

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTOPERCEÇÕES, CONTEXTO FAMILIAR E ASPIRAÇÕES
VOCACIONAIS DE ALUNOS DO 2º CICLO.**

Diana Sofia Rodrigues Paulino

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

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTOPERCEÇÕES, CONTEXTO FAMILIAR E ASPIRAÇÕES
VOCACIONAIS DE ALUNOS DO 2º CICLO.**

Diana Sofia Rodrigues Paulino

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Barros

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2013

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Barros, por toda a sua preciosa ajuda, pela sua confiança no meu trabalho, pela disponibilidade, compreensão, palavras de incentivo e carinho demonstrados. As suas sugestões, conhecimentos e ensinamentos foram essenciais, quer neste trabalho, como na minha formação profissional.

À Dr.^a Cristina Sena Neves pela disponibilidade e ajuda na obtenção de amostra, nomeadamente na obtenção de autorização da escola e dos EE e na aplicação dos questionários aos alunos. As suas sugestões e colaboração foram cruciais. À Dr.^a Carla Frade igualmente pela sua disponibilidade, participação e empenho em ajudar na recolha de dados.

Às escolas, aos professores e alunos que comigo colaboraram na recolha de dados, pelo seu tempo despendido e dedicado à minha investigação.

Aos meus professores de curso, com quem tive o privilégio de me cruzar e aprender tudo o que sei até hoje, pois a eles devo a minha formação e crescimento profissional e, igualmente pessoal.

Aos meus amigos, colegas e amigos de curso (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação 2011-2013), que ao longo destes cinco anos comigo partilharam alegrias, conquistas, dúvidas e dificuldades. Todos juntos remámos para o mesmo lado, no sentido de um crescimento comum e produtivo. Às estrelinhas Mónica e Delmira que com elas tive o prazer de iniciar este meu (nosso) percurso e, por elas e igualmente com elas o termino – embora seja só o final de uma etapa e não de um caminho.

À minha mãe por todo o seu amor, companheirismo, força, incentivo, confiança em mim depositada, compreensão e sossego das minhas inquietudes – minha companheira de batalhas, vitórias e derrotas. Ao meu pai, por todo o seu amor, apoio, esforço e incentivo para o concretizar deste sonho. Sem eles nada era possível. Com eles desabafei, partilhei minhas emoções, comemorei vitórias e aprendi a ultrapassar dificuldades.

Aos meus avós maternos e paternos por todo o seu apoio, força, coragem, ensinamentos e ajuda constante, não só nestes cinco anos, como em todos os outros.

Aos meus irmãos, pela sua compreensão, partilha, amor, confiança e disponibilidade, até para comigo colaborarem em alguns trabalhos.

Ao meu namorado por toda a sua compreensão, companheirismo, disponibilidade, carinho para comigo e para com os meus desabafos, por todo o incentivo e apoio.

Às minhas companheiras Pérola e Kitty, pela companhia nas tardes de trabalho e pela partilha de todos os momentos.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO!

Todos contribuíram para o meu crescimento, participaram no meu (constante) processo de aprendizagem e, de alguma forma contribuíram para a pessoa que sou hoje!

Resumo:

Tendo como base teórica as perspetivas desenvolvimentistas de Super (1995) e Gottfredson (1981,2005) e a sociocognitiva de Lent, Brown e Hackett (1994,2002), a presente investigação tem como objetivo estudar as aspirações vocacionais de adolescentes do 2º ciclo e as suas relações com as autoperceções e com variáveis do contexto familiar (NSE e aspirações parentais).

A amostra inclui 146 participantes de duas escolas do distrito de Lisboa, onde foram aplicados o Questionário de Aspirações de Carreira, para avaliar as aspirações educacionais e profissionais de alunos e EE e, a Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (versão adaptada de *Self-Perception Profile for Children* de Susan Harter, 1985), para avaliar as autoperceções dos adolescentes.

Os resultados indicaram uma relação significativa entre o NSE e as aspirações parentais com as aspirações vocacionais dos alunos, no sentido em que alunos com um NSE elevado e aspirações parentais elevadas tendem a ter aspirações educacionais elevadas. Os dados não indicaram haver uma relação entre o autoconceito académico e autoestima com as aspirações vocacionais.

Palavras-Chave: Aspirações Vocacionais, Autoconceito, Autoestima.

Abstract:

Based on the theoretical perspectives of developmental Super (1995) and Gottfredson (1981, 2005) and sociocognitive Lent, Brown and Hackett (1994,2002), this research aims to study the vocational aspirations of 2nd cycle's adolescents and its relationship with self-perceptions and family background variables (SES and parental aspirations).

The sample includes 146 participants from two schools in the district of Lisbon. Career Aspirations Questionnaire was applied to assess the educational and career aspirations of students and parents, the Self-Concept Scale for Young Adolescents (adapted version of *Self-Perception Profile for Children* Susan Harter, 1985) was applied to assess self-perceptions of adolescents.

The results indicated a significant relationship between SES and parental aspirations with the vocational aspirations of students, in the sense that students with a high SES and higher parental aspirations tend to have higher educational aspirations. In this study, the data did not indicate a relationship between academic self-concept and self-esteem with the vocational aspirations.

Keywords: Careers Aspirations, Self-concept, Self-esteem.

Índice

Introdução.....	2
I. Enquadramento teórico.....	4
1. Desenvolvimento Vocacional	4
1.1. Teoria do desenvolvimento vocacional de Super	5
1.2. Teoria Sociocognitiva do desenvolvimento vocacional.....	9
1.3. Teoria de circunscrição e compromisso de Gottfredson	12
2. Modelo de Desenvolvimento do Autoconceito de Susan Harter.....	17
2.1. Definição de constructos.....	17
2.2. Desenvolvimento do autoconceito e autoestima.....	18
3. Desenvolvimento das aspirações vocacionais e relação com outras	
variáveis.....	20
3.1. Aspirações vocacionais e Contexto familiar.....	20
3.2. Aspirações vocacionais e Autoconceito.....	23
3.3. Aspirações vocacionais e Género	25
II. Metodologia.....	29
1. Instrumentos	29
1.1. Questionário de Aspirações de Carreira	29
1.2. Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes.....	32
2. Procedimentos.....	33
3. Participantes.....	34
III. Resultados	36
1. Análise da consistência interna da Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes	36
2. Análise das frequências de resposta.....	37
3. Relação entre as variáveis em estudo.....	41
3. 1 Aspirações educacionais e profissionais dos alunos e NSE.....	41
3. 2 Aspirações educacionais e profissionais dos educandos e aspirações educacionais e	
profissionais dos EE	44
3. 3 Autoconceito académico e Autoestima e Nível de aspirações vocacionais dos	
alunos.....	46
3. 4 Autoconceito académico e Autoestima e NSE	47
3. 5 Diferenças de género e Nível de aspiração educacional e profissional dos alunos	48

3. 6 Diferenças de género e Área de aspiração profissional dos alunos	49
IV. Discussão	52
1. Resultados na Escala de Autoavaliação para Pré-Adolescentes	52
2. Frequências de respostas: <i>Aspirações educacionais, Aspirações Profissionais e Níveis de Aspirações Vocacionais</i>	53
3. Relação entre variáveis	54
V. Referências bibliográficas.....	60
VI. Índice de quadros	65
VII. Anexos.....	66

Introdução:

As aspirações profissionais (muitas vezes traduzidas na questão “O que queres ser quando fores grande?”) têm sido amplamente estudadas ao longo do último século. Este tema tem recebido e, possivelmente continua a receber tanta atenção como qualquer outro conceito relacionado com a carreira (quer na literatura psicológica como sociológica). Esta insistência poderá dever-se à complexidade do constructo, no sentido em que demonstra ter relações com outros constructos que fazem parte do desenvolvimento de carreira e que têm importantes implicações no aconselhamento vocacional e educacional (Johnson, 1995).

Aspirações vocacionais dos alunos são escolhas ou metas relacionadas com a carreira, que motivam nos alunos comportamentos relacionados com a carreira e com o sucesso profissional e educacional futuros (Rojewski, 2005). Estas aspirações poderão ser uma variável relevante na compreensão do autoconceito da pessoa, nos comportamentos relacionados com a carreira, na perceção das componentes sociais sobre a avaliação das oportunidades e, nas escolhas e sucessos educacionais e profissionais. Uma reflexão sobre as suas próprias capacidades (e.g. autoconceito), as circunstâncias contextuais (e.g. atual conjuntura do mercado de trabalho) e perspetivas de oportunidades futuras (e.g. possibilidade de prosseguir estudos ou de adquirir formação específica) poderão conduzir a uma discrepância entre o real e o desejado.

Segundo Creed, Wong e Hood (2009), o estudo das relações entre aspirações e conceitos de desenvolvimento de carreira contribui para a compreensão do desenvolvimento de carreira dos adolescentes. Desta forma, as aspirações vocacionais poderão ser exploradas através da conjugação de variáveis de diferente natureza: psicológica (e.g., autoconceito), demográfica (e.g., género e idade) e/ou contextual (e.g., expectativas parentais e nível socioeconómico).

Do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, durante os primeiros anos de escolaridade as crianças podem expressar já muitas escolhas profissionais; frequentemente trata-se de profissões que derivam dos outros significativos e, mais tarde das profissões dos seus heróis (exemplos de profissões típicas: jogador de futebol, bombeiro, policia, professor(a) ou médico(a), onde por vezes os rapazes tendem a escolher possíveis profissões orientadas para a atividade física e as raparigas expressam preferências pelos domínios dos serviços; Taveira, 1999). Já a adolescência tem sido caracterizada como uma fase de transição da fantasia para o realismo e como período de

definição e concretização de escolhas-tentativa. Assim, a partir dos onze anos, as crianças deixam de tomar decisões baseadas na fantasia e tendem a basear-se nos seus interesses. Isto ocorre gradualmente pois, à medida que os adolescentes contactam com características do mundo profissional, vão ensaiando escolhas tentativa (em imaginação e realidade), baseadas cada vez menos na fantasia e cada vez mais na avaliação da realização e da preferência por dadas atividades escolares e extraescolares e no seu nível de aspirações vocacionais (Taveira, 1999).

Diversos autores de literatura vocacional têm defendido que as bases da exploração vocacional e dos interesses, valores e atitudes que afetarão os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional mais tardios se formam durante a infância e dependem da qualidade e diversidade de conhecimentos e experiências vividas durante os primeiros anos de vida (Taveira, 1999). Contudo, a maioria das investigações e intervenções anteriores sobre o desenvolvimento de carreira têm-se focado principalmente sobre adolescentes e jovens adultos, havendo uma lacuna relativamente ao estudo do desenvolvimento de carreira em idades mais precoces (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008). Sendo as aspirações vocacionais na infância (e as autoperceções) da criança a base sobre a qual as crianças estabelecem as expectativas (Schutte, Ponton, & Charlton, 2010), que enquadraram o seu comportamento futuro face às escolhas vocacionais, a recolha de dados sobre esta relação pode permitir planejar intervenções precoces que previnam escolhas motivadas por barreiras autoimpostas.

I. Enquadramento Teórico:

1. Desenvolvimento Vocacional:

De acordo com Seligman (1994), o início da adolescência (entre os 11 e os 14 anos) poderá ser designado como os anos de crescimento e procura. São os anos de pré-adolescência e puberdade, onde o crescimento físico e emocional sofre uma acentuada aceleração, deixando muitas vezes os adolescentes sentirem-se confusos e sozinhos, procurando por uma nova e clara definição do que são e do que querem. Nesta faixa etária, é característico os adolescentes, entre o 4º e 8º ano, terem o seu nível de aspiração estabelecido, os interesses por ocupações de nível baixo declinam e muitas das escolhas vocacionais primárias dos adolescentes requerem uma educação além do ensino secundário. Esforços para adquirir bons hábitos de trabalho e desenvolver um preciso e positivo sentido deles próprios são igualmente centrais no desenvolvimento emocional e vocacional. A autora igualmente considera que o nível socioeconómico parental, o desempenho académico das crianças, o sentido de harmonia nas suas vidas e a natureza do autoconceito correlacionam-se com o estabelecimento de carreira aos 25 anos e são bons preditores do nível de ocupações expectadas mais tarde.

Segundo Seligman (1994), adolescentes com uma maturidade vocacional adequada tendem a realizar diversas tarefas vocacionais, de entre as quais se destacam:

- i. Tomar consciência dos seus próprios interesses, atitudes, valores e traços de personalidade, bem como dos outros;
- ii. Compreender que características familiares, nível socioeconómico, etnia, género, aprendizagens *A priori*, fatores hereditários, fatores contextuais e condições atuais do mercado de trabalho poderão influenciar os seus atuais interesses, capacidades, valores, personalidade e aspirações;
- iii. Tomar consciência do seu próprio nível de aspiração;
- iv. Perceber que o desenvolvimento de carreira é um processo compreensivo que se estende durante todo o tempo de vida e afeta todos os aspetos da sua vida;
- v. Desenvolver competências de tomada de decisão, planeamento, comunicação, resolução de problemas e de responsabilidade;
- vi. Considerar uma ampla variedade de trabalhos, ocupações e carreiras e apreciar o trabalho como algo gratificante e duradouro;
- vii. Obter experiências pré-vocacionais através de trabalhos em *part-time*, voluntariado e/ou atividades de lazer;

viii. Desenvolver propostas de metas vocacionais.

Desta forma, Seligman (1994) afirma que adolescentes com uma maturidade vocacional satisfatória distinguem entre interesses, valores e capacidades e têm uma boa consciência dos seus próprios interesses, valores e capacidades. As imagens que eles têm deles próprios são congruentes com as suas preferências ocupacionais expressadas. Nesta fase eles têm algum conhecimento do mundo do trabalho, incluindo a natureza das aspirações, os seus requisitos académicos e nível de prestígio. Este tipo de informação é importante, pois ter um bom nível de conhecimentos relacionados com o mundo profissional poderá ser um preditor consistente do desempenho escolar, de uma maior autoestima e de aspirações vocacionais elevadas (Patton & Creed, 2007).

Do ponto de vista teórico, as aspirações vocacionais irão neste estudo ser exploradas enquadrando conceitos relevantes em diferentes perspetivas, nomeadamente dos modelos desenvolvimentistas (como o de Desenvolvimento Vocacional de Super e a Teoria de Circunscrição e Compromisso de Gottfredson), dos modelos sociocognitivos, como o de Lent, Brown e Hackett e do modelo de Susan Harter.

1.1. Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super:

A primeira formulação da teoria de Super surge em 1953, mas ao longo dos anos tem sido aperfeiçoada e reformulada de modo a tornar-se mais completa e ajustada às circunstâncias atuais da sociedade (e.g., influências de género e do contexto cultural), integrando variáveis como o desenvolvimento, autoconceito, papéis de vida e ciclo de vida, com atual ênfase nas dimensões *life space*, *life span*.

A teoria enfatiza a continuidade do desenvolvimento humano, no sentido em que há um progresso, ajustamento e transição das escolhas efetuadas, ao longo de todo o ciclo de vida (Super, Savickas, & Super, 1996).

O modelo do espaço de vida (*life space*) e do ciclo de vida (*life span*) estabelece uma articulação entre a psicologia do desenvolvimento (com a abordagem a vários estádios de vida) e a sociologia (com a teoria dos papéis sociais), oferecendo uma imagem compreensiva das carreiras com múltiplos papéis, juntamente com os seus determinantes e interações. Este modelo é representado graficamente através do Arco-Íris da Carreira (figura 1).

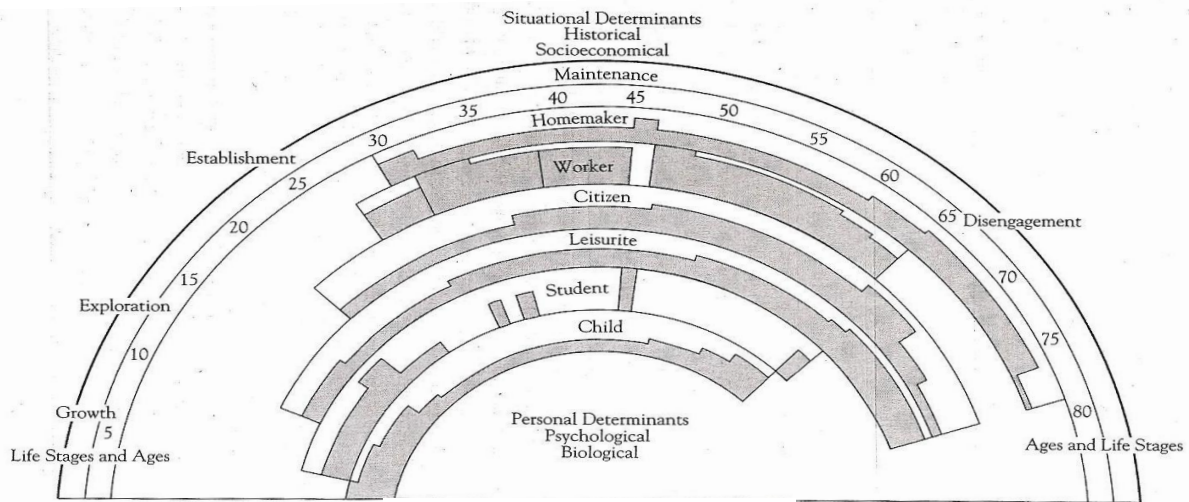


Figura 1 – Arco-Íris da Carreira

O arco-íris tem duas dimensões primárias: tempo (*life-span*) e espaço (*life-space*). A dimensão *life-space* (latitudinal) retrata os papéis desempenhados pelos indivíduos, ou seja, preocupa-se com a descrição e a interpretação da situação social na qual o indivíduo vive. A dimensão *life-span* (longitudinal) descreve os estádios de vida e delimita-os de modo a que estes coincidam com a infância, adolescência, adultez, meia-idade e a velhice. A dimensão temporal adiciona uma perspectiva desenvolvimentista que foca o modo como as pessoas mudam e como fazem as transições à medida que se preparam, envolvem e refletem sobre os seus papéis de vida, especialmente sobre o papel de trabalho (Super, Savickas, & Super, 1996). Juntas, ambas as dimensões poderão ser usadas como coordenadas com as quais os indivíduos reconhecem o seu estado atual e a partir do qual eles projetam a sua trajetória de carreira – Uma pessoa vive numa interação entre as duas dimensões. Como um integrador da experiência, o *self* (Eu) de cada sujeito é o terceiro maior segmento na teoria. A teoria utiliza o autoconceito para explicar visões subjetivas do indivíduo sobre as suas carreiras e para completar visões objetivas dos seus valores profissionalmente relevantes, interesses e talentos (Super, Savickas e Super, 1996).

Para melhor compreender os determinantes das escolhas vocacionais, ou seja, para estudar não apenas *como* as carreiras tendem a desenvolver-se, mas também o *porquê*, Super elaborou a imagem gráfica “O Arco Normando” (Super, 1995; figura 2). O modelo foi projetado para combinar teorias desenvolvimentistas e determinantes, numa perspectiva mais convergente. Os determinantes biológicos e geográficos básicos estão no fundo do Arco, seguindo-se do lado direito as principais influências sociais sobre o desenvolvimento (determinantes sociais na política social e as práticas de emprego) e do lado esquerdo os determinantes pessoais (realizações e traços de

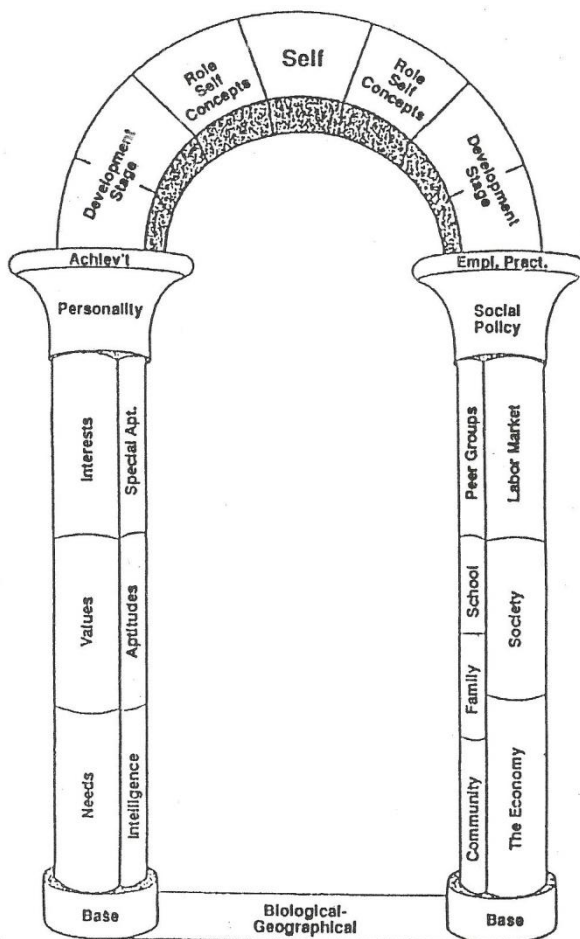


Figura 2 – Arco do desenvolvimento vocacional

personalidade de cada um). O arco em si mostra o *Self* como elemento central, com o seu papel relacionado com os autoconceitos (e.g. estudante, trabalhador, doméstica): o Eu (*self*) é que toma a decisão, sendo este o resultado do desenvolvimento pessoal durante as fases da infância e juventude (lado esquerdo do arco) e durante as fases posteriores de jovem adulto e adultez (à direita). Sumarizando, o modelo representa a sua ideia de que fatores sociais e contextuais podem influenciar o desenvolvimento vocacional, interagindo com as variáveis biológicas e psicológicas, como as necessidades, os interesses e valores.

De acordo com Super (1995), as carreiras desenvolvem-se à medida que os indivíduos dominam desafios lançados pelo processo de maturação psicossocial e pela adaptação cultural.

Estes desafios assumem, na maior parte das vezes, a forma de exigências de mudanças, podem ser elicitados por tarefas desenvolvimentistas livremente associadas à idade cronológica ou por tarefas adaptativas imprevisíveis, não relacionadas com a idade e não ocorrendo numa progressão linear. Cada fase de desenvolvimento caracteriza-se por tarefas específicas; todavia, cada uma destas tarefas principais pode subdividir-se em três ou quatro tarefas de desenvolvimento importantes, estas podem definir-se como expectativas sociais acerca de como preparar-se para o trabalho, como envolver-se neste e, ainda, refletir sobre como ter uma vida de trabalho produtiva (Super, Savickas, & Super, 1996). Na sua visão Super falou em 5 estádios da vida – crescimento (dos 4 aos 13 anos e corresponde às tarefas iniciais de preparação para a vida pela educação e formação), exploração (dos 14 aos 24 anos e centra-se preferencialmente na procura de informação sobre si próprio e sobre profissões e cursos – exploração vocacional e dos interesses; valores e atitudes afetam os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional), estabelecimento (dos 25 aos 44 anos e relaciona-se com a entrada no mundo do trabalho, isto é, o sujeito já efetuou uma escolha profissional e procura estabilidade), manutenção (dos 45 aos 65 anos e é a fase do auge do emprego da

carreira, na qual as principais tarefas são a de conservar e inovar) e declínio (mais de 65 anos é a fase onde o desafio é organizar um novo estilo de vida, há um declínio no interesse e energia no trabalho, delegando as suas tarefas para os mais jovens). Especificando, na sua teoria a infância e pré-adolescência caracterizam-se por um estágio de Crescimento, que se encontra subdividido nos subestádios da *Fantasia* (0-4anos), dos *Interesses* (7-10) e da *Capacidade* (10-14) e define-se, no essencial, pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao autoconceito, onde a criança desenvolve uma visão acerca de si própria como trabalhadora e avalia o seu potencial para a realização e começa a adquirir as atitudes e competências que determinarão o seu futuro sucesso no mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

De acordo com Super, Savickas e Super (1996), Super trabalhou para tornar mais precisa e operacional a linguagem da fenomenologia usada no discurso tradicional do autoconceito. Para tal desenvolveu um léxico mais científico para a teoria do autoconceito (o que a tornou mais útil e prática para os profissionais), onde definiu o termo autoconceito e construiu uma taxonomia de *dimensões* e *metadimensões* do autoconceito. Super definiu o autoconceito como uma imagem do *self* relativamente a alguns papéis, situações ou posições, realizando um conjunto de funções ou até de relações. Um autoconceito ocupacional significa uma constelação de autoatribuições que o indivíduo considera profissionalmente relevantes, podendo estas ser ou não traduzidas numa preferência profissional (Super, Savickas, & Super, 1996). O autor definiu como pertencendo à categoria *dimensões* conceitos relacionados com traços de personalidade ou atributos do *self* (e.g. dogmatismo, autoconceito), enquanto o termo *metadimensões* corresponde às características dessas mesmas dimensões (como a clareza, autoestima, autoeficácia). Neste sentido e de acordo com a sua teoria, Super afirmou que a autoestima é uma metadimensão do autoconceito, como a estabilidade, clareza, abstração, realismo, certeza, clarificação e segurança – assim, o autoconceito relaciona-se com o conteúdo da escolha, enquanto as metadimensões relacionam-se com o processo de escolha. Ilustrando esta categorização, sujeitos com uma autoestima alta são mais capazes de agir de acordo com os seus interesses. Indivíduos com um autoconceito ocupacional claro, estável, realista e seguro são mais capazes de fazerem escolhas vocacionais (Super, Savickas, & Super, 1996).

Esta taxonomia permitiu igualmente ao autor fazer uma distinção entre um autoconceito e um sistema de autoconceitos. O primeiro corresponde às qualidades do

autoconceito num único papel (e.g. como trabalhador ou pai), enquanto o segundo manifesta as qualidades de um conjunto de autoconceitos em diversos papéis. Esta distinção reconhece assim, que as pessoas não têm apenas um autoconceito, mas sim uma constelação de autoconceitos. Esta constelação representa a perceção que a pessoa tem do Eu, em vários papéis e situações. Deste modo, as pessoas têm um sistema de autoconceitos que é geral e inclusivo, sendo que no seu interior têm conceitos mais específicos e limitados em vários papéis (e.g., *Self* como mãe, como professora, como cônjuge, entre outros; Super, Savickas, & Super, 1996).

Taveira (1999) afirmou que, dado Super (e.g., Super, Savickas & Super, 1996) defender que o autoconceito tem um papel importante no desenvolvimento de carreira e que a escolha de carreira é vista como o desenvolvimento e implementação do autoconceito ocupacional (onde as aspirações vocacionais podem mudar com o tempo, embora tenham tendência a tornarem-se mais estáveis com a adolescência até a jovens adultos), talvez seja importante facultar experiências diretas de desenvolvimento do autoconceito e da autocompreensão, bem como oportunidades para aprender a assumir responsabilidades pelas suas decisões e ações e para compreender a relação entre os estudos, as profissões e os empregos.

1.2. Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento Vocacional:

A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento Vocacional (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002) tem como base de referência a Teoria Sociocognitiva de Bandura, mas adaptada ao contexto de escolha educacional e vocacional. Na sua teoria, os autores procuraram adaptar e alargar os aspetos da teoria de Bandura que pareceram mais relevantes no processo de formação dos interesses, escolha e desempenho vocacionais.

Na sua teoria, Lent, Brown e Hackett (1994) propõem-se a explicar três processos importantes no desenvolvimento vocacional: (i.) Formação dos interesses educacionais e vocacionais; (ii.) Seleção das opções vocacionais e (iii.) Persistência e desempenho nas atividades educacionais e vocacionais. Os autores debruçaram-se sobre variáveis autoreferentes e como elas interagem com outras variáveis pessoais e ambientais (e.g., género, etnia, suporte/barreiras sociais) no contexto de desenvolvimento vocacional. Em particular, destaca-se as variáveis autoreferentes como a *autoeficácia*, *expectativas de resultado* e os mecanismos de formulação de *objetivos*, salientando assim o papel do pensamento autoreferente enquanto orientador do

comportamento e da motivação humana. É ainda considerada a forma como tais variáveis autoreferentes poderão interagir com outros fatores pessoais (e.g., género), com fatores contextuais (e.g. suporte) e com fatores de aprendizagem e de experiência, podendo estas relações potenciar ou inibir todo o desenvolvimento vocacional. Desta forma, a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento Vocacional preocupa-se com os processos cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem conduzem o comportamento vocacional, com a forma pela qual as variáveis (como os interesses, habilidades e valores) se relacionam, e com a forma pela qual os fatores pessoais e contextuais influenciam os processos vocacionais, destacando assim os meios pelos quais os sujeitos atuam no seu próprio desenvolvimento de carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002).

De entre as variáveis autoreferentes, a *autoeficácia* refere-se às crenças que os sujeitos têm sobre as suas próprias capacidades para organizar e executar determinadas ações, necessárias para obter um dado desempenho. Na teoria, a autoeficácia envolve um conjunto dinâmico de crenças acerca do desempenho do próprio em domínios específicos de desempenho e que interagem de forma complexa com outros fatores pessoais, comportamentais e ambientais. O desempenho com sucesso numa dada tarefa ou domínio tende a aumentar a autoeficácia, enquanto insucessos repetidos tendem a diminuí-la (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Por outro lado, as *expectativas de resultado* são crenças pessoais sobre as consequências ou resultados da realização de determinados comportamentos. Fazendo uma distinção entre os dois constructos, na crença de autoeficácia os sujeitos estão preocupados com os próprios recursos (“Eu posso fazer isto?”), nas expectativas de resultados eles envolvem as consequências imaginadas de realizar determinados comportamentos (“Se eu fizer isto, o que vai acontecer?”; Lent, Brown, & Hackett, 2002). Já os objetivos podem ser definidos como uma força determinante para os sujeitos se envolverem numa atividade específica ou para alcançar um resultado futuro (e.g., concluir um curso; Lent, Hackett, & Brown, 1999). O facto de estabelecerem metas ajuda os indivíduos a organizar, orientar e sustentarem o seu próprio comportamento, mesmo que estas sejam a longo prazo e sem reforço externo. Assim, os objetivos constituem um mecanismo fundamental pelo qual as pessoas agem e se motivam (Lent, Brown, & Hackett, 2002). A teoria posiciona, desta forma uma complexa relação entre autoeficácia, expectativas de resultado e metas na autorregulação do comportamento. Por exemplo, a autoeficácia e expectativa de resultado afetam as metas que se definem e os esforços despendidos na sua

concretização. Já as metas pessoais, por seu turno, influenciam o desenvolvimento de autoeficácia e expectativas de resultado (por exemplo, a realização de objetivo aumenta a autoeficácia; Lent, Brown, & Hackett, 2002).

No que se refere às aspirações vocacionais, estas são vistas como um reflexo da autoeficácia e consideradas como importantes mediadores da motivação e desenvolvimento (Lent & Hackett, 1987). A teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento Vocacional considera que os primeiros três processos (isto é, aquisição de autoeficácia e expectativas de resultado, desenvolvimento de interesses vocacionais e formação de metas e aspirações vocacionais provisórias) são tarefas importantes das crianças e dos adolescentes, embora sejam continuamente revistas e readaptadas (tanto no contexto escolar, como fora; Lent, Hackett, & Brown, 1999). Em idades precoces, as crianças tendem a não ter uma compreensão adequada das suas capacidades e das diversas preferências ocupacionais existentes, o que juntamente com a sua pouca experiência provoca a definição de interesses e objetivos vocacionais socialmente estereotipados. Contudo os seus interesses tornam-se mais definidos e estáveis ao longo do seu crescimento, dado o aumento de experiência em diferentes tarefas e através do desenvolvimento de uma noção de autoeficácia diferenciada (dependendo da atividade). A combinação dos interesses com crenças diferenciadas de autoeficácia e de desempenho orientam a formação e uma constante revisão das metas vocacionais projetadas (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Segundo Lent, Brown e Hackett (2002), os interesses estão tipicamente relacionados com as escolhas que os indivíduos fazem e com as ações que tomam para implementá-las. No entanto, essas mesmas escolhas são influenciadas por variáveis contextuais e outras variáveis pessoais. Ilustrando, quando os indivíduos compreendem que não poderão fazer escolhas baseadas nos seus interesses (por exemplo, devido a oportunidades limitadas, falta de suporte social), estas serão feitas principalmente com base na disponibilidade de emprego, nas crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado. Neste sentido, quando não podem implementar os seus interesses, os sujeitos tendem a escolher profissões de menor interesse, mas às quais eles poderão ter acesso e nas quais eles sentem que poderão ter um bom desempenho e assim, uma carreira de sucesso.

Resumindo na Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira, a escolha vocacional é um processo dinâmico, constantemente modificado quer pelas experiências

de aprendizagem e pelos resultados do seu desempenho (e.g., no desempenho académico), como pela forma como os indivíduos percecionam as próprias capacidades.

1.3. Teoria de Circunscrição e Compromisso de Gottfredson:

Segundo Gottfredson (1981), a sua teoria procura explicar como as aspirações se desenvolvem ao longo da vida (desde o pré-escolar até aos anos de ensino superior). A sua teoria surgiu no âmbito de algumas observações:

- i. A maioria das teorias psicológicas da escolha vocacional aborda principalmente ou os processos de desenvolvimento, ou o seu conteúdo; isto é, algumas focam como as pessoas fazem as suas decisões e outras focam quais ocupações escolhem. A autora defende que uma abordagem mais profunda e organizadora desses mesmos processos seria muito útil.
- ii. Muitas teorias admitem que o nível socioeconómico e a inteligência são importantes preditores das aspirações vocacionais. No entanto, tendem a ignorar ou minimizar estas variáveis e concentrar-se nos valores e interesses dos jovens e dos seus pais (tidos como preditores mais fracos das aspirações). A importância da classe social, inteligência e género é muitas vezes tida como certa, por isso seria útil ser capaz de explicar sistematicamente a sua importância.
- iii. A maioria das teorias psicológicas da escolha vocacional são construídas no pressuposto fundamental de que as pessoas tentam implementar o seu autoconhecimento no tipo de trabalho que escolhem e, portanto, o ajustamento e a satisfação profissional são determinados pelo grau pelo qual o trabalho e o *self* são compatíveis. O autoconceito é um elo útil para integrar as abordagens de processo e organização do desenvolvimento da carreira. A classe social e a inteligência parecem ser naturais candidatos para incorporar numa teoria de autoconceito da escolha ocupacional.
- iv. A importância do autoconceito pode parecer evidente para muitos psicólogos, mas muitas perspetivas não-psicológicas sobre a escolha vocacional dão pouca atenção à personalidade e ao autoconceito e concentram-se mais nas influências do ambiente social ou económico que levam as pessoas a escolher uma determinada profissão, independentemente dos seus desejos. Por outro lado, as teorias psicológicas têm pouco a dizer sobre os condicionantes ambientais, muitos dos quais são provavelmente associados com a classe social, inteligência

e género. Uma abordagem integradora destas duas perspetivas (psicológicas e não-psicológicas) deverá fornecer uma exploração mais compreensiva do desenvolvimento das aspirações vocacionais.

- v. Tanto a teoria, como a pesquisa sobre esta temática foca-se principalmente sobre o desenvolvimento vocacional no ensino secundário e ensino superior, mesmo que o autoconceito seja reconhecido como sendo precocemente desenvolvido. Além disso, alguns aspetos da escolha vocacional, como o nível masculinidade/feminilidade dos trabalhos preferidos parecem bem estabelecidos pelos adolescentes. A teoria pode assim, de forma mais compreensiva ser estendida aos anos da infância.
- vi. A importância do compromisso tem sido reconhecida pela maioria dos teóricos, mas a teoria vocacional pouco diz sobre o que compromete os indivíduos face às suas carreiras e como eles lidam com elas.

Desta forma, a teoria de Gottfredson (1981) explora o desenvolvimento das aspirações vocacionais a partir de uma perspetiva psicológico-social. Segundo a autora, as aspirações refletem o autoconceito vocacional dos indivíduos e são definidas como um produto que resulta da avaliação da compatibilidade e acessibilidade. Neste sentido, os indivíduos procuram ocupações que, por um lado sejam congruentes com a sua autoimagem e, por outro reflitam o seu conhecimento acerca das diferentes profissões.

Esta teoria foca-se no modo como os jovens reconhecem e lidam gradualmente com o conjunto de opções vocacionais que a sociedade oferece. A teoria expõe as escolhas vocacionais como um processo de comparação, isto é, os indivíduos procuram ocupações que satisfaçam os seus interesses e objetivos e que, simultaneamente sejam concordantes com as suas capacidades, habilidades e personalidade. Este processo requer que os jovens primeiramente, reflitam sobre as particularidades revelantes das diferentes profissões e de si próprios e, seguidamente percebam que profissões têm reconhecimento social e requisitos que coincidam com os seus interesses, habilidades, valores e objetivos (ainda que tudo esteja em desenvolvimento; Gottfredson, 2005).

Definindo alguns conceitos centrais da sua teoria, Gottfredson (1981) definiu o termo *autoconceito* como a visão que o individuo tem de si próprio, a sua visão do que é e não é. Os sujeitos poderão não estar conscientes do seu autoconceito e podem ser ou não capazes de o articular, mas eles agem de acordo com as crenças que têm de si mesmos. Neste sentido, o autoconceito corresponde à totalidade das diferentes representações que a pessoa possui de si mesma, algumas mais importantes e centrais

para o sentido de *self* que outras; eles podem incluir a visão das suas capacidades, interesses, personalidade ou lugar na sociedade (Gottfredson, 1981). Relativamente às *preferências ocupacionais*, os indivíduos avaliam a compatibilidade das ocupações com as suas imagens do que gostariam de ser e quanto esforço estão dispostos a fazer para seguir essas ocupações. Ocupações que são altamente compatíveis com o sentido do *self* são valorizadas, já as que são altamente incompatíveis, os sujeitos tendem a desvalorizar. Desta forma, por preferências entendemos o que os sujeitos gostam e não gostam, fazendo assim parte da componente ideal e desejada das aspirações ou metas (e não da componente real). Já num nível mais avançado do processo de desenvolvimento vocacional, quando o indivíduo já tem uma aspiração vocacional formada significa que nomeou uma única ocupação como a melhor alternativa, num determinado momento; como as perceções de compatibilidade e acessibilidade mudam, esta avaliação da melhor alternativa também pode ir mudando, mesmo que a componente social permaneça estável (Gottfredson, 1981).

A teoria descreve dois processos no desenvolvimento longitudinal das aspirações vocacionais: compromisso e circunscrição. *Compromisso* ocorre “quando os indivíduos deixam o seu eu-ideal, ainda que inacessível, e as aspirações tornam-se mais realistas e acessíveis” (Rojewski, 2005, p. 138). Assim, estas escolhas ocorrem dentro de um processo desenvolvimental, refletem o autoconceito vocacional e conduzem à satisfação quando são congruentes com o autoconceito ocupacional. *Circunscrição* corresponde à eliminação progressiva das alternativas vocacionais menos favoráveis. Esta eliminação é feita com base numa comparação entre o autoconceito e as imagens das possíveis ocupações e na determinação do nível de compatibilidade entre ambos. Este processo inicia-se na infância e, de acordo com Gottfredson (2005) ocorre ao longo de quatro estádios:

- **Estádio 1 – Orientação para o Tamanho e para o Poder** (3 a 5 anos): as crianças, devido ao seu pensamento mágico e intuitivo (e ainda não abstrato) usam o tamanho para definir o poder. Nesta fase, as crianças começam por classificar as pessoas de forma simples (o maior e o mais poderoso em contraste com o menor e o mais fraco) e a sua conceção vocacional, neste momento, é a de compreenderem que existe um mundo adulto, do qual faz parte uma profissão e do qual elas também irão fazer parte (Gottfredson, 2005).

- **Estádio 2 – Orientação para os Papéis Sexuais** (6 a 8 anos): É neste estágio que as crianças vão começar a compreender o conceito de papéis sexuais, identificando comportamentos que caracterizam e diferenciam os dois sexos. Nesta fase as crianças utilizam o pensamento concreto, dicotómico e rejeitam ocupações que consideram inapropriadas para o seu género (Gottfredson, 2005).
- **Estádio 3 – Orientação para a apreciação/Valorização Social** (9 a 13 anos): Nesta etapa as crianças começam a pensar de forma mais abstrata e, por isso conseguem ponderar mais profissões, pois já podem conceptualizar atividades que não podem observar diretamente. Neste estágio, as crianças começam a estar mais conscientes das hierarquias de estatuto e mais sensíveis à avaliação social, quer pelo grupo de pares, quer pela sociedade. As crianças agora passam a organizar as profissões de forma bidimensional, pelo nível de prestígio e pelo sexo. Assim, começam a reconhecer diferenças de prestígio entre as profissões, bem como a classe social e diferenças de capacidade entre as pessoas (Gottfredson, 2005). O processo de circunscrição implica a formação de barreiras inferior e superior para as suas aspirações, considerando a profissão que as suas famílias e comunidade rejeitam como demasiado inferior no padrão social. Estas crianças vão também descartar as profissões que são demasiado difíceis para elas entrarem com esforço razoável ou que atestam um risco demasiado elevado de falhar, se tentarem (Gottfredson, 2005).
- **Estádio 4 – Orientação para o *Self* interno e único** (a partir dos 14 anos): Os jovens começam a pensar na compatibilidade das profissões relativamente ao seu *self* psicológico. O seu contínuo crescimento deu-lhes a oportunidade de compreenderem melhor os aspetos abstratos, internos e únicos dos indivíduos e das profissões, como os interesses, as capacidades e os valores. O desenvolvimento da carreira torna-se mais difícil quando os adolescentes têm de realizar decisões vocacionais relevantes, como que cursos tirar e que credenciais ou treino procurar. Nesta altura, eles têm de considerar o que os profissionais fazem de facto no trabalho, as qualificações que devem obter e como as podem alcançar (Gottfredson, 2005).

Todas as crianças atravessam os mesmos quatro estádios de circunscrição, uns de forma mais rápida do que outros, dependendo das suas capacidades cognitivas

(Gottfredson, 2005). Como demonstrado, as crianças têm uma visão bastante positiva de todas as profissões das quais eles estão conscientes, mas com o evoluir da idade e do desenvolvimento do autoconceito, as crianças tendem a fazer uma avaliação mais crítica da compatibilidade entre o *self* e a profissão, o que resulta numa mais diferenciada e específica visão do espaço social e uma sucessiva circunscrição de alternativas profissionais que são consideradas aceitáveis. Assim, ocupações que são percebidas como inapropriadas para o seu género são eliminadas, através de uma análise mais aprofundada. De seguida, os jovens tendem a rejeitar ocupações que são inaceitáveis devido ao seu baixo nível de prestígio, porque estas são incongruentes com o seu autoconceito social – o mesmo acontece para ocupações que começam a ser vistas como requerendo muito esforço (segundo a autora exemplos de profissões de elevado prestígio são médico, físico, geólogo e professor, enquanto minério, trabalhador de construção civil e bibliotecária são consideradas como tendo moderado a baixo prestígio social). Só nos últimos anos da adolescência é que os jovens voltam-se para o seu lado mais pessoal, vendo os seus interesses, capacidades e valores como o critério para restringir as suas escolhas. Desta forma, a exploração das alternativas vocacionais na adolescência ocorre dentro de um conjunto de profissões que foram consideradas em idades precoces e como sendo compatíveis, quer com os seus atributos sociais mais visíveis (e.g. classe social e inteligência), quer com o nível de esforço desejado para a concretizar (Gottfredson, 1981).

Por último e segundo a autora (Gottfredson, 1981), existem ainda barreiras que poderão pôr em causa a concretização das aspirações dos adolescentes, são alguns exemplos a conclusão dos estudos/curso, a localização e a obtenção de emprego. Perante tais dificuldades, os indivíduos poderão ser confrontados com a hipótese de ter de sacrificar o seu desejo consoante os seus interesses profissionais, o nível de prestígio da profissão ou o nível de feminilidade/masculinidade da ocupação – o típico padrão de compromisso tende a que os interesses vocacionais sejam os primeiros sacrificados, o nível de prestígio da profissão o segundo e o nível de feminilidade/masculinidade o último, pois estes são elementos centrais do autoconceito e são pontos importantes para a própria identidade social. Por outro lado, as capacidades, interesses e planos de vida poderão igualmente limitar as pessoas nas suas aspirações vocacionais. No entanto, Gottfredson (1981) considera que estes fatores são, na sua maioria, autoimpostos e que afetam os planos, em grande parte, antes dos jovens entrarem no mercado de trabalho.

2. Modelo de Desenvolvimento do Autoconceito de Susan Harter:

Segundo Harter (1999a), um dos principais objetivos da sua abordagem é considerar como determinadas mudanças de desenvolvimento cognitivo no *I-self* (Eu como agente, conhecedor e construtor) influenciam as diferenças observadas no *Me-self* (Eu enquanto conhecimento ou construção). Concretizando e recuperando conceitos de William James, Harter admite que o *self* é um conjunto de processos, estruturas e conteúdos cognitivos, onde as mudanças cognitivas e desenvolvimentistas do indivíduo enquanto conhecedor (*I-self*) influenciam diretamente a estrutura e o conteúdo do *Me-self* e condicionam a forma como constroem a sua autoimagem, em cada estágio de desenvolvimento (Harter, 1999b). O *self* surge como uma construção social, onde está patente a forma como as experiências de socialização das crianças, dentro de um determinado contexto sociocultural (como junto de pares e educadores), influenciam o conteúdo e a valência das representações de si próprias. Desta forma, o *self* comporta uma construção cognitiva, mas também uma construção social (Harter, 2003).

Segundo Harter (2003) tem havido problemas de integração na maioria dos estudos (oriundos dos vários domínios da Psicologia) sobre o constructo de *self* e relacionados com a reflexão sobre si próprio, mas que tocam uma série de subtópicos como a autoconsciência, a autoestima, o autocontrolo, a identidade ou a autoavaliação, entre outras. Embora cada um destes termos refira-se a diferentes conceitos que dariam uma contribuição única para a compreensão do *self*, na verdade estas designações são usadas, frequentemente de forma indiscriminada, com ausência de rigor necessário para haver uma comunicação eficaz e um verdadeiro contributo para a evolução da terminologia utilizada na literatura referente ao tema. Desta forma, para Harter (2003) que defendeu a importância de especificar e operacionalizar os conceitos com que trabalhou, os termos autorrepresentações, autopercepções e autodescrições foram usados indiscriminadamente para designar o processo geral através do qual o indivíduo atribui a si próprio (de forma consciente e com tradução na linguagem) determinados atributos ou características.

2.1. Definição de constructos:

Fazendo uma breve distinção entre os termos, Harter refere-se ao termo *autoavaliações* para aludir à forma como o indivíduo se avalia a ele próprio, em termos de características gerais – o que poderá corresponder à *autoestima* ou *autovalorização global* (Harter, 2003) – ou em termos de competência percebida em áreas específicas,

que podem centrar-se nas dimensões cognitivas, sociais, atléticas ou outras relevantes nos diferentes períodos da vida – correspondendo esta definição ao *autoconceito*. Esta distinção da competência percebida em diferentes domínios permite definir um perfil de autoavaliações e contrasta com as medidas em que as autoavaliações de áreas específicas se combinam numa única medida de autoestima. Assim, tal como em Super (Super, Savickas, & Super, 1996) fala-se em autoconceitos e não em autoconceito (Barros, 2007).

O autoconceito tem ocupado um papel proeminente em numerosas teorias do comportamento humano. Investigadores têm considerado que uma autoimagem positiva é central para um funcionamento adaptativo e felicidade diária de cada indivíduo (Harter, 1988). Na literatura, diversos modelos do autoconceito podem ser distinguidos, de acordo com diferentes dimensões. A dimensão central questiona se será mais pertinente compreender o *self* como um constructo unidimensional ou como autoavaliações de natureza multidimensional (Harter, 1988). A abordagem de Harter (1988) representa uma integração da componente unidimensional e multidimensional, quer no modelo, como no instrumento de medida. O seu modelo ressalva a importância de julgamentos globais da autoestima, além da avaliação de competências específicas em cada domínio. Assim, a autoestima global é avaliada diretamente e independentemente por um conjunto de itens que abordam o julgamento geral do seu valor como pessoa. Por outro lado, as escalas em separado revelam avaliações de domínios específicos fornecendo um perfil multidimensional, em competência escolar, competência atlética, aceitação social, aparência física e comportamento. Desta forma, o autoconceito pode ser definido ao longo de um contínuo entre julgamentos mais globais e específicos sobre o próprio (Harter, 1988). Esta definição de autoconceito como a autora o perspectiva está inerente nos seus instrumentos de avaliação do autoconceito para diferentes grupos etários – *Self-Perception Profile for Children* (SPPC, dos 8 aos 15 anos), *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA), *Self-Perception Profile for College Students* (SPPCS) ou *Adult Self-Perception Profile* (ASPP).

2.2. Desenvolvimento do autoconceito e autoestima:

O impacto das competências cognitivas ao longo do desenvolvimento reflete-se, assim, na forma como as autorrepresentações se organizam entre si. Esta evolução pode categorizar-se ao longo de duas grandes dimensões: *estrutura* e *conteúdo* do autoconceito. As alterações estruturais e de conteúdo, que vão ocorrendo em função do

desenvolvimento cognitivo, espelham também as preocupações mais salientes em cada fase e integram-se com os aspetos relacionais da interação do indivíduo com o seu meio (Harter, 2003). É dessa forma que, de acordo com as mudanças a que os processos cognitivos estão sujeitos ao longo do desenvolvimento e com as experiências que o indivíduo vai acumulando na relação com os outros, os autoconceitos não são exclusivos e vão evoluindo ao longo do desenvolvimento do sujeito, ao nível do conteúdo, estrutura e organização (Harter, 2003).

Focando o desenvolvimento na adolescência (faixa etária do presente estudo), nesta fase o *self* fica mais diferenciado, havendo uma proliferação de *selves*, que variam em função do contexto social (Harter, 1999b). Assim, Harter (1999b) ao longo dos seus estudos afirmou que uma minoria dos adolescentes (aproximadamente ¼) varia pouco na sua autoestima entre contextos, enquanto a maior parte dos adolescentes mencionaram que a sua autoestima varia significativamente em função do seu contexto relacional – Este conflito sentido e as discrepâncias percebidas poderão contribuir para uma diminuição da autoestima (Harter, 2003). Relativamente ao conteúdo, nesta faixa etária, as autodescrições centram-se em atributos interpessoais e competências sociais que têm influência no sucesso das relações com outros, como também focam atributos ligados às competências escolares e aos afetos (Harter, 2003).

Recuando um pouco até à infância, entre os quatro e os sete anos as crianças conseguem fazer julgamentos confiáveis sobre a sua competência cognitiva, competência física, aceitação social e comportamento, se estes forem representados através dos comportamentos observáveis. Estes quatro domínios são significativos para as crianças, pois através deles, elas fazem as suas avaliações sobre o *self*. Contudo o julgamento sobre estes quatro domínios não é diferenciado: estudos revelam que os itens cognitivos e físico combinam-se num fator e, os itens de aceitação social e comportamento combinam-se num segundo fator (Harter, 1988). Assim, durante a infância, a estrutura do autoconceito não corresponde a domínios completamente diferenciados, mas a capacidade para fazer julgamentos significativos e fiáveis sobre a autoestima emerge. A partir dos oito anos há uma clara diferenciação e as crianças começam a fazer julgamentos relativamente aos cinco domínios específicos (Harter, 1988). Quanto aos recursos de informação que as crianças poderão utilizar para fazer avaliações sobre elas próprias, evidências na literatura têm revelado diversas fontes potenciais, de entre as quais: a comparação social, comparação com o próprio

desempenho anterior, comparação com seu *self* ideal e o *feedback* recebido pelas outras pessoas significativas na sua vida (Harter, 1988).

Resumindo, de acordo com a perspectiva de desenvolvimento cognitivo e psicológico é evidente que as crianças têm pouca competência para analisar os seus próprios atributos, ou seja, para analisar os seus eventos internos, como as autoatribuições, as suas causas e potencial impacto nos processos afetivos e motivacionais. A capacidade para tratar os seus próprios pensamentos como objeto de reflexão, introspeção sobre os seus próprios atributos ou personalidade encontra-se na adolescência, embora ainda nesta fase não esteja totalmente desenvolvida (Harter, 1988).

3. Desenvolvimento das aspirações vocacionais e relação com outras variáveis:

Ao longo dos anos, diversos têm sido os autores que procuram estudar a relação entre o desenvolvimento das aspirações educacionais e profissionais com outras variáveis de diferentes naturezas (e.g., psicológicas, contextuais, sociais). Aspirações e expectativas vocacionais dos adolescentes têm sido vistas como determinantes significativos nas escolhas educacionais a curto prazo e escolhas profissionais a longo prazo (Schoon & Pearsons, 2002) e como indicadores da mobilidade social futura dos adolescentes e do seu autoconceito vocacional.

Nesta secção serão explorados alguns destes estudos, sendo que há um foco nas possíveis influências que o contexto familiar, autoconceito e diferenças de género poderão ter nas aspirações educacionais e profissionais.

3.1. Aspirações vocacionais e Contexto familiar:

Na literatura existem diversas referências que apoiam a noção de que os pais desempenham um papel fundamental na formação de aspirações educacionais e profissionais (e.g., Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008; Wilson & Wilson, 1992) dos seus filhos. Vários autores concordam que alguns fatores familiares (como o nível socioeconómico e o nível educacional dos pais) têm alguma influência sobre as aspirações educacionais dos adolescentes (e.g., Wilson & Wilson, 1992).

Embora geralmente os anos da adolescência sejam marcados por um momento de afastamento dos familiares e de aproximação do grupo de pares, a família continua a ser uma importante força de formação e apoio na procura de identidade dos adolescentes. Idealmente a família proporciona um continuado recurso de

encorajamento e segurança, promovendo uma moderada independência. A aprovação dos pais é crucial nesta fase e os adolescentes precisam de acreditar que os pais os amam e que aprovam mudanças provenientes da maturação do seu *self* (Seligman, 1994).

Relativamente às aspirações vocacionais, Schoon e Parsons (2002) investigaram as aspirações vocacionais dos adolescentes num contexto sócio-histórico em mudança e observaram que a classe social da família poderá ser um bom preditor quer dos resultados escolares, quer das aspirações vocacionais. Desta forma, as expectativas parentais revelaram-se um bom preditor das aspirações dos adolescentes, no sentido em que expectativas parentais elevadas tiveram uma forte influência no adolescente, para estar motivado na escola e para desenvolver aspirações profissionais elevadas. Estes resultados confirmam a importância da relação pais-filhos, particularmente do suporte parental, em determinar o desenvolvimento ocupacional dos filhos.

No que se refere às aspirações educacionais (i.e., nível de escolaridade que desejam alcançar), quando os adolescentes percecionavam que os pais tinham aspirações elevadas para si, os próprios tendiam igualmente a ter aspirações elevadas relativamente ao nível de escolaridade pretendido (Wilson & Wilson, 1992). O mesmo aconteceu quanto ao nível de escolaridade dos pais. Neste sentido, adolescentes cujos pais tinham um elevado nível de escolaridade, tinham aspirações igualmente elevadas. Por outro lado, quando os pais tinham um nível de escolaridade baixo os adolescentes tendiam a ter também baixas aspirações (Wilson & Wilson, 1992). Estes resultados foram corroborados no estudo de Veiga, Moura, Sá e Rodrigues (2006) onde alunos com um nível de instrução familiar elevado desejaram ter uma licenciatura ou estudar até ao 12º ano. Já alunos com um nível de instrução familiar baixo tenderam a ambicionar estudar até ao 12º ano e, em menor percentagem obter uma licenciatura.

Parece, então, que as representações que os filhos fazem das expectativas parentais tem uma significativa influência nas suas próprias aspirações. Desta forma no estudo de Wilson & Wilson (1992), embora a maioria dos pais tivesse um nível de escolaridade baixo e mesmo assim revelasse expectativas elevadas para os seus filhos, quando os adolescentes percebiam que os pais tinham expectativas baixas, também tendiam a tê-las baixas; mas quando percebiam que os pais tinham expectativas elevadas para eles, tendiam igualmente a ter expectativas elevadas quanto ao nível de escolaridade desejado.

Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) estudaram como as variáveis demográficas poderão influenciar as crenças de autoeficácia dos alunos e, conseqüentemente as suas aspirações vocacionais. Quanto à relação entre a eficácia percebida dos pais e as aspirações dos filhos, os autores observaram que pais com um nível de eficácia percebida alta tinham elevadas aspirações educacionais para os seus filhos, o que por sua vez promoveu as aspirações educacionais e o melhor desempenho escolar dos filhos. O facto dos pais, além de promoverem atividades académicas, também promoverem atividades de cariz social e de autorregulação, potencia as crenças de autoeficácia social e de autorregulação dos filhos. Estas relações sociais, por exemplo com os pares são promotoras de apoio social, importante para o desempenho académico. Os resultados também revelaram que um nível socioeconómico alto relaciona-se com as crenças de autoeficácia dos pais, as expectativas dos pais para os filhos e o desempenho escolar dos filhos.

É então notório o importante papel dos pais nesta variável, uma vez que as aspirações destes se refletem significativamente na eficácia académica percebida dos filhos. Além disso, Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) verificaram que quanto mais os pais acreditavam que poderiam ter um papel ativo na vida escolar dos filhos, maiores as suas aspirações educacionais para os mesmos e, conseqüentemente maiores as aspirações educacionais dos filhos e melhor o seu desempenho escolar.

O nível socioeconómico (NSE) tem sido igualmente estudado como tendo uma forte influência nas aspirações profissionais e educacionais dos adolescentes. Diversos estudos indicam haver relações positivas entre o nível socioeconómico e as aspirações vocacionais, onde indivíduos com um nível socioeconómico elevado tendem a ambicionar um nível de escolaridade elevado e a fazer escolhas vocacionais com um nível de prestígio social igualmente elevado, contrariamente ao que ambicionam indivíduos com um NSE baixo (Rojewski, 2005).

Estes dados são concordantes com os de Azevedo (1992) obtidos num estudo realizado em Portugal sobre as expectativas escolares e profissionais dos jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade. Neste estudo observou-se que relativamente às expectativas escolares, a “via de ensino” foi mais preferida pelos alunos de nível socioeconómico (NSE) alto e médio, enquanto as “vias tecnológica e profissional” foram mais escolhidas pelos alunos de NSE baixo. Quanto às expectativas profissionais, os alunos de NSE alto tenderam a desejar profissões de maior prestígio social, enquanto os alunos de NSE baixo tenderam a preferir escolhas próximas da profissão dos próprios

pais. Para o autor, estes dados confirmam o papel reprodutor do sistema de ensino e as tradicionais preferências dos jovens oriundos de famílias de NSE elevado e médio-alto pelo prosseguimento de estudos (e conseqüente maior nível de habilitações) e dos jovens oriundos de NSE mais baixo pelas alternativas de ensino mais qualificantes e direcionadas para o mercado de trabalho.

Torna-se assim explícito que a família exerce uma influência relevante sobre os adolescentes, desde o nascimento. Os valores, as necessidades e os interesses que estão implicados no desenvolvimento das aspirações são inicialmente desenvolvidos em casa, através do ensino parental, da modelagem e através das marcantes dinâmicas familiares. Somente mais tarde é que esta influência começa a ser partilhada com a escola (Wilson & Wilson, 1992). Por isso é importante que os pais estejam conscientes do significativo papel que o ambiente familiar tem no desenvolvimento futuro dos seus filhos, de modo a facilitarem e a ajudarem em todo este processo, ao contrário de promoverem possíveis barreiras irrealistas. Além disso, como as trajetórias de carreira começam a desenvolver-se desde a infância, Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) mencionaram ser importante uma intervenção precoce, a fim de reduzir as influências sociodemográficas no desenvolvimento vocacional.

3.2. Aspirações vocacionais e Autoconceito:

O conceito de si próprio parece constituir um aspeto central do desenvolvimento do individuo. Dele dependem, pelo menos parcialmente, o nível de bem-estar do sujeito, a sua motivação para agir e mesmo a orientação da ação nos vários domínios da sua existência (Fontaine, Campos, & Musitu, 1992). As exigências académicas, a natureza do desempenho e o feedback são elementos importantes na formação da autoimagem dos adolescentes (Seligman, 1994)

Como apresentado anteriormente para Harter (1993), o autoconceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser no quadro global das nossas capacidades e traços, é uma estrutura cognitiva com tonalidades emocionais e conseqüências comportamentais, no sentido em que orienta as nossas ações. O autoconceito começa a desenvolver-se desde os primeiros anos de vida do sujeito através das suas aprendizagens, e vai evoluindo ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Ao longo dos anos diversas têm sido as referências bibliográficas que sustentam a hipótese das escolhas profissionais estarem intimamente relacionadas com o autoconceito (e.g., Patton & Creed, 2007; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006).

Enquadrada na teoria sociocognitiva do desenvolvimento vocacional, a autoeficácia percebida é compreendida como um fator fundamental na escolha e no desenvolvimento de carreira. Mesmo nas suas pesquisas com adultos, as crenças de autoeficácia desempenham um papel influente no desenvolvimento de atividades vocacionais (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Neste sentido, indivíduos com um alto sentido de autoeficácia percebida para cumprirem as suas exigências educacionais e profissionais, tendem a ter aspirações vocacionais elevadas, a melhor se prepararem educacionalmente para diferentes profissões e a conseguirem mais facilmente permanecer em atividades desafiadoras. Mais ainda, os indivíduos procuram excluir opções profissionais que acreditam serem superiores às suas capacidades, embora sejam do seu interesse (Lent, Brown, & Larkin, 1984, 1986).

Segundo Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), a autoeficácia social e académica e as crenças de autorregulação das crianças contribuem para a sua noção de autoeficácia profissional; no entanto, a autoeficácia académica foi a que demonstrou ter maior impacto. Crianças com altas crenças de eficácia académica sentem-se seguras e confiantes em profissões ligadas às áreas da ciência, tecnologia, educação, medicina, atividades artísticas, literárias, gestão e de serviço social. Desta forma, uma autoeficácia académica alta promove altas aspirações profissionais nestas áreas, o que favorece as suas aspirações académicas e nível de desempenho escolar. No estudo, os autores igualmente verificaram que além das crenças de eficácia orientarem as crianças para profissões que correspondem às suas capacidades percebidas, afastam-nas de profissões em que este sentido de eficácia percebida não é tão elevado (e.g., alunos que têm uma autoeficácia elevada na área das tecnologias, tendem a evitar profissões na área de serviço social e/ou de prestação de cuidado dos outros). Fica assim evidente que o padrão de autoeficácia percebida das crianças favorece certos tipos de atividades de carreira, influencia o nível de aspiração profissional que selecionam (dentro de uma determinada área) e, por outro lado as áreas que eles poderão depreciar. Estes resultados são concordantes com a perspetiva de Lent, Brown e Hackett (1994) no sentido em que os autores afirmaram que as crenças de autoeficácia eram capazes de influenciar as aspirações, a autoavaliação das capacidades de trabalho, o nível de

motivação, o desenvolvimento de interesses profissionais e a resiliência para eventuais barreiras encontradas.

No estudo de Veiga, Moura, Sá e Rodrigues (2006) relacionou-se o autoconceito académico com as aspirações dos alunos; o autoconceito académico revelou-se significativamente maior nos alunos com aspirações profissionais altas (que desejam uma profissão que exige licenciatura) do que nos alunos com aspirações profissionais baixas (que desejam uma profissão que requer escolaridade inferior ou igual ao 12º ano).

Relacionando o autoconceito¹ com o nível de escolaridade, num estudo com crianças e adolescentes portugueses a frequentarem desde o 5º ao 9º ano, Fontaine (1991) verificou que diversos domínios do autoconceito tendiam a diminuir ao longo da escolaridade. No entanto, a partir do 9º ano o autoconceito estabiliza, à exceção do autoconceito no domínio da matemática e da estabilidade emocional, que continua a diminuir até ao 11º ano, mostrando como tanto a competência em matemática (preditora do sucesso profissional futuro), como a capacidade de controlar as emoções são extremamente valorizadas no fim da adolescência. Estes resultados são interpretados pelo autor em termos do realismo da construção do conceito de si próprio, ou seja, a imagem idealizada de si na infância, dá lugar a uma imagem mais diferenciada na adolescência, que incorpora progressivamente as informações provenientes da realidade. Neste sentido, algumas limitações pessoais vividas intensamente nesta incorporação da informação poderão justificar tais reduções dos conceitos de si próprio nesta faixa etária (Fontaine, 1991).

3.3. Aspirações vocacionais e Género:

O género é considerado uma das mais poderosas e persistentes influências no desenvolvimento de carreira dos adolescentes; neste sentido, diferenças de género foram observadas relativamente às aspirações educacionais, profissionais e autoconceito dos adolescentes.

Relativamente às aspirações educacionais, no estudo de Zuckerman (1985) a maioria dos adolescentes (de ambos os géneros – 58%) planeia obter um curso superior, sendo que 34% das raparigas e 33% dos rapazes pretendiam obter um mestrado. Os seus

¹ Medido no domínio académico (competência em matemática, língua materna e disciplinas escolares em geral), domínio físico (i.e. competência física e aparência física), social (i.e. competências sociais nas relações com os pais, com os pares do mesmo sexo e com os pares do sexo oposto), emocional (i.e. estabilidade emocional), moral (i.e. honestidade/fiabilidade) e o conceito de si próprio no geral.

objetivos de carreira refletem as suas altas aspirações educacionais. Cursos em direito, medicina, gestão e escrita/comunicação foram os mais populares, com menos de 7% das raparigas a aspirarem uma carreira mais associada ao estereótipo feminino, ou seja, ligadas ao ensino e assistência social. Na amostra da autora, apenas uma rapariga ambicionava ser doméstica.

No que se refere às escolhas profissionais também se verificaram diferenças quanto à variável género. Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001) verificaram que os rapazes eram mais propensos a esperar, para o seu futuro profissões no âmbito das organizações financeiras e de vendas, forças militares e policiais e profissões que exigem trabalho manual, a produção mecanizada e trabalho de reparação. As raparigas, por outro lado, deram mais atenção a profissões relacionadas com o ensino, com a educação infantil e cuidados de reabilitação de doentes. Estes resultados vão no sentido do modelo de Gottfredson (1981) onde a autora defende que as raparigas desenvolvem um interesse por profissões orientadas para os outros e de cuidado para com os outros (como o ensino e a enfermagem), enquanto os rapazes manifestam interesse em profissões relacionadas com a aplicação da lei, área desportiva e utilização de equipamentos pesados. Post, Williams e Brubaker (1996) colocaram a hipótese de que níveis mais elevados de autoeficácia relacionam-se com menos aspirações vocacionais tradicionais de género, mas Lapan, Adams, Turner e Hinkelman (2000) no seu estudo com alunos do 7º ano de escolaridade, concluíram que ambos os sexos percebem maior autoeficácia quando aspiram profissões tradicionalmente concordantes com o seu género.

Abordando o nível de prestígio das suas aspirações, o sexo feminino tende a ter aspirações vocacionais mais elevadas que os seus pares do sexo masculinos. Além disso, os rapazes tendem a perspetivar profissões de nível de prestígio moderado, enquanto as raparigas frequentemente fazem escolhas mais oscilantes, ou seja, estão mais propensas a aspirar por profissões de alto e/ou baixo prestígio (Rojewski & Yang, 1997).

Por fim e quanto às autoavaliações que os adolescentes fazem de si próprios, no sentido dos resultados enunciados acima para as aspirações vocacionais, os rapazes apresentaram um maior sentido de eficácia para carreiras relacionadas com as ciências e tecnologias, bem como o serviço nas forças armadas e forças policiais. Por sua vez, as raparigas autoavaliaram-se como mais eficazes em profissões na área educacional, de saúde e de serviços sociais (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

Relacionando os três constructos, no seu estudo longitudinal, Rojewski e Yang (1997) estudaram a influência de variáveis demográficas (como o género, nível socioeconómico e etnia) e latentes (desempenho escolar e autoavaliações) em três fases críticas do desenvolvimento vocacional: início (8º ano), meio (10ºano) e fim da adolescência (12º ano). Os autores observaram que as variáveis demográficas tiveram efeitos significativos sobre as aspirações dos adolescentes (principalmente o NSE) e que, por outro lado as duas variáveis latentes inicialmente revelaram efeitos moderados sobre as aspirações, mas ao longo dos anos de escolaridade este efeito diminuiu substancialmente. No entanto, uma possível justificação dada pelos autores para este baixo efeito das variáveis latentes poderá dever-se ao facto de que a variável autoavaliação, decomposta em medidas de autoestima e *locus* de controlo, poderá não descrever adequadamente o autoconceito vocacional. Nos resultados obtidos foi possível observar-se uma tendência das raparigas para terem aspirações mais elevadas e um melhor desempenho escolar que os rapazes, mas também para se autoavaliarem mais negativamente que eles.

Em síntese, diversas teorias psicológicas concebem o autoconceito e variáveis contextuais (como o NSE, o género) como importantes influências no desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Gottfredson, 1981; Lent, Brown, & Hackett,1994; Super, Savickas, & Super,1996), começando este desde a infância e prolongando-se ao longo dos estádios de vida.

Integrando os dados descritos anteriormente, o estudo agora apresentado visa compreender em que medida as aspirações vocacionais dos adolescentes do 2º ciclo, poderão relacionar-se com algumas variáveis do contexto familiar (nível socioeconómico, aspirações escolares e profissionais parentais para o futuro da criança) e com as autoperceções da criança. Para tal procura-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

Questão de investigação nº1: Haverá diferenças nas aspirações profissionais e educacionais dos filhos, nos grupos definidos pelo NSE dos pais?

Questão de investigação nº2: Haverá diferenças nas aspirações profissionais e educacionais dos filhos, nos grupos definidos pelas aspirações profissionais e educacionais dos pais para os seus filhos?

Questão de investigação n°3: Haverá diferenças no autoconceito académico das crianças com diferentes níveis de aspirações educacionais e profissionais?

Questão de investigação n°4: Haverá diferenças na autoestima das crianças com diferentes níveis de aspirações educacionais e profissionais?

Questão de investigação n°5: Haverá diferenças no autoconceito académico das crianças que pertencem a diferentes níveis socioeconómicos?

Questão de investigação n°6: Haverá diferenças na autoestima das crianças que pertencem a diferentes níveis socioeconómicos?

Questão de investigação n°7: Haverá diferenças de género relativamente ao nível de aspiração vocacional dos alunos?

Questão de investigação n°8: Haverá diferenças de género quanto à área de aspiração profissional dos alunos?

II. Metodologia:

Neste segundo capítulo serão apresentados sucintamente os instrumentos de recolha de dados, descrito o procedimento de aplicação dos mesmos e apresentada a caracterização da amostra de participantes.

1 – Instrumentos:

Com o objetivo de estudar as aspirações escolares e profissionais de alunos do 6º ano, relacionando-as com as expectativas parentais, o nível socioeconómico da família e as autoperceções da criança, optou-se por construir o Questionário de Aspirações de Carreira (versão para alunos e Encarregados de Educação) e utilizar a Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (versão adaptada de *Self-Perception Profile for Children* de Susan Harter, 1985; por Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995) – ambos os materiais encontram-se em anexo.

Relativamente ao Questionário de Aspirações de Carreira optou-se por construí-lo para este estudo, dado não haver nenhum para a população portuguesa que permitisse simultaneamente recolher quer informações demográficas, quer dados relativos ao nível socioeconómico e às aspirações de carreira (educacionais e profissionais) dos Encarregados de Educação e dos alunos. Além disso dada a diversidade da amostra do estudo pretendida (e.g., baixo Vs. alto nível de instrução dos EE) era crucial um questionário ajustado às particularidades de cada contexto; por isso procurou-se construir um formato simples, conciso e de fácil compreensão. A escolha da escala adaptada de Susan Harter deveu-se às suas boas qualidades psicométricas (quer na versão original, quer na adaptada), ao facto de ter sido aferida junto de amostras portuguesas e na população em estudo (alunos do 2º ciclo) e por ter uma fundamentação teórica bem definida, (modelo de desenvolvimento do autoconceito de Susan Harter, já apresentado no ponto 2 do capítulo I).

1.1 – Questionário de Aspirações de Carreira:

Este questionário permitiu recolher alguns dados pessoais dos participantes e do seu contexto familiar. As questões colocadas têm uma estrutura simples e de rápido preenchimento, onde se procura recolher informações que caracterizem o sujeito, quer ao nível de aspetos demográficos (como a idade e agregado familiar), quer relativamente ao nível socioeconómico e aspirações de carreira.

O nível socioeconómico (NSE) foi inferido a partir das respostas abertas a questões relativas às profissões e ao nível de escolaridade dos pais dos sujeitos em estudo, com base na escala de *Graffard*. A escala é constituída por cinco categorias para a profissão (1º nível – licenciados, diretores de empresas, profissionais com títulos universitários e militares de alta patente; 2º nível – chefes de secção administrativa, subdiretores, peritos e técnicos; 3º nível – adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres de obras; 4º nível – operários especializados, motoristas, polícias, cozinheiros, dactilógrafos; 5º nível – trabalhadores manuais ou operários não especializados, jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza) e cinco categorias para os graus de instrução (1º grau – catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juízes, magistrados, agentes do Ministério Público, Militares de Academia; 2º grau – técnicos e peritos; 3º grau – cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem academia; 4º grau – ensino primário completo; 5º grau – um ou dois anos da escola primária, saber ler e escrever, ou analfabetos). Desta forma ponderando as duas variáveis acima, foram feitas as seguintes atribuições: 1 (NSE elevado), 2 (NSE médio elevado), 3 (NSE médio), 4 (NSE médio baixo) ou 5 (NSE baixo) (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Samssudin, 2009) – Quando o nível não era concordante (entre o NSE e o nível de instrução) considerou-se o mais elevado na escala.

Na segunda parte do questionário são colocadas questões relativamente às aspirações educacionais e profissionais dos alunos e dos EE para os seus educandos. Relativamente às primeiras é questionado o ano de escolaridade até onde pretendem estudar (e.g., 9º ano², 12º ano ou ensino superior) e qual a via de ensino (e.g. regular, curso profissional ou ensino alternativo, como CEF, PCA). Quanto às aspirações profissionais estas são traduzidas na seguinte questão “Se pudesses escolher livremente, que profissão gostarias de vir a ter? (versão dos alunos) ou “Que profissão gostaria que o seu educando tivesse?” (versão para os EE). Para analisar as respostas a estas questões foi elaborado um sistema de categorização onde as diversas profissões são distinguidas por áreas (de 1 a 11), havendo uma última categoria para as respostas omissas (12).

² Foi colocado o 9º ano como opção de resposta pois, embora de momento a escolaridade obrigatória seja até ao 12º ano ou 18 anos de idade, num dos contextos do estudo dadas as diversas carências da população, diversos alunos tendem a abandonar a escola antes ou após completarem o 9º ano, pois já atingiram a idade mencionada – Alguns fatores determinantes prendem-se com o absentismo e abandono escolar e, dificuldades económicas da família.

Após uma análise de conteúdo das respostas ao questionário foram definidas as seguintes doze categorias: **1. Área da Saúde** (e.g. médico(a), massagista, enfermeira(o), dentista, pediatra); **2. Área de Tecnologia e Ciência** (e.g. engenharias, cientista); **3. Área de Agricultura e Recursos Naturais** (e.g. veterinário(a), biólogo(a) marinha); **4. Área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design** (e.g. arquiteta(o), cartoonista, estilista, modelo fotográfico); **5. Área da Educação** (e.g. professor(a), educadora de infância); **6. Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público** (e.g. advogado(a), juiz(a), psicóloga(o), guia turística(o), presidente); **7. Área de Serviços de Proteção e Segurança** (e.g. fuzileiro, bombeiro(a), polícia); **8. Área de Economia, Gestão e Contabilidade** (e.g. Bancário); **9. Área de Humanidades** (e.g. arqueólogo, inventor, historiador); **10. Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo** (e.g. compositor(a) musical, músico, cantora, atriz, futebolista, treinador/professor de natação); **11. Área indústria alimentar, restauração e distribuição** (e.g. cozinheiro(a), talhante, empregado de café, camionista) e **12. Ainda não sei/For de acordo com as aptidões e interesses/Profissão com futuro e bem remunerada.**

Esta categorização é semelhante à do Ministério da Educação (<http://www.acessoensinosuperior.pt/indarea.asp>). No entanto e por forma a tornar esta categorização adequada para as respostas obtidas no presente estudo, algumas designações de categorias foram ajustadas e foram introduzidas duas novas categorias (i.e. categoria 11 e 12).

Igualmente, as variáveis *aspiração educacional* e *aspiração profissional* foram categorizadas pelo nível socioeconómico correspondente, de acordo com a escala de *Graffard*, relativamente aos graus de instrução (1º grau – catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais, diplomados, economistas, notários, juízes, magistrados, agentes do Ministério Público, Militares de Academia; 2º grau – técnicos e peritos; 3º grau – cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem academia; 4º grau – ensino primário completo; 5º grau – um ou dois anos da escola primária, saber ler e escrever, ou analfabetos), sendo feitas as seguintes atribuições: 1 (NA elevado), 2 (NA médio elevado), 3 (NA médio), 4 (NA médio baixo) ou 5 (NA baixo). Esta categorização foi feita com o objetivo de estudar o nível de aspiração educacional e profissional dos alunos.

1.2 – Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (adaptação de *Self-Perception Profile for Children*, de Susan Harter):

A escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995) destina-se a sujeitos do 3º ao 6º ano e, atendendo às suas características, é um instrumento que fornece medidas separadas da competência percebida em diferentes domínios e uma medida independente de autoestima, fornecendo assim uma imagem mais rica e diferenciada do que um instrumento que permite obter uma medida única de autoconceito.

A escala contém seis subescalas referentes a cinco domínios específicos do autoconceito e uma para a avaliação da autoestima.

1. Competência Escolar: os itens avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar.

2. Aceitação Social: avalia a percepção da criança relativamente à sua aceitação por outras crianças e ao seu sentimento de popularidade entre elas.

3. Competência Atlético: os itens da subescala avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência em desportos ou jogos de ar livre.

4. Aparência Física: os itens desta subescala avaliam a percepção da criança relativamente à sua aparência (e.g. peso, tamanho, aspeto).

5. Comportamento: esta subescala avalia a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta.

6. Autoestima: avalia até que ponto a criança gosta dela enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser; forma um julgamento global do seu valor, não sendo portanto um domínio específico de competência.

Cada subescala contém seis itens, constituindo um total de 36 itens. Dentro de cada subescala, três dos itens estão construídos de modo a que a afirmação que reflete uma alta competência percebida, surja do lado esquerdo, enquanto nos restantes três a afirmação que reflete uma alta competência percebida encontra-se do lado direito. Nos seis primeiros itens, as diferentes subescalas vão aparecendo de forma alternada pela seguinte ordem: (1) Competência Escolar; (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlético; (4) Aparência Física; (5) Comportamento; (6) Auto Estima Global (a ordem mantém-se ao longo de toda a escala).

O formato da escala permite, por um lado mostrar ao sujeito que existem crianças com características diversas, com as quais ele se pode identificar em maior ou

menor grau; e por outro reduzir a tendência natural para se fornecer respostas socialmente desejáveis, reduzindo-se assim o risco do enviesamento dos resultados.

Relativamente à cotação, cada item é cotado com base numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 significa «baixa adequação» ou «baixa competência percebida» e a cotação 4 indica «alta adequação» ou «alta competência percebida», onde ambos os valores correspondem ao tipo de descrição «totalmente verdadeiro para mim» – «sou tal e qual assim». Já os valores 2 e 3 indicam que a escolha do jovem é do tipo «parcialmente verdadeiro para mim» – «sou um bocadinho assim», numa descrição mais «autodesfavorável», ou mais «autofavorável», respetivamente.

Quanto às qualidades psicométricas da escala para a adaptação portuguesa, a escala apresentou padrões de precisão e validade similares à versão original (Harter, 1985 citado por Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). A precisão foi analisada através da consistência interna da escala (cálculo do *alfa de Cronbach*) e da estabilidade temporal (através do coeficiente de correlação de *Pearson*). Quanto ao primeiro cálculo, as diferentes subescalas apresentam valores de consistência interna aceitáveis (valores entre .62 e .74), sendo estes maiores para os sujeitos do 5º e 6º anos de escolaridade, na totalidade das subescalas (quando comparados com sujeitos de 3º e 4º anos). Os valores do coeficiente de correlação de *Pearson* indicam uma boa estabilidade, situando-se entre .46 (para a subescala Importância da Aceitação Social) e .78 (subescala Importância da Competência Atlético) – Similarmente estes valores são maiores para alunos do 5º/6º ano que para os do 3º/4º ano (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995).

A validade da escala foi aferida através de uma análise fatorial com rotação oblíqua, com a definição prévia de 5 fatores e incidindo sobre 30 itens. Os resultados revelaram que, à exceção de três dos itens da subescala Aceitação Social (itens 8, 20 e 26) todos os outros apresentam valores de saturação no fator respetivo superiores a .50, mostrando assim que a versão portuguesa da escala respeita o postulado subjacente à sua construção: da avaliação de cinco domínios específicos do autoconceito (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995).

2 – Procedimentos:

Todo o desenho do estudo e procedimentos adotados foram aprovados pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, da Universidade de Lisboa.

Os instrumentos foram administrados em duas escolas do distrito de Lisboa, tendo-se realizado as aplicações entre os meses de fevereiro e abril.

Após o estudo ser aprovado pelos elementos da direção de ambas as escolas, procedeu-se ao contacto com as psicólogas educacionais das mesmas, de modo a organizar a aplicação dos instrumentos, respeitando sempre a organização e dinâmica das escolas. Primeiramente foram entregues aos Encarregados de Educação os pedidos de autorização (para os alunos participarem no estudo) e o Questionário de Aspirações de Carreira (na versão que lhes corresponde) – na primeira escola esta entrega foi feita pelos Diretores de Turma na reunião de avaliação curricular do 1º período e na segunda escola foi por intermédio dos alunos. Após recolhidos estes documentos, procedeu-se à aplicação dos questionários aos alunos (Questionário de Aspirações de Carreira e Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes). Esta aplicação foi feita turma a turma e em disciplinas autónomas (*Educação para a Cidadania e Debate e Argumentação*, respetivamente), de modo a não perturbar o cumprimento do plano curricular das disciplinas ditas obrigatórias. Estas disciplinas eram orientadas pelo respetivo diretor de turma e a aplicação dos instrumentos demorou, sensivelmente 30 minutos.

No momento da aplicação, os alunos foram primeiramente informados sobre o objetivo do estudo, sendo-lhes garantida a confidencialidade e o carácter voluntário da sua participação. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo ao programa SPSS, versão 19.0 para Windows7.

3 – Participantes:

Os questionários foram aplicados a 146 participantes de duas escolas do distrito de Lisboa, sendo 79 alunos do sexo masculino e 67 do feminino. Atendendo aos objetivos do estudo, todos os alunos frequentavam o 6º ano de escolaridade, embora as suas idades estivessem compreendidas entre os 11 e os 15 anos. A média de idades foi de 11.64, com desvio-padrão de .85 e mediana e moda localizadas nos 11 anos.

Quadro 1:

Distribuição dos participantes pelo NSE (N=146)

	N	%
NSE elevado	28	19.2
NSE médio elevado	36	24.7
NSE médio	65	44.5
NSE médio baixo	15	10.3
NSE baixo	2	1.4
Total	146	100

Relativamente ao nível socioeconómico (NSE) categorizado a partir da profissão e do nível de escolaridade dos pais, é possível observar-se no quadro 1 que 28 participantes pertenciam ao NSE elevado (19.2% do total da amostra), 36 participantes (24.7% da amostra) ao NSE médio elevado, 65 participantes (o que corresponde a 44.5% da amostra total) pertenciam ao NSE médio, 15 participantes (10.3% da amostra) ao NSE médio baixo e 2 participantes (correspondendo a 1.4% da amostra total) pertenciam ao NSE baixo.

No que toca ao agregado familiar dos participantes, 98 participantes (67.1% da amostra total) viviam com os pais, enquanto 40 participantes (27.4% da amostra total) viviam só com a mãe, 6 participantes (correspondendo a 4.1%) só com o pai e 2 participantes (1.4% da amostra total) mencionaram viver com outros elementos. Dos participantes que tinham irmãos, a maioria mencionou ser o “irmão mais velho” (50 participantes que correspondia a 34.2% da amostra), pelo contrário 48 participantes (32.9% da amostra total) mencionaram ser o “irmão mais novo” e 27 participantes (18.5%) o “irmão do meio”.

Esta amostra foi construída por conveniência, após contacto com elementos da direção das escolas, psicólogas, professores e autorizações e participações dos Encarregados de Educação.

III. Resultados:

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados e analisados estatisticamente através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0 para Windows 7.

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos, que permitem analisar as características psicométricas da escala utilizada (nomeadamente ao nível da precisão) e responder às questões de investigação formuladas anteriormente.

Como nota prévia e que será aprofundada no fim deste capítulo, há a salientar que na análise da relação entre algumas variáveis (nomeadamente, nominais), não foi possível analisar-se o teste do Qui-quadrado, devido ao incumprimento dos critérios necessários. Desta forma, nestes casos foram observadas as frequências de resposta.

1. Análise da consistência interna da Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes:

Foi realizada uma análise descritiva simples, com base na média e desvio-padrão das respostas de cada um dos itens contemplados na Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes (quadro 2). Neste quadro pode-se observar a média e desvio-padrão, dos resultados dos alunos, em cada subescala da Escala de Autoconceito para Pré-adolescentes. Atendendo à média, a subescala *Autoestima* foi onde os alunos se avaliaram mais positivamente (numa escala de 1 a 4, com média de 3.08), seguindo-se a subescala *Aparência Física* (2.91), *Aceitação Social* (2.90), *Comportamento* (2.83) e *Competência Atlética* (2.57). A subescala onde os alunos revelaram uma autoperceção menos positiva de si foi na *Competência Escolar* (2.49). Relativamente às subescalas de importância, os alunos revelaram dar grande importância à *Aceitação Social* (2.89), seguindo-se a importância de *Competência Atlética* (2.55), *Comportamento* (2.47) e *Competência Escolar* (2.46). A subescala que a média de alunos avaliou como menos importante foi a *Aparência Física* (2.38).

Quadro 2:

Média e desvio-padrão das subescalas da Escala de Harter (N=143)

	Média	SD
CompetênciaEscolar	2.49	.66
AceitaçãoSocial	2.90	.60
CompetênciaAtlética	2.57	.66
AparênciaFísica	2.91	.82
Comportamento	2.83	.67

AutoestimaGlobal	3.08	.65
ImportânciaCompetênciaEscolar	2.46	.41
ImportânciaAceitaçãoSocial	2.89	.79
ImportânciaCompetênciaAtlética	2.55	.50
ImportânciaAparênciaFísica	2.38	.55
ImportânciaComportamento	2.47	.33

A fim de se verificar a consistência interna da escala na amostra do estudo, foram calculados os alfas de Cronbach para cada subescala. Como se pode verificar no quadro 3, os alfas de Cronbach das seis subescalas variam entre .67 e .84. Neste sentido pode-se considerar que estes variam entre fracos (entre .6 e .7) e bons (.8 e .9) índices de precisão (Pestana & Gageiro, 2003).

Quadro 3:
Alfa de Cronbach para as subescalas

	Alfa de Cronbach
Competência Escolar	.82
Aceitação Social	.67
Competência Atlética	.73
Aparência Física	.84
Comportamento	.81
Autoestima Global	.76

Note-se que, embora se tivesse aplicado toda a escala, para se manter as condições de standardização, somente irão ser utilizados os resultados referentes às subescalas *Competência Escolar* e *Autoestima*, pois é sobre elas que se debruçam as questões de investigação (daí os valores de alfa destas subescalas estarem a negrito).

2. Análise das frequências de resposta:

A fim de se analisar as respostas dos participantes (quer dos EE, quer dos alunos) relativamente às aspirações educacionais e profissionais e nível de aspiração educacional e profissional, foram calculadas as frequências de resposta, na amostra.

No que se refere às aspirações educacionais dos pais para os filhos pode-se ver, pelo quadro 4, que a maioria dos pais pretende que o seu educando obtenha um curso superior (76%). Dos outros Encarregados de Educação que responderam, 11.6% mencionou desejar que o seu educando termine o 12º através de um ensino alternativo

(e.g., CEF, PCA) e 6.2% dos pais referiu desejar que o seu educando faça a escolaridade obrigatória seguindo o percurso regular.

Quadro 4:

Distribuição das aspirações educacionais dos pais para os filhos

NívelEducativo	Frequência	%
12	9	6.2
12 alternativo	17	11.6
Superior	111	76
Não respondeu	9	6.2
Total	146	100

Olhando para o quadro 5 pode-se analisar as respostas dos alunos quanto às suas aspirações educacionais, verificando-se que 69.2% deseja seguir o ensino superior, 22.6% ambiciona obter o 12º ano seguindo um percurso alternativo, 6.2% pretende estudar até ao 12º ano (através do ensino dito regular) e somente 2.1% dos alunos pretende estudar até ao 9º ano, pela via de ensino alternativa.

Quadro5:

Distribuição das aspirações educacionais dos alunos

NívelEducativo	Frequência	%
9º alternativo	3	2.1
12º	9	6.2
12º alternativo	33	22.6
Superior	101	69.2
Total	146	100

Nas aspirações profissionais (quadro 6), embora a maioria dos pais que constituem a amostra ainda não tenha pensado sobre o assunto ou deseja que os filhos sigam profissões concordantes com as suas aptidões e que sejam sinónimo de boa remuneração (54.1%), 15.8% deseja que os seus educandos sigam a área da saúde, 9.6% a área das tecnologias e ciências, 4.8% a área da educação e 4.1% a área de agricultura e recursos naturais. As restantes respostas referem-se à área de arquitetura, artes plásticas e *design* (3.4%), área de direito, ciências sociais e serviço público (3.4%), área da educação física, desporto e artes do espetáculo (2.1%), área de serviços de proteção e segurança (.7%), área de economia, gestão e contabilidade (.7%), área de humanidades (.7%) e área de indústria alimentar, restauração e distribuição (.7%).

Quadro6:

Distribuição das áreas de aspiração profissional dos pais para os filhos

ÁreaProfissional	Frequência	%
Área da Saúde	23	15.8
Área de Tecnologia e Ciência	14	9.6
Área de Agricultura e Recursos Naturais	6	4.1
Área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	5	3.4
Área da Educação	7	4.8
Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público	5	3.4
Área de Serviços de Proteção e Segurança	1	.7
Área de Economia, Gestão e Contabilidade	1	.7
Área de Humanidades	1	.7
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	3	2.1
Área Indústria Alimentar, Restauração e Distribuição	1	.7
Ainda não sei/Concordante com aptidões e interesses/Profissão com futuro e bem remunerada	79	54.1
Total	146	100

No quadro 7 pode-se observar a distribuição de respostas dos alunos acerca das suas aspirações profissionais, onde a maioria deseja seguir uma profissão na área de educação física, desporto e artes do espetáculo (26%), 12.3% prefere a área de tecnologia e ciência, seguida da área de saúde (11%) e da área de agricultura e recursos naturais (11%); 9.6% dos alunos pretende seguir a área da arquitetura, artes plásticas e *design*. A área de direito, ciências sociais e serviço público e a área de serviços de proteção e segurança são as preferidas para 5.5% da amostra (cada uma), seguindo-se a área da indústria alimentar, restauração e distribuição (4.1%), a área de humanidades (3.4%), a área da educação (2.7%) e, por último a área de economia, gestão e contabilidade (.7%). Somente 8.2% da amostra ainda não dá uma resposta concreta sobre a área profissional que ambiciona seguir.

Quadro7:

Distribuição das áreas de aspiração profissional das crianças

ÁreaProfissional	Frequência	%
Área da Saúde	16	11
Área de Tecnologia e Ciência	18	12.3
Área de Agricultura e Recursos Naturais	16	11

Área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	14	9.6
Área da Educação	4	2.7
Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público	8	5.5
Área de Serviços de Proteção e Segurança	8	5.5
Área de Economia, Gestão e Contabilidade	1	.7
Área de Humanidades	5	3.4
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	38	26
Área Indústria alimentar, restauração e distribuição	6	4.1
Ainda não sei/ Concordante com aptidões e interesses/Profissão com futuro e bem remunerada	12	8.2
Total	146	100

Como mencionado no ponto 1.1. do capítulo II, as aspirações educacionais e profissionais dos EE e dos alunos foram categorizadas pelo nível socioeconómico correspondente, de acordo com a escala de *Graffard*, de modo a perceber-se qual o nível da aspiração educacional e profissional mencionada por ambos. Quanto ao nível de aspiração educacional (quadro 8), a maioria dos EE (76%) mencionaram uma aspiração de nível elevado (i.e., curso superior), 17.8% revelaram um nível de aspiração médio elevado e 6.2% dos EE não responderam à questão. Os educandos, embora na sua maioria também tenham um nível de aspiração educacional elevado (69.2%), a sua distribuição de respostas foi mais diversificada, com 28.7% a revelarem um nível de aspiração educacional médio elevado e 2.1% de nível médio.

Quadro 8:

Distribuição do nível de aspiração educacional dos EE para os educandos e dos próprios educandos

	Nível Aspiração (NA)	Frequência	%
EE	NA elevado	111	76
	NA médio elevado	26	17.8
	Dado omisso	9	6.2
	Total	146	100
Educandos	NA elevado	101	69.2
	NA médio elevado	42	28.7
	NA médio	3	2.1
	Total	146	100

No quadro 9 pode-se observar que as respostas dos EE distribuem-se pelos níveis de aspiração elevado (79.5%) e pelo médio elevado (14.4%). Grande percentagem das respostas dos alunos distribui-se igualmente pelo nível de aspiração elevado (71.2%) e médio elevado (28.1%); somente a resposta de um aluno .7% corresponde ao nível de aspiração médio.

Quadro 9:

Distribuição do nível de aspiração profissional dos EE para os educandos e dos próprios educandos

	Nível Aspiração (NA)	Frequência	%
EE	NA elevado	116	79.5
	NA médio elevado	21	14.4
	Dado omisso	9	6.2
	Total	146	100
Educandos	NA elevado	104	71.2
	NA médio elevado	41	28.1
	NA médio	1	.7
	Total	146	100

3. Relação entre as variáveis em estudo:

Nos seguintes pontos irão ser analisadas as relações entre as variáveis, de modo a conseguir-se responder às questões de investigação formuladas no capítulo I.

3.1. Aspirações educacionais e profissionais dos alunos e NSE:

Com o objetivo de responder à questão 1, isto é, de verificar se existe relação entre as aspirações educacionais dos alunos e o nível socioeconómico em que estão inseridos realizou-se o teste do Qui-Quadrado (X^2). Para realizar este teste foi necessário recategorizar as variáveis “*aspiração educacional*” e “*nível socioeconómico*”, de modo a que todos os requisitos para a aplicação do mesmo fossem satisfeitos³ e, assim este pudesse ser aplicado com rigor (antes do agrupamento de categorias não era possível cumprir o 3º pressuposto: pelo menos 80% dos E_{ij} serem superiores ou iguais a 5). A variável “*aspiração educacional*” em vez de ter cinco categorias como inicialmente (9º ano; 9º ano alternativo; 12º ano; 12º ano alternativo e ensino superior), para este teste foi categorizada segundo duas categorias: “*escolaridade obrigatória*” e “*ensino superior*”. Esta combinação das quatro primeiras categorias foi feita por tratarem-se de

³ As três condições são: (1) $N > 20$; (2) todos os E_{ij} sejam superiores a 1 e (3) que pelo menos 80% dos E_{ij} sejam superiores ou iguais a 5 (Maroco, 2007).

variáveis sem relação de superioridade (i.e., com relações paralelas) e, por isso não deturpam o significado inicial do estudo. Já na variável “*nível socioeconómico*” (categorizada inicialmente de acordo com a escala de *Graffard*, como mencionado no ponto 1.1 do capítulo II) houve categorias que foram igualmente agrupadas, mas de modo a que se mantivesse a relação de superioridade das mesmas e, simultaneamente se diminuísse o número de categorias. Desta forma, as categorias “*NSE elevado*” e “*NSE médio elevado*” foram agrupadas culminando na categoria “*NSE alto*” e, as categorias “*NSE médio baixo*” e “*NSE baixo*” foram agrupadas na categoria “*NSE baixo*”, mantendo-se a categoria “*NSE médio*”.

Após as combinações efetuadas, como se pode observar no quadro 10, já foi possível realizar e analisar o Qui-quadrado com total rigor. Neste sentido, dum total de 146 alunos, 45 (30.8%) referiram desejar estudar até atingirem a escolaridade obrigatória e 101 (69.2%) revelaram querer seguir o ensino superior.

Analisando-se a relação entre as categorias de respostas das variáveis em análise, constata-se que alunos do “*NSE alto*” tendem maioritariamente a aspirar estudar até ao “*ensino superior*” (84.4%), enquanto os alunos de “*NSE médio*” e “*NSE baixo*” dividem-se mais entre a “*escolaridade obrigatória*” (43.1% e 41.2%, respetivamente) e o “*ensino superior*” (56.9% e 58.8%, respetivamente).

O resíduo ajustado superior a 1.96 (3.5 de resíduo) indica-nos a existência de uma relação de dependência positiva significativa entre o nível socioeconómico alto e a aspiração de um curso superior. Por outro lado, quem tem um NSE médio tende somente a querer cumprir a escolaridade obrigatória (2.9). Desta forma, pode-se afirmar que existe uma relação entre o NSE e a aspiração educacional, através do valor elevado do resíduo ajustado resultante do cruzamento das categorias. Estes valores levam-nos a acreditar na existência de uma relação de dependência entre as categorias destas duas variáveis. No entanto, para verificar com maior rigor a relação de dependência entre as variáveis impõe-se a realização do teste não paramétrico do Qui-Quadrado. No quadro 10.1 pode-se observar que o valor de teste do Qui-Quadrado é de 12.37 e, como o seu nível de significância é de .002 (inferior a .05) rejeita-se a hipótese nula de independência das variáveis, ou seja, verifica-se que há uma relação de dependência entre as duas variáveis. Assim, estando todos os pressupostos do X^2 satisfeitos, havendo um valor residual elevado e um valor de p significativo (inferior a .05), pode-se afirmar que no nosso estudo, alunos de NSE alto aspiram tirar um curso superior e alunos de NSE médio tendem a preferir estudar até ao 12º ano (atual escolaridade obrigatória).

Quadro 10:

Relação entre NSE e Aspiração Educacional (N=146)

		NSE alto	NSE médio	NSE baixo	TOTAL
Escolaridade Obrigatória	Frequências	10	28	7	45
	Frequências Esperadas	19.7	20	5.2	45
	% linha	22.2	62.2	15.6	100
	% coluna	15.6	43.1	41.2	30.8
	Resíduo Ajustado	-3.5	2.9	1.0	
Ensino Superior	Frequências	54	37	10	101
	Frequências Esperadas	44.3	45	11.8	101
	% linha	53.5	36.6	9.9	100
	% coluna	84.4	56.9	58.8	69.2
	Resíduo Ajustado	3.5	-2.9	-1.0	
TOTAL	Frequências	64	65	17	146
	Frequências Esperadas	64.0	65.0	17.0	146
	% linha	43.8	44.5	11.6	100
	% coluna	100	100	100	100

Quadro 10.1:

Teste do Qui-quadrado (X^2)

	Valor	<i>p</i>
Pearson Chi-Square	12.37 ^a	.002
N of Valid Cases	146	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,24.

Para analisar a relação entre as aspirações profissionais e o NSE (igualmente questão 1), foram analisadas as frequências de resposta. Como é possível observar-se no quadro 11, 104 alunos aspiram uma profissão de nível elevado, 41 de nível médio elevado e só um aluno aspira uma profissão de nível médio. Dos alunos que têm um nível de aspiração elevado, 26 (25%) pertencem a um NSE elevado, 28 (26.9%) a um NSE médio elevado, 40 (38.5%) pertencem a um NSE médio, 9 (8.7%) a um NSE médio baixo e 1 aluno (1%) pertence a um NSE baixo. Já dos alunos que revelam um nível de aspiração médio elevado, 2 (4.9%) pertencem a um NSE elevado, 8 (19.5%) a um NSE médio elevado, 24 (58.5%) alunos pertencem a um NSE médio, 6 (14.6%) pertencem a um NSE médio baixo e um aluno (2.4%) pertence a um NSE baixo. O aluno que revelou uma aspiração profissional de nível médio pertence ao NSE médio.

Quadro 11:

Frequências do Nível de Aspiração Profissional dos alunos, segundo o NSE (N=146)

NSE		NSE	NSE médio	NSE	NSE médio	NSE	Total
NívelAsp.		Elevado	Elevado	médio	baixo	baixo	
	Freq.	26	28	40	9	1	104
NSE	%	25	26.9	38.5	8.7	1	100
Elevado							
NSE médio	Freq.	2	8	24	6	1	41
elevado	%	4.9	19.5	58.5	14.6	2.4	100
	Freq.	0	0	1	0	0	1
NSE médio	%	0	0	100	0	0	100

3.2. Aspirações educacionais e profissionais dos educandos e aspirações educacionais e profissionais dos EE:

Na tentativa de se perceber se há relação entre as aspirações educacionais dos alunos e as aspirações educacionais do EE para estes e, assim procurar responder-se à segunda questão de investigação, foi feito o teste X^2 . Neste sentido, como se pode observar no quadro 12, dos 146 (alunos e EE), 9 EE (6.2%) não responderam à questão (enquanto todos os alunos responderam), 26 (17.8%) desejam que os seus educandos cumpram somente a escolaridade obrigatória e 111 (76%) desejam que os educandos tirem um curso superior.

Analisando-se a relação entre as categorias de respostas das variáveis em análise, constata-se que quando os EE escolheram o grau de ensino “*ensino superior*”, 88 alunos (79.3%) também o fizeram (concordando assim com os seus EE) e, somente 23 (20.7%) uma aspiração educacional diferente – terminar os estudos no 12º ano. Por outro lado, quando os EE escolheram a opção “*escolaridade obrigatória*”, 17 alunos (65.4%) também mencionaram ter o mesmo desejo e, somente 9 (34.6%) mencionaram uma aspiração mais elevada, ou seja, prosseguir estudos até ao “*ensino superior*”.

O resíduo ajustado é superior a 1.96 (4.7 de resíduo) o que nos indica a existência de uma relação de dependência positiva significativa entre a aspiração educacional dos EE e a aspiração educacional dos educandos, ao nível do “*ensino superior*”. No mesmo sentido, o resíduo ajustado de 4.2 (igualmente superior a 1.96) revela uma relação de dependência entre a aspiração educacional de cumprir a “*escolaridade obrigatória*”, quer por parte dos EE e dos educandos – estes valores levam-nos a acreditar na existência de uma relação de dependência entre as categorias destas duas variáveis.

Atendendo ao valor de teste do Qui-Quadrado (presente no quadro 12.1), este é de 22.46, a um nível de significância de .0001. Como este nível de significância é menor que .05, verifica-se, novamente que há uma relação de dependência entre as duas variáveis. Assim e uma vez que estão todos os pressupostos do X^2 satisfeitos, os valores residuais são elevados e existe um valor de p significativo (inferior a .05), pode-se afirmar que neste estudo, o nível de aspirações dos alunos tendem a coincidir com as que os seus EE têm para eles. Neste sentido, quando os EE desejam que os seus educandos estudem até ao “*ensino superior*”, os próprios alunos tendem a ter a mesma aspiração e, quando os EE preferem que os educandos somente cumpram a “*escolaridade obrigatória*”, os alunos tendem a ter o mesmo nível de aspiração.

Quadro 12:

Relação entre Aspiração Educacional dos EE e Aspiração Educacional dos alunos (N=146)

		Aspiração Educacional EE			Total
		Não Respondeu	Escolaridade Obrigatória	Ensino Superior	
Aspiração Educacional Alunos	Frequências	5	17	23	45
	Escolaridade Esperadas	2.8	8.0	34.2	45
	Obrigatória % linha	11.1	37.8	51.1	100
	% coluna	55.6	65.4	20.7	30.8
	Resíduo Ajustado	1.7	4.2	-4.7	
	Frequências	4	9	88	101
	Escolaridade Esperadas	6.2	18.0	76.8	101.0
	Superior % linha	4	8.9	87.1	100
	% coluna	44.4	34.6	79.3	69.2
	Resíduo Ajustado	-1.7	-4.2	4.7	
TOTAL	Frequências	9	26	111	146
	Escolaridade Esperadas	9	26	111	146
	% linha	6.2	17.8	76	100
	% coluna	100	100	100	100

Quadro 12.1:

Teste do Qui-quadrado (X^2)

	Valor	p
Pearson Chi-Square	22,46 ^a	.0001
N of Valid Cases	146	

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,77.

Com o objetivo de se analisar a relação entre o nível de aspiração profissional dos alunos e o nível de aspiração profissional dos seus EE foram analisadas as frequências de resposta. Observando o quadro 13 pode-se verificar que dos 104 alunos que revelam um nível de aspiração elevado, 94 (90.4%) EE estão de acordo com os seus educandos ao revelarem também um nível de aspiração elevado, 6 (5.8%) revelam um nível de aspiração médio elevado e 4 (3.8%) não responderam. Dos 41 alunos que têm um nível de aspiração médio elevado, 21 (51.2%) EE têm um nível de aspiração elevado, 15 (36.6%) concordam com os educandos ao revelarem igualmente um nível de aspiração médio elevado e 5 (12.2%) EE não responderam. Por último, o aluno que tem um nível de aspiração médio, o seu EE revela uma aspiração de nível elevado para ele, não havendo assim aqui um consenso entre o nível de aspiração do aluno e o do seu EE.

Quadro 13:

Frequências do nível de aspiração (NA) profissional dos alunos, consoante o nível de aspiração (NA) profissional dos EE (N=146)

EE \ Alunos	NA elevado	NA médio elevado	NA médio
NA elevado	94 (90.4%)	21 (51.2%)	1 (100%)
NA médio elevado	6 (5.8%)	15 (36.6%)	0 (0%)
Dado omisso	4 (3.8%)	5 (12.2%)	0 (0%)
TOTAL	104 (100%)	41 (100%)	1 (100%)

3.3. Autoconceito académico e Autoestima e Nível de aspirações vocacionais dos alunos:

Para analisar se o nível de aspiração educacional se traduz em diferenças no autoconceito académico e na autoestima dos alunos (questões de investigação 3 e 4) utilizou-se o teste de análise de variância univariado (ANOVA). O quadro 14 apresenta os resultados obtidos relativamente às diferenças entre os grupos (a variável nível de aspiração profissional foi categorizada pelo nível socioeconómico correspondente, de acordo com a escala de *Graffard* – Nível de Aspiração elevado, Nível de Aspiração médio elevado, Nível de Aspiração médio, Nível de Aspiração médio baixo e Nível de Aspiração baixo).

Neste sentido, a estatística F, a 4,138 graus de liberdade permite concluir que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo, relativamente aos grupos

definidos pelo Nível de Aspiração Educacional, transparecendo assim, que o nível de aspiração educacional, no presente estudo, não se reflete em diferenças no autoconceito acadêmico, nem na autoestima dos alunos.

Quadro 14:

ANOVA – *Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por nível de aspiração educacional* (N=143)

	F (4,138)	p
Competência Escolar	1.56	.08
Autoestima	.94	.53

Por outro lado, para analisar se o nível de aspiração profissional se traduz em diferenças no autoconceito acadêmico e na autoestima dos alunos (igualmente questões de investigação 3 e 4) utilizou-se o teste de análise de variância univariado (ANOVA). O quadro 15 apresenta os resultados obtidos relativamente às diferenças entre os grupos (a variável nível de aspiração profissional foi categorizada pelo NSE correspondente, segundo a escala de *Graffard* – Nível de Aspiração elevado, Nível de Aspiração médio elevado, Nível de Aspiração médio, Nível de Aspiração médio baixo e Nível de Aspiração baixo).

A estatística F, a 4,138 graus de liberdade permite igualmente concluir que não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em relação aos grupos definidos por Nível de Aspiração Profissional. Desta forma, esta variável neste presente estudo, parece não ter relação com o autoconceito acadêmico, nem com a autoestima.

Quadro 15:

ANOVA – *Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por nível de aspiração profissional* (N=143)

	F (4,138)	p
Competência Escolar	2.02	.14
Autoestima	1.06	.35

3.4. Autoconceito acadêmico e Autoestima e NSE:

A fim de se analisar se o NSE se traduz em diferenças no autoconceito acadêmico e na autoestima dos alunos (questões de investigação 5 e 6), utilizou-se o teste de análise de variância univariado (ANOVA). O quadro 16 apresenta os resultados

obtidos relativamente às diferenças entre os grupos (a variável nível socioeconómico foi categorizada segundo a escala do NSE – NSE elevado, NSE médio elevado, NSE médio, NSE médio baixo e NSE baixo).

A estatística F, a 4,138 graus de liberdade permite concluir que não existem diferenças significativas ao nível da competência escolar, mas existem diferenças significativas quanto à autoestima ($p < .05$) em relação aos grupos definidos por NSE. As comparações *post-hoc*, usando o teste de *Tukey* revelaram diferenças significativas entre os grupos que pertencem ao nível socioeconómico elevado e ao nível socioeconómico médio elevado, sendo que os jovens adolescentes de NSE elevado têm uma autoestima significativamente maior ($p = .01$) que os de NSE médio elevado.

Quadro 16:

ANOVA – *Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por NSE (N=143)*

	F (4,138)	p
Competência Escolar	1.98	.10
Autoestima	3.38	.01

3.5. Diferenças de género e Nível de aspiração educacional e profissional dos alunos:

A fim de se responder à questão de investigação 7 foram calculadas as frequências de resposta, quer dos rapazes, quer das raparigas para as aspirações educacionais e nível de aspiração profissional.

Relativamente às primeiras, no quadro 17 pode-se observar que em ambos os géneros a maioria dos participantes pretende tirar um curso superior (54.4% nos rapazes e 86.6% nas raparigas). No entanto, enquanto a percentagem de raparigas que pretende terminar os estudos no 12º ano é pequena (3.0% segundo o 12º ano regular e 9.0% alternativo), uma significativa percentagem dos rapazes deseja cumprir somente a escolaridade obrigatória e, de preferência segundo um percurso alternativo (34.2% contra 8.9% do ensino regular). Somente 2.5% dos rapazes e 1.5% das raparigas manifesta o desejo de terminar os estudos no 9º ano pelo percurso alternativo.

Quadro 17:

Frequências de diferenças de género nas aspirações educacionais dos alunos (N=146)

	Masculino		Feminino	
	Frequência	%	Frequência	%
9º ano alternativo	2	2.5	1	1.5
12º ano	7	8.9	2	3
12ºano alternativo	27	34.2	6	9
Ensino Superior	43	54.4	58	86.6
TOTAL	79	100	67	100

Quanto ao nível de aspiração profissional (ainda questão7), embora haja uma menina com um nível de aspiração médio (1.5%), o quadro 18 permite verificar que a maioria das raparigas escolheu uma profissão correspondente a um nível elevado (89,6%) e, somente 9% escolheu uma profissão correspondente a um nível médio elevado. Já os rapazes distribuíram-se em mais semelhantes proporções entre o nível elevado (55.7%) e o médio elevado (44.3%).

Quadro 18:

Frequências de diferenças de género, no nível de aspiração profissional dos alunos (N=146)

	Masculino		Feminino	
	Frequência	%	Frequência	%
NA elevado	44	55.7	60	89.6
NA médio Elevado	35	44.3	6	9
NA médio	0	0	1	1.5
Total	79	100	67	100

3.6. Diferenças de género e área de aspiração profissional dos alunos:

De modo a responder à questão de investigação 8 foram analisadas as frequências de resposta relativamente ao género e às áreas de aspiração profissional. No quadro 19 pode-se observar que a maioria dos rapazes (31.6%) aspira a uma profissão na área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo; 19% aspira a uma profissão na área de Área de Tecnologia e Ciência; 8.9% na área de Área de Serviços de Proteção e Segurança; 7.6% na área de Área de Agricultura e Recursos Naturais; 6.3% na área de Humanidades; 5.1% na área de Área Indústria alimentar, restauração e distribuição; 3.8% na área de Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público; 2.5% na área de Saúde e, igualmente na área de Área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design

e, 1.3% aspira uma profissão na área de Economia, Gestão e Contabilidade. De salientar que nenhum aluno do sexo masculino revelou aspirar a uma profissão na área de Educação.

Por outro lado, a maioria das raparigas (20.9%) aspira por uma profissão na área da Saúde; 19.4% na área da Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo; 17.9% na área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design; 14.9% aspira a uma profissão na área de Agricultura e Recursos Naturais; 7.5% na área de Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público; 6.0% na área da Educação; 4.5% na área de Tecnologia e Ciência; 3.0% na área de Indústria alimentar, restauração e distribuição e 1.5% aspira uma profissão na área de Serviços de Proteção e Segurança. Nenhuma rapariga revelou aspirações profissionais nas áreas de Economia, Gestão e Contabilidade e Humanidades.

É igualmente possível observar, no quadro 19, que 11.4% dos rapazes e, somente 4.5% das raparigas mencionaram não ter ainda pensado sobre que área profissional desejaria seguir.

Quadro 19:

Diferenças de género, nas áreas de aspiração profissional (N=146)

		Masculino	Feminino	TOTAL
1. Área da Saúde	Frequência	2	14	16
	%	2.5	20.9	11
2. Área de Tecnologia e Ciência	Frequência	15	3	18
	%	19	4.5	12.3
3. Área de Agricultura e Recursos Naturais	Frequência	6	10	16
	%	7.6	14.9	11
4. Área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design	Frequência	2	12	14
	%	2.5	17.9	9.6
5. Área da Educação	Frequência	0	4	4
	%	.0	6	2.7
6. Área de Direito, Ciências Sociais e Serviço Público	Frequência	3	5	8
	%	3.8	7.5	5.5
7. Área de Serviços de Proteção e Segurança	Frequência	7	1	8
	%	8.9	1.5	5.5
8. Área de Economia, Gestão e Contabilidade	Frequência	1	0	1
	%	1.3	.0	.7
9. Área de Humanidades	Frequência	5	0	5
	%	6.3	.0	3.4

10. Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	Frequência	25	13	38
	%	31.6	19.4	26
11. Área Indústria alimentar, restauração e distribuição	Frequência	4	2	6
	%	5.1	3	4.1
12. Ainda não sei/ Concordante com aptidões e interesses/ Profissão com futuro e bem remunerada	Frequência	9	3	12
	%	11.4	4.5	8.2
TOTAL	Frequência	79	67	146
	%	100	100	100

Nota: Procurou-se responder a algumas questões de investigação através da análise de tabelas de frequências (nomeadamente *quadros 11, 13, 17, 18 e 19*), pois aquando da análise e, posterior interpretação de resultados, os testes de Qui-quadrado realizados não cumpriam todos os requisitos necessários para estes serem interpretados com rigor, nomeadamente no que se refere ao 3º critério, que defende “(...) que pelo menos 80% dos E_{ij} sejam superiores ou iguais a 5.” (Maroco, 2007, p.107).

IV. Discussão:

O presente estudo pretendeu estudar a relação entre as aspirações vocacionais das crianças do 2º ciclo, as suas autopercepções e algumas variáveis do contexto familiar (nível socioeconómico, nível de aspirações escolares e profissionais para o futuro da criança). Especificamente pretendeu-se estudar a relação entre as aspirações vocacionais dos alunos e: o NSE do agregado familiar a que pertence, as aspirações dos EE para estes, o autoconceito académico e autoestima. Também se procurou estudar a relação entre as autopercepções (nomeadamente o autoconceito académico e autoestima) e o nível socioeconómico do aluno. Por último, procurou-se analisar possíveis diferenças de género relativamente às aspirações vocacionais.

Neste sentido, será apresentada uma síntese dos resultados obtidos, com as conclusões que estes permitem estabelecer. No final surge uma reflexão sobre as limitações sentidas, propostas e implicações práticas futuras.

1. Resultados na Escala de Autoavaliação para Pré-Adolescentes:

A análise das médias de resposta, por cada subescala, permitiu concluir que, neste estudo, os alunos apresentaram uma autoestima elevada e uma autopercepção mais positiva ao nível da sua aparência física e, por outro lado uma percepção de si no que respeita à competência escolar menos positiva.

No presente estudo, a hierárquica das médias de resposta nas seis escalas foram parcialmente concordantes às obtidas por Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro (1995), na adaptação da escala para a população portuguesa. Neste sentido, a subescala onde os alunos se autopercecionaram mais positivamente foi, em ambos os estudos, na *Autoestima*; de seguida neste estudo surgiu a subescala *Aparência Física* e, na adaptação a subescala *Comportamento*. A terceira subescala onde os alunos, em ambos os estudos, revelaram uma positiva percepção de si foi na subescala *Aceitação Social*. Neste estudo, a quarta subescala que teve uma média mais elevada foi a *Comportamento*, enquanto no estudo de adaptação foi a *Aparência Física*. As duas últimas subescalas, onde os alunos revelaram uma autoavaliação menos positiva foi na *Competência Atlética* e *Competência escolar*, sendo que no estudo de adaptação, estas subescalas surgiram pela ordem contrária (i.e., *Competência Escolar* e *Competência Atlética*).

Quanto à precisão da escala, todas as subescalas apresentaram níveis de consistência interna elevados e todos os itens demonstraram contribuir para o aumento do nível de precisão da respetiva subescala. No entanto, os alfas de *Cronbach* obtidos foram ligeiramente mais elevados que os obtidos na adaptação portuguesa (Alves-Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995), com exceção das subescalas *Aceitação Social* e *Competência Atlética*, que foram ligeiramente inferiores.

2. Frequências de respostas: *Aspirações Educacionais, Aspirações Profissionais e Níveis de Aspirações Vocacionais*

Após a análise das frequências de resposta, no presente estudo foi possível observar-se que, relativamente às aspirações educacionais dos Encarregados de Educação (EE) para os seus educandos, grande parte dos EE aspiram a que os seus educandos tirem um curso superior. Esta aspiração foi corroborada pelos alunos, pois a maioria dos alunos igualmente aspira a poder tirar um curso superior.

No que se refere às áreas de aspiração profissional concluiu-se que os EE maioritariamente desejam que os seus educandos sigam uma profissão na área da Saúde (e.g., médico(a), dentista, pediatra, etc.), ou na área de Tecnologia e Ciência (e.g., cientista, engenheiro(a) informático, engenheiro(a) biomédico, etc.). Já os alunos aspiram em maior número pelas áreas de: Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (e.g., patinador(a), futebolista, compositor(a) musical, ator/atriz); Tecnologia e Ciência (e.g., engenheiro(a) alimentar, engenheiro(a) mecânico); Saúde (e.g., enfermeiro(a), médico(a)); Agricultura e Recursos Naturais (e.g., veterinário(a), biólogo(a) marinho) e Arquitetura, Artes Plásticas e Serviço Público (e.g., arquiteto(a), modelo fotográfico, estilista).

Um considerável número de EE mencionou não ter uma aspiração por uma área específica, referindo apenas o desejo de que fosse uma profissão bem remunerada, com elevado prestígio social e de acordo com os interesses e aptidões do educando. Nesta faixa etária, poucos foram os alunos que referiram ainda não ter refletido sobre o assunto. Esta análise é congruente com as afirmações de alguns autores (e.g., Gottfredson, 1981; Seligman, 1994) que defenderam que, durante os primeiros anos de escolaridade, os alunos já tendem a ter o seu nível de aspiração estabelecido e a expressar algumas escolhas profissionais.

Quanto ao nível de aspiração educacional, a maioria dos EE mencionou uma aspiração de nível elevado (i.e., curso superior). Os educandos, embora na sua maioria também tenham um nível de aspiração educacional elevado, a sua distribuição de respostas foi mais heterogénea, com um significativo número de alunos a querer somente cumprir a escolaridade obrigatória (i.e., 12º ano), ou pela via de ensino regular, ou pela via de ensino alternativa (e.g., cursos profissionais, CEF).

Por último e quanto ao nível de aspiração profissional, Encarregados de Educação e Educandos demonstraram estar novamente de acordo, com ambos a terem aspirações profissionais maioritariamente de nível elevado e, seguidamente de nível médio elevado.

3. Relação entre variáveis:

Na tentativa de responder à questão de investigação nº1, a análise da relação entre as aspirações educacionais e o nível socioeconómico dos alunos permitiu verificar uma relação entre grupos definidos por estas variáveis. Neste sentido, alunos de NSE elevado tendem a aspirar estudar até ao ensino superior, enquanto alunos de NSE médio e NSE baixo dividem-se entre aspirar cumprir a escolaridade obrigatória (i.e., 12º ano, pelo ensino regular ou alternativo) e estudar até ao ensino superior. Estes resultados são semelhantes aos de estudos anteriores, como as investigações de Azevedo (1992), de Rojewski e Yang (1997) e de Rojewski (2005). Relativamente ao nível de aspiração profissional dos alunos, a análise das frequências de resposta não indicou grandes diferenças entre os grupos definidos pelas variáveis, pois alunos de diferentes níveis socioeconómicos (nomeadamente NSE médio, médio elevado e elevado) revelaram níveis semelhantes de aspiração profissional. No entanto, foi possível observar que uma elevada proporção de alunos oriundos de um NSE elevado e médio elevado revelaram este nível de aspiração, enquanto alunos de NSE médio distribuíram-me mais entre aspirações de nível elevado e médio elevado. Estes resultados são em parte concordantes com os de Azevedo (1992) e Gottfredson (1996), onde os autores afirmaram que alunos de NSE elevado tendem a aspirar profissões de maior prestígio social e que são congruentes com o seu autoconceito, eliminando as que não preenchem estes requisitos (processos de *Compromisso* e *Circunscrição*, de Gottfredson). Mas estes dados poderão ser igualmente, interpretados à luz da perspetiva de Seligman (1994), no sentido em que muitos jovens adolescentes, de todos os níveis socioeconómicos, aspiram a profissões de nível elevado; contudo esta autora defende

que os adolescentes de níveis mais baixos demonstram uma maior consciência quanto à antecipação de futuros obstáculos, no seu círculo familiar tendem a ter poucos modelos que reflitam as suas aspirações e, tendem a ser menos otimistas sobre oportunidades de sucesso futuras.

Relativamente à questão de investigação nº2, no presente estudo, foram encontradas relações significativas entre as aspirações educacionais dos EE e as dos seus educandos. Concretizando, alunos cujos EE desejam que estes estudem até ao ensino superior, tendem a ter a mesma aspiração educacional. Já alunos cujos EE desejam que estudem somente até ao 12º ano (escolaridade obrigatória) tendem, igualmente a ter a mesma aspiração. Estes resultados vão no sentido dos de Wilson e Wilson (1992) e, também no sentido da visão defendida por Seligman (1994), onde a autora afirma que, no início da adolescência muitos jovens expressam objetivos educacionais consistentes com as aspirações dos seus EE para eles. Quanto ao nível de aspiração profissional dos alunos e dos EE, verificou-se uma tendência para a concordância, ou seja, a maioria os alunos e EE revelaram um nível de aspiração elevado. Por outro lado, nos alunos que revelaram um nível de aspiração médio elevado, a maior parte dos EE revelaram um nível de aspiração elevado, contudo a proporção de EE que revelou um nível de aspiração elevado e médio elevado foi próxima. Estes dados estão de acordo com as conclusões de Schoon e Parsons (2002), pois segundo os autores as expectativas parentais revelaram-se um bom preditor das aspirações dos adolescentes, no sentido em que as expectativas parentais elevadas teriam uma forte influência no adolescente para desenvolver aspirações profissionais elevadas.

Quanto ao autoconceito académico e à autoestima, não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao nível de aspiração educacional e profissional, permitindo concluir que as autoperceções não parecem relacionar-se com o nível de aspiração vocacional dos alunos – estes dados não foram semelhantes aos obtidos no estudo de Veiga, Moura, Sá e Rodrigues (2006), onde os autores observaram um autoconceito académico mais elevado em alunos com aspirações vocacionais elevadas do que nos alunos com aspirações vocacionais baixas. No entanto, não existem muitos estudos sobre estas dimensões que permitam uma comparação de resultados mais aprofundada. Neste sentido, seria pertinente em estudos posteriores verificar, com uma amostra mais ampla, se estes resultados se mantêm.

Neste estudo, pretendeu-se estudar como o NSE poder-se-á relacionar com o autoconceito académico e com a autoestima. Neste sentido e de acordo com os

resultados encontrados, o nível socioeconómico parece não ter uma relação significativa com o autoconceito académico. No entanto, foi possível verificar uma relação significativa entre o nível socioeconómico e a autoestima dos alunos, nomeadamente ao nível dos grupos NSE elevado e médio elevado. Neste sentido, alunos de NSE elevado tendem a ter uma autoestima mais elevada que os de NSE médio elevado. No entanto, seria enriquecedor prosseguir-se com esta linha de estudo e verificar se os resultados se mantinham, ao mesmo tempo que se poderia alargar a análise a outros domínios do autoconceito (e.g., aceitação social, aparência física, competência atlética e comportamento).

No que se refere às aspirações educacionais em função do género, os dados observados corroboram os de Zuckerman (1985), pois a maioria das raparigas e dos rapazes demonstraram aspirar a tirar um curso superior. No entanto, esta ideia parece mais evidente no grupo feminino, já que no grupo masculino os resultados subdividem-se em proporções mais semelhantes entre a aspiração do Ensino Superior e a aspiração em somente estudar até ao 12º ano, sendo o ensino alternativo o mais referenciado. Quanto ao nível de aspiração, verificou-se que à semelhança das aspirações educacionais, tanto as raparigas como os rapazes revelaram elevados níveis de aspiração profissional. No entanto, novamente os resultados das raparigas foram mais homogéneos e os dos rapazes oscilaram entre um nível de aspiração profissional elevado e médio elevado. Estes dados são concordantes com os de Patton e Creed (2007), onde os autores concluíram que ambos os géneros tendem a ter elevados níveis de aspiração. No entanto, diversos estudos anteriores verificaram haver diferenças de género. Por exemplo, Rojewski e Yang (1997) e Veiga, Moura, Sá e Rodrigues (2006), observaram que o sexo feminino tende a ter aspirações vocacionais mais elevadas que os seus pares do sexo masculino.

Como resposta à última questão de investigação (nº8), analisou-se a relação entre o género e as áreas de aspiração profissional. Neste sentido, foi possível verificar que os rapazes aspiram maioritariamente a profissões nas áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (e.g., futebolista, treinador de futebol, compositor musical); Tecnologia e Ciência (e.g., engenharias); Serviços de Proteção e Segurança (e.g., polícia e forças militares); Agricultura e Recursos Naturais (e.g., veterinário) e Humanidades (e.g., arqueólogo, historiador). Já as raparigas revelaram aspirações profissionais que são frequentemente nas áreas da Saúde (e.g., médica, enfermeira, massagista); Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (e.g., atriz, professora de

ginástica, patinadora); na área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design (e.g., arquiteta, estilista, modelo fotográfico); Agricultura e Recursos Naturais (e.g., veterinária, bióloga marinha) e Direito, Ciências Sociais e Serviço Público (e.g., advogada, psicóloga, guia turística, hospedeira de bordo). Estes resultados são, em parte concordantes com os de Gottfredson (1981), onde a autora verificou que as raparigas desenvolvem um interesse por profissões orientadas para os outros e de cuidado para com os outros (como o ensino e a saúde), enquanto os rapazes manifestam interesse em profissões relacionadas com a aplicação da lei, área desportiva e utilização de equipamentos pesados. No entanto, em estudos posteriores e com uma amostra maior, era interessante verificar se estes resultados se mantêm, na população portuguesa. Ainda assim, é possível verificar que as áreas preferidas pelos rapazes e raparigas são concordantes com as áreas identificadas por Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001). Ilustrando, os autores concluíram que os rapazes apresentaram uma maior autoeficácia para carreiras relacionadas com as ciências e tecnologias, bem como o serviço nas forças armadas e forças policiais; enquanto as raparigas se autoavaliam como mais eficazes em profissões na área educacional, de saúde e de serviços sociais.

Limitações, Propostas e Implicações práticas:

Uma limitação a salientar e que teve maior impacto, quer na análise dos dados, como na observação das eventuais relações entre as variáveis (tendo até inclusive levado à necessidade de se recategorizar algumas variáveis), foi a dimensão da amostra conseguida para esta investigação. A maior dificuldade prendeu-se com a obtenção de participantes, especificamente ao nível dos Encarregados de Educação, pois através de alguns procedimentos que se tiveram de adotar (devido à dinâmica interna das escolas), o retorno das autorizações para a participação dos educandos e os *Questionários de Aspirações de Carreira* (versão EE), nem sempre foi conseguido.

Partindo dos princípios de que as aspirações vocacionais na infância e as autopercepções da criança são a base sobre a qual as crianças estabelecem as aspirações (Schutte, Ponton, & Charlton, 2010); que a maioria das investigações e intervenções anteriores sobre o desenvolvimento de carreira tem-se focado principalmente sobre adolescentes e jovens adultos, havendo uma lacuna relativamente ao seu estudo em idades mais precoces (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008) e de que as aspirações vocacionais poderão ser fortemente influenciadas por fatores de diferente natureza (por

exemplo pessoais, contextuais, sociais), seria bastante interessante e enriquecedor prosseguir esta linha de investigação. Poder-se-ia, neste sentido e com uma amostra maior, dar continuidade ao estudo das variáveis abordadas, através de um estudo longitudinal, onde seria possível analisar como estas variáveis poderão exercer a sua influência nas aspirações vocacionais ao longo do desenvolvimento pessoal e vocacional dos alunos e como o impacto destas poderá ir variando com a idade (e.g., Helwig, 2001; Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Segundo alguns autores (e.g., Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Schoon & Parsons, 2002; Taveira, 1999) as crenças de autoeficácia dos pais relativamente aos filhos, o suporte parental e o envolvimento destes com a escola poderá influenciar o desenvolvimento das aspirações vocacionais dos filhos. Atendendo ao importante papel que a família tem na vida dos jovens adolescentes (e.g., Seligman, 1994) e da importância da relação desta com a entidade escolar (e.g., Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001), seria igualmente benéfico estudar a relação destes constructos com as aspirações vocacionais dos seus educandos.

Em síntese, as conclusões vêm reforçar a ideia de que o desenvolvimento vocacional poderá ser influenciado por variados fatores. Neste sentido, um estudo continuado sobre o desenvolvimento vocacional em idades precoces seria benéfico, pois só conhecendo as aspirações, perspetivas e necessidades dos alunos, se poderá promover, de forma fundamentada, algumas práticas, como por exemplo: **i.** comportamentos de exploração e desenvolvimento das suas capacidades; **ii.** estratégias de exploração de informação profissional; **iii.** competências de autoconhecimento, tomada de decisão, resolução de problemas, comunicação, assertividade, entre outras⁴.

No entanto, é importante salientar que esta intervenção precoce não terá como objetivo conduzir os alunos a tomarem decisões prematuras mas, em vez disso, orientá-los no sentido de evitar que façam compromissos prematuros com certas escolhas e que, nos momentos precisos consigam tomar as suas próprias decisões, baseadas na reflexão e exploração e, adaptadas à realidade social que lhes é imposta. Por este motivo e como defendido por Taveira (1999), o desenvolvimento do processo de exploração do ambiente e de si próprio (face a este mesmo ambiente) são objetivos centrais da intervenção precoce no desenvolvimento vocacional.

⁴ Objetivos fundamentados por algumas investigações (e.g., Patton & Creed, 2007; Seligman, 1994).

Por último, nesta investigação foi possível observar que muitos jovens adolescentes, ao nível do 6º ano, já tinham pensado sobre o seu futuro profissional, tendo a maior parte mencionado uma área de interesse ou nível educacional que desejariam alcançar, independentemente da influência dos mais diversos fatores (e.g., pessoais, contextuais, sociais). Já os Encarregados de Educação mostraram menos reflexão quanto às aspirações profissionais que desejariam para o seu educando ou, por outro lado revelaram um enunciado desejo em que a área escolhida pelos educandos satisfizesse os requisitos de boa remuneração e elevado prestígio social. Desta forma, seria igualmente importante promover programas de desenvolvimento vocacional com os pais/EE, com o objetivo de os familiarizar para os processos de tomada de decisão e de desenvolvimento vocacional e, simultaneamente dar-lhes ferramentas/estratégias para estes serem elementos facilitadores deste processo dos filhos. De acordo com Seligman (1994), os pais tendem a ter dificuldades em reconhecer que os adolescentes são capazes de antecipar o seu futuro e preocupam-se muito sobre qual será o papel do filho no futuro. Neste contexto, ao intervir com os adolescentes e os seus EE conjuntamente, o psicólogo estará a promover o diálogo e um planeamento cooperante entre eles, de modo a que as decisões tomadas sejam benéficas e ajustadas às necessidades de ambos. No fundo, este envolvimento dos pais no processo de tomada de decisão dos filhos facilita a própria tomada de decisão, a autonomia, competência e responsabilidade dos adolescentes, ao mesmo tempo que beneficia a comunicação entre ambos e, desta forma promove o suporte parental, que é igualmente tão necessário nesta faixa etária.

V. Referências bibliográficas:

- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal*, (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano: 1989/1991. Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 17-45.
- 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.
- Barros, A. (2007). Perspetivas teóricas sobre o estudo do autoconceito na psicologia. In Barros, A. (2007). *Relações entre domínios do autoconceito, valores e importância relativa dos papéis em estudantes universitários (67-98)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCEUL.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying: A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-532.
- Creed, P. A., Wong, O. Y. & Hood, M. (2009). Career decision-making, career barriers and occupational aspirations in chinese adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 189-203.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A. M., Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579. Retirado a 6 de julho de 2013, de: <http://www.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1981CCtheory.pdf>
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown, S. D. & Lent, R. W. (Ed.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1988). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. La Greca (Ed.), *Childhood assessment: Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1993). Visions of self. Beyond the me in mirror. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp.99-144). Lincoln: University of Nebraska. Acedido a 14 de julho de 2013, em: <http://books.google.pt/books?id=e1q-W2MfAC&pg=PA99&lpg=PA99&dq=visions+of+self+beyond+the+me+in+the+mirror&source=bl&ots=HVsyBuhu32&sig=8yRf0smJ0pcFD9GpGS-mOBscblg&hl=pt-PT&sa=X&ei=9IUYmvEYmS7AbZ6IDQCA&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=visions%20of%20self%20beyond%20the%20me%20in%20the%20mirror&f=false>
- Harter, S. (1999a). The normative development of self-representations during childhood. In *Construction of the self: A developmental perspective* (pp. 28-58). New York: Guilford Press.
- Harter, S (1999b). The normative development of self-representations during adolescence. In *Construction of the self: A developmental perspective* (pp. 59-88). New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. Leary & J. Tangney (Eds.). *Handbook of self and identity* (pp.610-642). New York: The Guilford Press.

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77-95.
- Johnson, L. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling Psychology*, 28(1), 25-44.
- Lapan, R.T., Adams, A., Turner, S., & Hinkelman, J.M. (2000). Seventh graders' vocational interest and efficacy expectation patterns. *Journal of Career Development*, 26, 215-229.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269.
- 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, 79–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In Brown, D. & Associates (4th ed.). *Career Choice and Development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions [monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297–311.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística – com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Patton, W. A., & Creed, P. (2007). Occupational aspirations and expectations of Australian adolescents. *Australian Journal of Career Development* 16(1), 46-59.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Post, P., Williams, M., & Brubaker, L. (1996). Career and lifestyle expectations of rural eighth-grade students: A second look. *The Career Development Quarterly*, 44, 250-256.
- Rojewski, J. W. (2005). Occupational aspirations: constructs, meanings and application. In Brown, S. D. & Lent, R. W., (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.131-149). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rojewski, J.W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescent's occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 375-410.
- Samssudin, S., (2009). *Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). CA: Sage.

- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.
- Schutte, C. T., Ponton, M. K., & Charlton, M. L. (2010). Middle school children's career aspirations: relationship to adult occupations and gender. *The Career Development Quarterly*, 60, 36-46.
- Super, D. E. (1995). Models of career development. In J .F. Marques & M. Rafael (Eds.), *Conferência Internacional AIOSP. Actas. Tema geral: Serviços de Orientação para os anos 90* (pp.47-66). Lisboa, Portugal.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks et al. (Eds.), *Career choice and development* (3rd edition, pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Revista psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 173-190.
- Veiga, F.H., Moura, H., Sá. L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e percepções de si mesmo como aluno. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho (2ª Edição), 14-16 Set. 2006 (4151-4162).
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: a logistic transform model. *Youth & Society*, 24(1), 52-70.
- Zuckeman, D. M (1985). Confidence and aspirations: self-esteem and self-concepts as predictors of student's life goals. *Journal of Personality*, 53(4), 543-560.

VI. Índice de quadros

Quadro 1: <i>Distribuição dos participantes pelo NSE (N=146)</i>	34
Quadro 2: <i>Média e desvio-padrão das subescalas da Escala de Harter (N=143)</i>	36
Quadro 3: <i>Alfa de Cronbach para as subescalas</i>	37
Quadro 4: <i>Distribuição das aspirações educacionais dos pais para os filhos</i>	38
Quadro 5: <i>Distribuição das aspirações educacionais dos alunos</i>	38
Quadro 6: <i>Distribuição das áreas de aspiração profissional dos pais para os filhos</i>	39
Quadro 7: <i>Distribuição das áreas de aspiração profissional das crianças</i>	39
Quadro 8: <i>Distribuição do nível de aspiração educacional dos EE para os educandos e dos próprios educandos</i>	40
Quadro 9: <i>Distribuição do nível de aspiração profissional dos EE para os educandos e dos próprios educandos</i>	41
Quadro 10: <i>Relação entre NSE e Aspiração Educacional (N=146)</i>	43
Quadro 10.1: <i>Teste do Qui-quadrado (X^2)</i>	43
Quadro 11: <i>Frequências do Nível de Aspiração Profissional dos alunos, segundo o NSE (N=146)</i>	44
Quadro 12: <i>Relação entre Aspiração Educacional dos EE e Aspiração Educacional dos alunos (N=146)</i>	45
Quadro 12.1: <i>Teste do Qui-quadrado (X^2)</i>	45
Quadro 13: <i>Frequências do nível de aspiração (NA) profissional dos alunos, consoante o nível de aspiração (NA) profissional dos EE (N=146)</i>	46
Quadro 14: <i>ANOVA – Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por nível de aspiração educacional (N=143)</i>	47
Quadro 15: <i>ANOVA – Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por nível de aspiração profissional (N=143)</i>	47
Quadro 16: <i>ANOVA – Diferenças entre competência escolar e autoestima nos grupos definidos por NSE (N=143)</i>	48
Quadro 17: <i>Frequências de diferenças de género nas aspirações educacionais dos alunos (N=146)</i>	49
Quadro 18: <i>Frequências de diferenças de género, no nível de aspiração profissional dos alunos (N=146)</i>	49
Quadro 19: <i>Diferenças de género, nas áreas de aspiração profissional (N=146)</i>	50

VII. ANEXOS

PEDIDO DE CONSENTIMENTO AOS EE:

Exmo(a). Sr(a). Encarregado de Educação

Sou Diana Paulino, finalista do Mestrado Integrado da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Durante este ano letivo (2012/2013) realizarei um trabalho de Mestrado, onde terei como supervisora responsável a Professora Alexandra Figueiredo de Barros e pretendo estudar as ambições dos jovens e dos pais para o futuro profissional da criança.

A colaboração que pretendo é que o seu educando/a responda a um questionário em sala de aula, no qual ele deve dizer a profissão que deseja ter, o nível de estudos que pretende atingir e qual a profissão e a escolaridade dos pais. Também necessito que um dos pais ou encarregado de educação responda às mesmas questões. O objetivo é estudar como se relacionam as ambições dos filhos e dos pais, em famílias com diferentes níveis escolares e profissionais. Também serão feitas algumas perguntas à criança sobre o que ela pensa de si própria. O preenchimento dos dois questionários durará aproximadamente 30 minutos, podendo os alunos a qualquer momento desistir.

As informações recolhidas serão confidenciais (não serão reveladas a ninguém), sendo apenas utilizadas por mim no âmbito deste trabalho. Embora o nome da criança seja pedido para se conseguir associar os questionários das crianças com os do Encarregado de Educação, o nome da criança NUNCA aparecerá no trabalho. Logo que se junte os questionários, o nome será substituído por um número que apenas eu conhecerei.

Pedimos que indique se é contra a participação do seu educando nesta investigação. Caso não nos envie este documento como prova da sua oposição até ao dia (21 de janeiro de 2013), acreditamos que está de acordo com a sua participação.

Se não estiver de acordo, indique:

Não aceito que o/a meu/minha educando/a participe neste estudo preenchendo um questionário sobre o que deseja para o seu futuro profissional

_____.

Lisboa, 14 de janeiro de 2013

Muito obrigada pela sua atenção

A Psicóloga,

QUESTIONÁRIO DE ASPIRAÇÕES DE CARREIRA (ALUNOS):

Questionário de Aspirações de Carreira (aos alunos)

Por favor, lê os campos abaixo e responde às questões nos espaços indicados;
queremos saber mais sobre ti, sobre a tua família e sobre o que desejas para o teu futuro.

Nome (primeiro e último): _____ **Idade:** _____

1. Quem vive contigo em tua casa?

Mãe Pai Irmãos Outros

2. Caso tenhas irmãos, qual a tua posição relativamente a eles?

És o irmão mais velho Estás no meio És o irmão mais novo

3. O teu Encarregado de Educação é: A mãe O pai Outro Qual? _____

4. Profissão do pai: _____ Nível de escolaridade do pai: _____

5. Profissão da mãe: _____ Nível de escolaridade da mãe: _____

6. Caso o teu encarregado de educação não seja o pai ou a mãe preenche os espaços seguintes

Profissão: _____ Nível de escolaridade: _____

7. Até quando desejarias continuar a estudar?

9º ano 12ºano Ensino Superior

7.1 – No caso de responderes 9º ou 12º ano, que tipo de ensino pensas escolher:

Ensino regular Curso profissional Ensino alternativo
(exemplo: CEF, PCA)

8. Se pudesses escolher livremente, que profissão gostarias de vir a ter? E porquê?

QUESTIONÁRIO DE ASPIRAÇÕES DE CARREIRA (EE):

Questionário de Aspirações de Carreira (aos pais)

Para melhor conhecermos o seu educando e aquilo que ele(a) e a família desejam para o seu futuro escolar e profissional, pedimos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. As informações recolhidas serão apenas utilizadas para este estudo e serão tratadas com total confidencialidade.

Por favor, responda nos espaços indicados. Verifique, por favor se respondeu a todas as questões.

Nome do aluno: _____

Data de nascimento do aluno: ___ / ___ / ___ **Idade:** _____

1. Quem faz parte do agregado familiar da residência habitual?

Mãe Pai Irmãos Outros

2. Caso o aluno tenha irmão, qual a sua posição relativamente a eles?

É o irmão mais velho É um dos irmãos do meio É o irmão mais novo

3. O Encarregado de Educação é: A mãe O pai Outro Qual? _____

4. Profissão do pai: _____ Nível de escolaridade do pai: _____

5. Profissão da mãe: _____ Nível de escolaridade da mãe: _____

6. Caso o encarregado de educação não seja o pai ou a mãe, por favor preencha os espaços seguintes

Profissão: _____ Nível de escolaridade: _____

7. Até quando desejaria que o seu educando continuasse a estudar?

9º ano 12ºano Ensino Superior

7.1 – No caso de responder 9º ou 12º ano, que tipo de ensino pensa ser a melhor escolha para ele(a):

Ensino regular Curso profissional Ensino alternativo
(exemplo: CEF, PCA)

8. Que profissão gostaria que o seu educando tivesse? E porquê?

QUESTIONÁRIO DE AUTOPERCEÇÕES:

COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

U.I.P.C.D.E. – Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

NOME: _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

IDADE: _____ DATA DE NASC.: ____/____/____ DATA DE APLIC.: ____/____/____

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres.

MAS

Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão.

1

Algumas crianças acham que são muito **boas** nos seus trabalhos da escola.

MAS

Outras **preocupam-se** porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola.

2

Algumas crianças acham **difícil** fazer amigos.

MAS

Outras acham muito **fácil** fazer amigos.

3

Algumas crianças são **muito boas** em todas as espécies de desportos.

MAS

Outras acham que **não** são muito boas quando fazem desporto.

4

Algumas crianças **gostam** do aspecto que têm.

MAS

Outras **não** gostam do aspecto que têm.

5

Algumas crianças **não** gostam do modo como se portam.

MAS

Outras **gostam** do modo como se portam.

6

Algumas crianças **não** estão muito satisfeitas consigo próprias.

MAS

Outras estão bastante **satisfeitas** consigo próprias.

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são tão inteligentes como outras crianças da sua idade.	MAS	Outras não têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm muitos amigos.	MAS	Outras não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ser muito melhores no desporto.	MAS	Outras acham que são boas no desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão satisfeitas com a altura e peso que têm.	MAS	Outras gostariam que a sua altura ou peso fossem diferentes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam fazer aquilo que devem .	MAS	Outras não costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças não gostam da vida que têm.	MAS	Outras gostam da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças demoram muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outras conseguem fazer os trabalhos da escola depressa .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam de ter muitos amigos.	MAS	Outras têm todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que podiam ser boas em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outras receiam não ser boas em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse diferente .	MAS	Outras gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .		Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que devem portar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias.		Outras, normalmente, <u>não estão</u> contentes consigo próprias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.		Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças.		Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto.		Outras acham que <u>não</u> são capazes fazer desporto tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> .		Outras <u>gostam</u> do seu aspecto físico tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> , por causa das coisas que fazem.		Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.		Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos.		Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas.		Outras acham que a maior parte das crianças da sua idade <u>gostam</u> delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar.	MAS	Outras <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> .	MAS	Outras <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer.	MAS	Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças estão muito <u>satisfeitas</u> por serem aquilo que são.		Outras gostavam de ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> , na escola, para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outras quase sempre conseguem <u>responder certo</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>todos</u> os amigos que gostavam de ter.	MAS	Outras gostavam de ter <u>mais</u> amigos, porque sentem que têm poucos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças têm <u>dificuldade</u> em novas actividades desportivas.	MAS	Outras são <u>boas</u> , desde o princípio, em novas actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que são <u>bonitas</u> .	MAS	Outras acham que <u>não</u> são bonitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças portam-se muito <u>bem</u> .	MAS	Outras acham <u>difícil</u> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outras acham <u>boa</u> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUAL É PARA TI A IMPORTÂNCIA DESTAS COISAS ?

NOME: _____ ANO: _____ TURMA: _____ Nº: _____

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM		MAS		SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom aluno para se sentirem bem.		Outras <u>não</u> acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças <u>não</u> acham que seja importante ter muitos amigos.		Outras acham que ter muitos amigos é <u>importante</u> para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom em desportos.		Outras <u>não</u> acham que a habilidade para desportos seja importante para se sentirem bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bonito para se sentirem bem.		Outras acham que <u>não</u> é muito importante ser bonito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que é <u>importante</u> portar-se bem.		Outras acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ter boas notas <u>não</u> é muito importante para se sentirem bem.		Outras acham que ter boas notas é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham <u>importante</u> brincar com outras crianças.		Outras <u>não</u> acham importante brincar com muitas crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que ter jeito para desportos <u>não</u> é importante para se sentirem bem.		Outras acham que ser bom atleta é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que o seu aspecto físico <u>não</u> é importante para se sentirem bem.	MAS	Outras acham que o seu aspecto físico é <u>importante</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante.	MAS	Outras acham que é <u>importante</u> portar-se como deve ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>