	Psicóloga	6	2.7	Cabeleireira	7	3.1
Educadora de Infância	7	3.0	Atleta	5	2.2	Arquiteta	6	2.7
Advogada	5	2.2	<i>Designer</i>	5	2.2	Atleta	6	2.7
Enfermeira	5	2.2	Bailarina	4	1.8	Bailarina	6	2.7
Fotógrafa	5	2.2	Cientista	4	1.8	Psicóloga	6	2.7
Estilista	4	1.7	Farmacêutica	4	1.8	Cientista	5	2.2
Psicóloga	4	1.7	Bombeira	3	1.3	Enfermeira	4	1.8
Cientista	3	1.3	Engenheira	3	1.3	Farmacêutica	4	1.8
Escritora	3	1.3	Fotógrafa	3	1.3	Advogada	3	1.3
Pintora	3	1.3	Pintora	3	1.3	Bióloga	3	1.3
Polícia	3	1.3	Arquiteta	2	0.9	Cozinha	3	1.3
Agricultora	2	0.9	<i>Babysitter</i>	2	0.9	Modelo	3	1.3
Bombeira	2	0.9	Cozinha	2	0.9	Agricultora	2	0.9
Decoradora de interiores	2	0.9	Enfermeira	2	0.9	<i>Babysitter</i>	2	0.9
Esteticista	2	0.9	Esteticista	2	0.9	Bombeira	2	0.9
Farmacêutica	2	0.9	Estilista	2	0.9	Economista	2	0.9
Jornalista	2	0.9	Gestora de Empresa	2	0.9	Empresária	2	0.9
Massagista	2	0.9	(...) ²	1*	0.4*	Escritora	2	0.9
Modelo Fotográfico	2	0.9				Gestora de Empresa	2	0.9
Pianista	2	0.9				Pasteleira	2	0.9
Realizadora de Cinema	2	0.9				Pianista	2	0.9
(...) ¹	1*	0.4*				Polícia	2	0.9
						Treinadora	2	0.9
						(...) ³	1*	0.4*
Total	232	100.0	Total	226	100.0	Total	225	100.0
NS/NR/NA	16	6.5	NS/NR/NA	22	8.9	NS/NR/NA	23	9.3

(continuação Tabela 3.2.4.A)

Momento 1:

¹:desporto, animadora, bancária, bibliotecária, bióloga, cavaleira, contabilista, funcionária de um jardim zoológico, gestora, ginasta, guia turística, militar, musica, nutricionista, organizadora de eventos, padreira, técnica de laboratório medicinal, trabalhar numa loja, treinadora de cavalos, artes

Atleta (10) = futebolista (3); hoquista (2); andebolista (2); atleta (1); ciclista (1); tenista (1)

Médica (39) = médica (21); médica pediatra (8); médica dentista (4); médica obstetra (2); cardiologista (1); dermatologista (1); médica desportiva (1); oftalmologista (1)

Professora (25) = professora (17); professora de dança (2); professora do 1º ciclo (1); professora de ballet (1); professora de educação física (1); professora de ginástica (1); professora de ginástica acrobática (1); professora de natação (1)

Momento 2:

²:advogada, apresentadora de tv, arqueóloga, assistente Social, bibliotecária, bióloga, direito, equitadora, funcionária destilaria, funcionária mcdonalds, guia turística, investigadora criminal, jornalista, livreira, massagista, modelo, pasteleira, pianista, piloto de aviões, *pivot*, polícia, presidente da república, realizadora de cinema, técnica de laboratório medicinal, tratadora de vacas, treinadora de golfinhos, treinadora de cavalos

Designer (5) = *designer* (2); *designer* de roupa (2); *web designer* (1)

Engenheira (3) = engenheira aeroespacial (1); engenheira informática (2)

Médica (45) = médica (28); médica pediatra (11); médica dentista (3); médica obstetra (2); médica legal (1)

Professora (24) = professora (11); professora de dança (4); professora de educação física (4); professora de equitação (2); professora de natação (2); professora de língua gestual (1)

Momento 3:

³: apresentadora de tv, assistente social, contabilista, decoradora de interiores, designer de roupas, estilista, fisioterapeuta, fotógrafa, guia de turismo, ilustradora científica, jornalista, juíza, locutora de rádio, marinheira, massagista, militar, *personal trainer*, piloto de aviões, pintora, relações Internacionais, técnica de Informática, treinadora de cavalos

Atleta (6) = atleta (2); tenista (2); andebolista (1); jogadora de futebol (1)

Medica (43) = médica (26); médica pediatra (8); médica dentista (3); médica obstetra (2); médica de família (1); médica de medicina legal (1); médica ortopedista (1); psiquiatra (1)

Polícia (2) = polícia de investigação (1); polícia de intervenção (1)

Professora (17) = professora (8); professora de educação física (4); professora de dança (2); professora de equitação (2); professora de língua gestual (1)

Treinadora (2) = treinadora de ginástica (1); treinadora de hóquei em patins (1)

Tabela 3.2.31.A

Aspirações vocacionais relativas à indicação da mesma profissão ao longo dos três momentos de avaliação, por sexo

Rapazes			Raparigas		
Profissão 1_2_3	n	%	Profissão 1_2_3	n	%
Futebolista	16	37.5	Médica	8	22.2
Engenheiro Civil	2	5.0	Veterinária	8	22.2
Engenheiro Informático	2	5.0	Cantora	2	5.6
Mecânico	2	5.0	Dentista	2	5.6
Médico	2	5.0	Educadora de Infância	2	5.6
Veterinário	2	5.0	Médica Obstetra	2	5.6
Advogado	1	2.5	Médica Pediatra	2	5.6
Arqueólogo	1	2.5	Advogada	1	2.8
Biólogo	1	2.5	Agricultora	1	2.8
Bombeiro	1	2.5	Atriz	1	2.8
Construtor de Robótica	1	2.5	Bailarina	1	2.8
Cozinheiro	1	2.5	Bombeira	1	2.8
Eletricista	1	2.5	Cabeleireira	1	2.8
Engenheiro Eletrónico	1	2.5	Esteticista	1	2.8
Hoquista	1	2.5	Farmacêutica	1	2.8
Massagista	1	2.5	Modelo	1	2.8
Oftalmologista	1	2.5	Treinadora de Cavalos	1	2.8
Piloto de Rally	1	2.5			
Técnico de Informática e Robótica	1	2.5			
Tenista	1	2.5			
Total	40	100.0		36	100.0

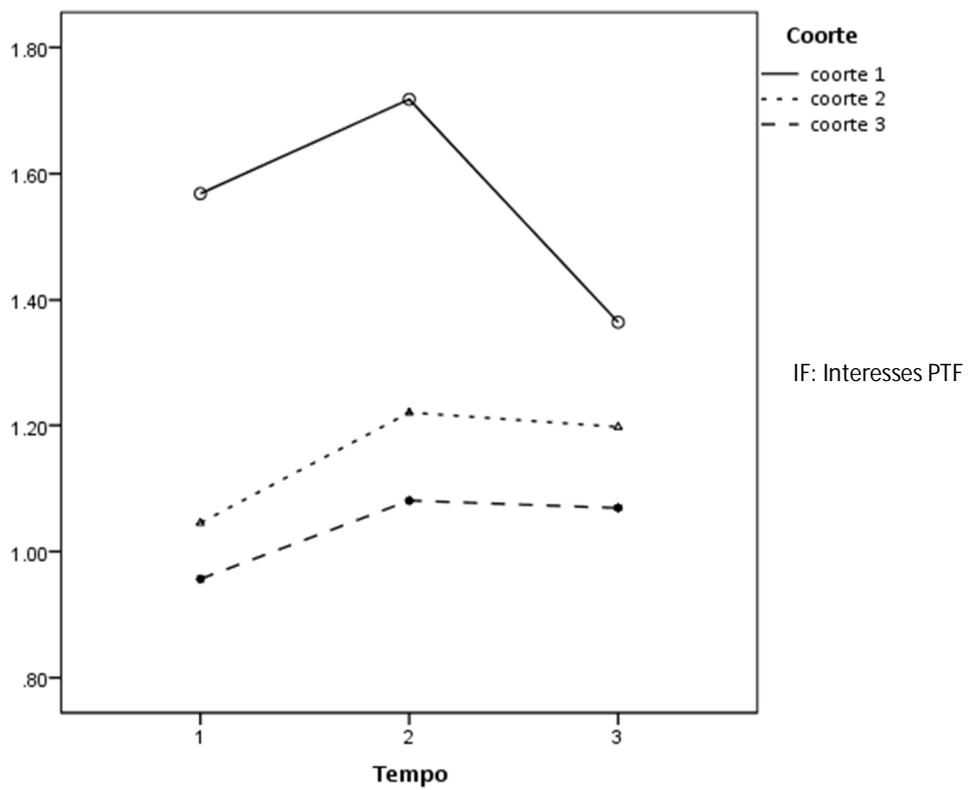
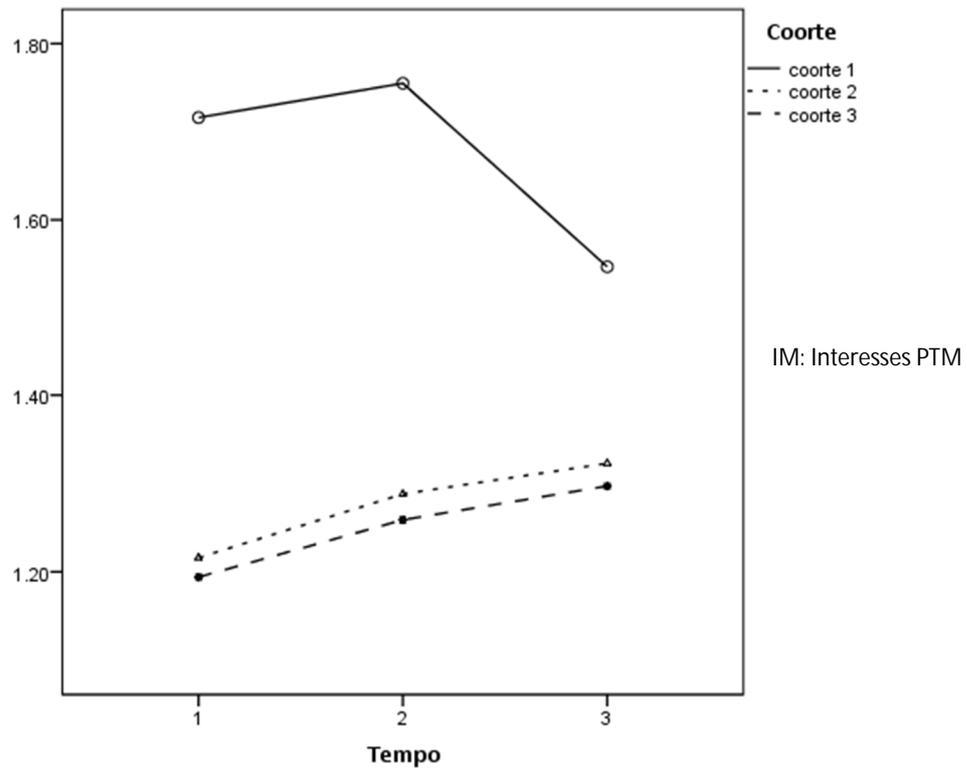


Figura 3.3.1.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada nos interesses relativos a PTM (IM) e a PTF (IF)

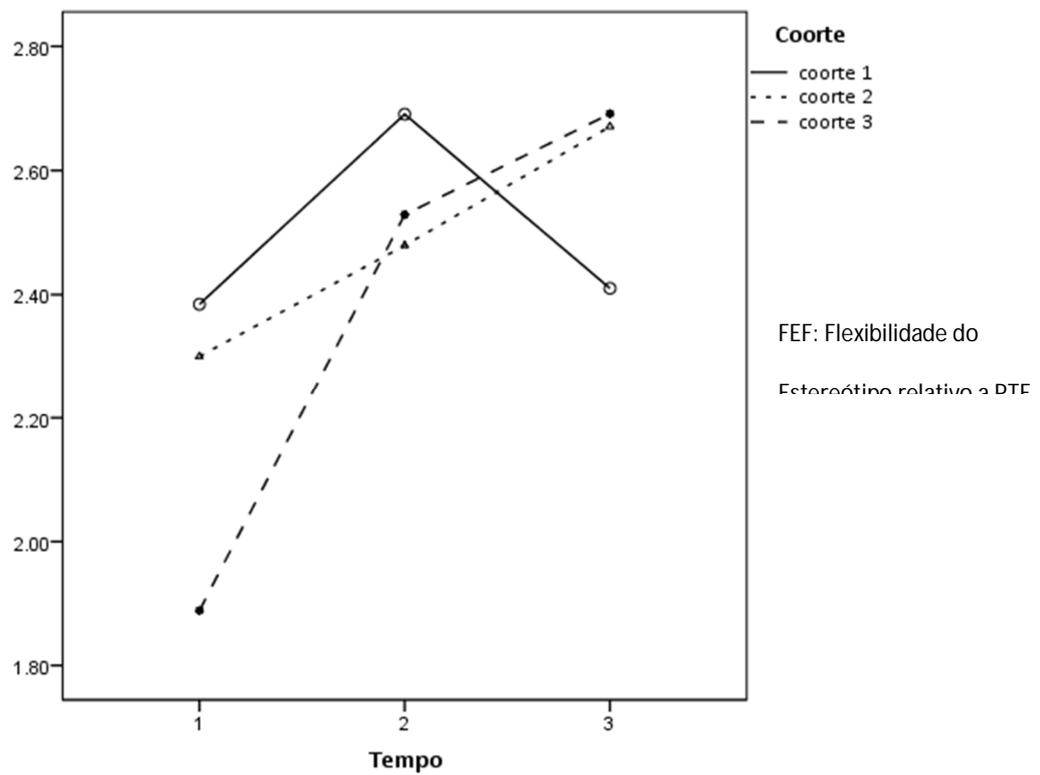
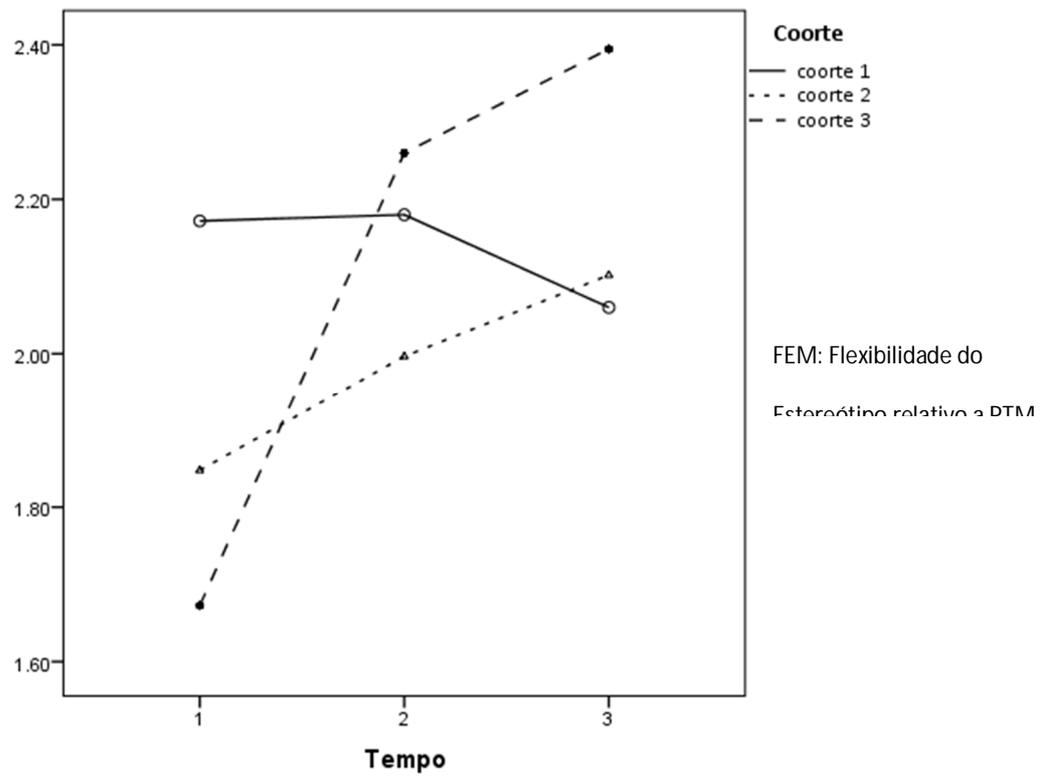


Figura 3.3.2.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada na Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM (IM) e a PTF (IF)

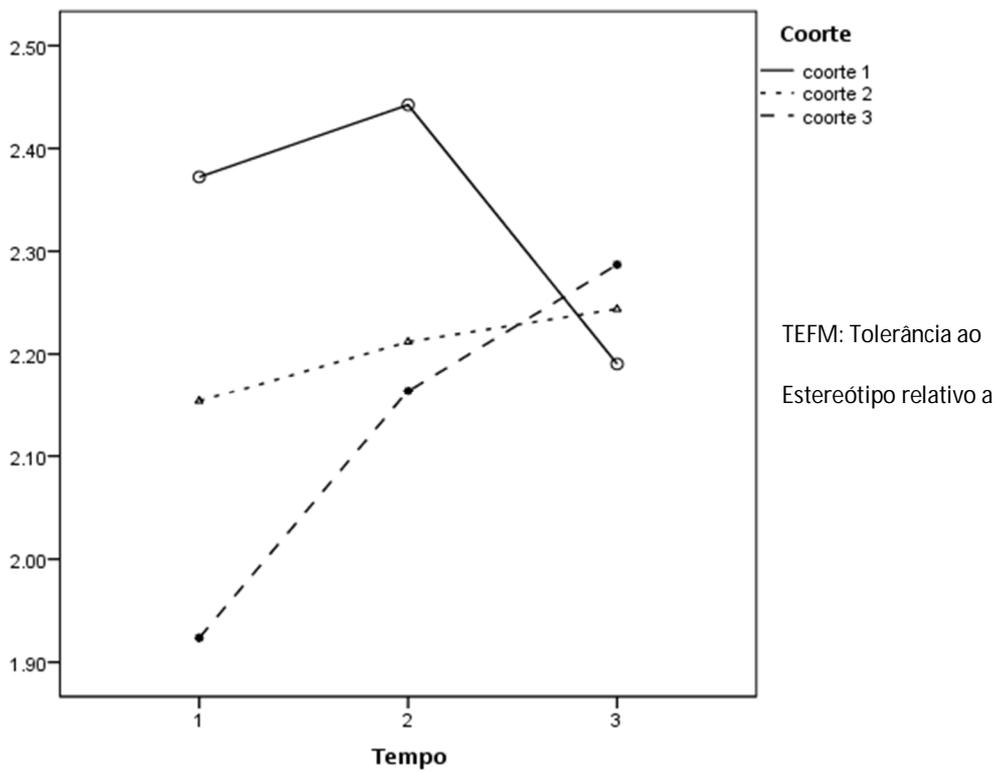
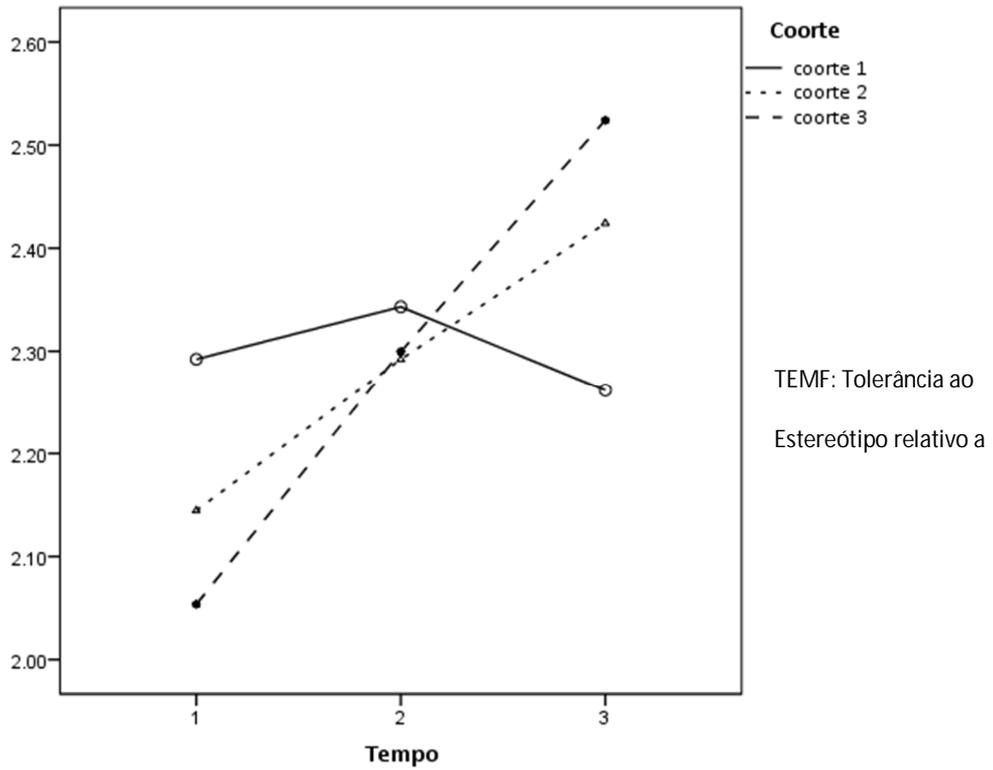


Figura 3.3.3.A. Efeitos da interação coorte × tempo registada na Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM (TEMF) e a PTF (TEFM)

Tabela 3.3.13.A

Matrizes de correlações das dimensões do CCQ na amostra total

Momento 1		Variáveis							
		AEM_1	AEF_1	IM_1	IF_1	FEM_1	FEF_1	TEMF_1	TEFM_1
Variáveis	AEM_1	1	.34**	.82**	.26**	.29**	.08	.14**	.18**
	AEF_1		1	.30**	.75**	.22**	.32**	.17**	.35**
	IM_1			1	.40**	.29**	.12*	.16**	.20**
	IF_1				1	.22**	.31**	.21**	.37**
	FEM_1					1	.62**	.40**	.39**
	FEF_1						1	.35**	.50**
	TEMF_1							1	.45**
	TEFM_1								1

Momento 2		Variáveis							
		AEM_2	AEF_2	IM_2	IF_2	FEM_2	FEF_2	TEMF_2	TEFM_2
Variáveis	AEM_2	1	.47**	.86**	.39**	.23**	.10*	.18**	.12**
	AEF_2		1	.38**	.85**	.12**	.22**	.16**	.26**
	IM_2			1	.45**	.22**	.11**	.20**	.15**
	IF_2				1	.17**	.28**	.18**	.31**
	FEM_2					1	.65**	.38**	.37**
	FEF_2						1	.35**	.49**
	TEMF_2							1	.58**
	TEFM_2								1

Momento 3		Variáveis							
		AEM_3	AEF_3	IM_3	IF_3	FEM_3	FEF_3	TEMF_3	TEFM_3
Variáveis	AEM_3	1	.39**	.89**	.33**	.18**	-.01	.15**	-.05
	AEF_3		1	.33**	.84**	.04	.12**	.11*	.23**
	IM_3			1	.40**	.19**	.01	.16**	-.02
	IF_3				1	.07	.10*	.13**	.26**
	FEM_3					1	.66**	.47**	.38**
	FEF_3						1	.35**	.48**
	TEMF_3							1	.58**
	TEFM_3								1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Tabela 3.3.14.A

Matrizes de correlações das dimensões do CCQ no grupo masculino

Momento 1		Variáveis							
		AEM_1	AEF_1	IM_1	IF_1	FEM_1	FEF_1	TEMF_1	TEFM_1
Variáveis	AEM_1	1	.54**	.78**	.46**	.29**	.13*	.08	.20**
	AEF_1		1	.53**	.73**	.26**	.26**	.14*	.39**
	IM_1			1	.63**	.32**	.19**	.14*	.24**
	IF_1				1	.31**	.28**	.20**	.40**
	FEM_1					1	.51**	.31**	.38**
	FEF_1						1	.27**	.49**
	TEMF_1							1	.32**
	TEFM_1								1

Momento 2		Variáveis							
		AEM_2	AEF_2	IM_2	IF_2	FEM_2	FEF_2	TEMF_2	TEFM_2
Variáveis	AEM_2	1	.65**	.81**	.58**	.23**	.14*	.18**	.15*
	AEF_2		1	.59**	.83**	.17**	.19**	.21**	.31**
	IM_2			1	.70**	.23**	.20**	.24**	.22**
	IF_2				1	.22**	.25**	.23**	.39**
	FEM_2					1	.60**	.33**	.34**
	FEF_2						1	.30**	.49**
	TEMF_2							1	.48**
	TEFM_2								1

Momento 3		Variáveis							
		AEM_3	AEF_3	IM_3	IF_3	FEM_3	FEF_3	TEMF_3	TEFM_3
Variáveis	AEM_3	1	.59**	.85**	.52**	.22**	.03	.14*	.04
	AEF_3		1	.52**	.83**	.12	.10	.09	.25**
	IM_3			1	.59**	.23**	.04	.19**	.09
	IF_3				1	.16*	.07	.12	.25**
	FEM_3					1	.54**	.40**	.31**
	FEF_3						1	.27**	.43**
	TEMF_3							1	.48**
	TEFM_3								1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

Tabela 3.3.15.A

Matrizes de correlações das dimensões do CCQ no grupo feminino

Momento 1		Variáveis							
		AEM_1	AEF_1	IM_1	IF_1	FEM_1	FEF_1	TEMF_1	TEFM_1
Variáveis	AEM_1	1	.59**	.71**	.49**	.30**	.20*	.31**	.21**
	AEF_1		1	.44**	.75**	.24**	.36**	.20*	.32**
	IM_1			1	.60**	.27**	.19**	.28*	.23**
	IF_1				1	.19**	.32**	.23**	.37**
	FEM_1					1	.77**	.49**	.42**
	FEF_1						1	.44**	.51**
	TEMF_1							1	.60**
	TEFM_1								1

Momento 2		Variáveis							
		AEM_2	AEF_2	IM_2	IF_2	FEM_2	FEF_2	TEMF_2	TEFM_2
Variáveis	AEM_2	1	.67**	.81**	.59**	.23**	.19*	.19**	.16**
	AEF_2		1	.55**	.86**	.09	.23**	.12	.21**
	IM_2			1	.60**	.21**	.16*	.18**	.14*
	IF_2				1	.17**	.28**	.15*	.21**
	FEM_2					1	.73**	.43**	.40**
	FEF_2						1	.42**	.49**
	TEMF_2							1	.70**
	TEFM_2								1

Momento 3		Variáveis							
		AEM_3	AEF_3	IM_3	IF_3	FEM_3	FEF_3	TEMF_3	TEFM_3
Variáveis	AEM_3	1	.64**	.84**	.58**	.17**	.10	.21*	.10
	AEF_3		1	.55**	.84**	-.01	.10	.13*	.15*
	IM_3			1	.61**	.19**	.12	.18**	.10
	IF_3				1	.00	.10	.15*	.21**
	FEM_3					1	.80**	.53**	.48**
	FEF_3						1	.43**	.53**
	TEMF_3							1	.71**
	TEFM_3								1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda: AEM= Autoeficácia relativa a PTM; AEF= Autoeficácia relativa a PTF; IM= Interesses relativos a PTM; IF= Interesses relativos a PTF; FEM= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTM; FEF= Flexibilidade do Estereótipo relativo a PTF; TEMF= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTM; TEFM= Tolerância ao Estereótipo relativo a PTF.

