

Desenvolvimento vocacional e rendimento académico na infância: Estudo exploratório do efeito das zonas geográficas

Íris M. Oliveira¹, Maria do Céu Taveira¹,
& Erik J. Porfeli²

¹Escola de Psicologia,

Universidade do Minho (Portugal)

²Northeast Ohio Medical University
(EUA)

ioliveira@psi.uminho.pt, ceuta@psi.
uminho.pt, eporfeli@neomed.edu

Resumo

O desenvolvimento vocacional é um processo que se inicia na infância e que apresenta uma natureza dimensional, mutável e contextual. Entre as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, podem considerar-se a exploração, o autoconceito, o *locus* de controlo, o planeamento e o rendimento académico, que têm impacto em processos vocacionais nesse período e mais tarde no ciclo vital. Apesar da natureza mutável e contextual do desenvolvimento vocacional na infância, estudos que analisem a sua variabilidade em função das zonas geográficas e ao longo do tempo são ainda escassos. Este estudo exploratório pretende analisar o efeito das zonas geográficas no desenvolvimento vocacional de crianças, durante o 2.º ciclo. Participaram 429 crianças de ambos os sexos ($M_{idade} = 10.23$, $DP = .50$) das zonas norte e centro de Portugal, durante quatro momentos temporais. Avaliaram-se dimensões de desenvolvimento vocacional com o Questionário de Identificação, o Inventário de Exploração de Carreira na Infância, a Escala de Desenvolvimento de Carreira na Infância e a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida. Os resultados da MANOVA bifatorial mista sugeriram que crianças da zona norte

apresentam níveis mais elevados de exploração, autoconceito, *locus* de controlo interno, planeamento e autoeficácia do que crianças da zona centro, em todos os momentos. Em contrapartida, crianças da zona centro apresentam um rendimento académico superior aos dos pares da zona norte, no 2.º ciclo. O efeito de interação entre as zonas geográficas e o tempo indicou que, apesar dessas diferenças, existe variabilidade nos padrões de mudança das dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças das zonas norte e centro. Estudos futuros poderão analisar a articulação entre os processos vocacionais e académicos, bem como recorrer a amostras mais alargadas, que permitam aprofundar o conhecimento científico sobre as dinâmicas e a variabilidade geográfica no desenvolvimento vocacional das crianças portuguesas. Tal conhecimento poderá complementar os resultados deste trabalho e sustentar práticas psicológicas vocacionais desde a infância, em Portugal.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional, Infância, Contexto, Zona geográfica

Abstract

Career development consists of a dimensional, changeable and contextual process starting in childhood. Among the childhood career development dimensions, career exploration, self-concept, locus of control, planning and academic achievement can be highlighted and have been shown to impact career processes during childhood and later periods of the lifespan. Despite the changeable and contextual nature of childhood career development, studies addressing its variability for geographical areas and over time are still scarce. This exploratory study examined the effect of geographical areas in children's career development dimensions, during the second cycle of study. This study was conducted with 429 children of both genders ($M_{age}=10.23$, $SD=.50$) from northern and central Portugal, who were followed across four occurrences of measurement. Childhood career development dimensions were assessed with the Questionnaire of Identification, the Childhood Career Exploration Inventory, the Childhood Career Development Scale and the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. Results from the two-way mixed MANOVA suggested that children from northern Portugal present significantly higher career exploration, self-concept, internal locus of control, planning and self-efficacy levels than children from central Portugal, during the occurrences of measurement. Still, children from central Portugal presented significantly higher academic achievement than peers

from northern Portugal over time. The geographical area and time interaction effect indicated that, despite such differences, the patterns of change of children's career development dimensions vary for northern and central Portugal. Further studies might cover the articulation among career and academic processes as well as recruit larger samples to deepen the scientific knowledge of the temporal dynamics and geographical variability of Portuguese children's career development. Such knowledge would be useful to enrich the results from this study and to sustain career practices since the childhood period of the lifespan, in Portugal.

Keywords: Career development, Childhood, Context, Geographical area

1 Introdução

A teoria e a investigação têm sugerido que o desenvolvimento vocacional na infância é um processo dimensional, no qual se podem estudar indicadores como a exploração, o autoconceito, o *locus* de controlo, o planeamento e mecanismos sociocognitivos, como as expectativas de autoeficácia (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Lent, 2004; Oliveira & Taveira, 2016; Super, 1994). A literatura tem igualmente reconhecido a natureza dinâmica e contextual/sistémica do desenvolvimento vocacional na infância, destacando as interações mútuas entre a criança e os seus contextos de vida, que influenciam e contribuem para a variabilidade individual nesse processo (Araújo & Taveira, 2009; Vondracek, Ford, & Porfeli, 2014). Com efeito, através de experiências em múltiplos contextos educativos, as crianças constroem representações sobre si e o mundo de trabalho, aprendem sobre profissões e a sua comunidade, identificam pessoas significativas, bem como constroem expectativas de autoeficácia e de resultado em diversas atividades (Fouad et al., 2010; Howard & Walsh, 2010; Lent, 2004; Taveira, 1999; Watson & McMahon, 2005). Além daquelas dimensões, o rendimento académico pode também ser concebido como um indicador de desenvolvimento vocacional na infância, socializando as crianças para múltiplos domínios académicos/ocupacionais, estimulando atitudes e reações afetivas quanto à escola e ao trabalho, e informando-as acerca das suas competências e hábitos de estudo (Baskin & Slaten, 2014; Watson & McMahon, 2005).

A investigação tem indicado que o desenvolvimento vocacional na infância tem impacto no conhecimento ocupacional, nas aspirações académicas e profissionais, no envolvimento na escola, no ajustamento académico e na preocupação com o futuro,

nesse mesmo período de vida (e.g., Araújo, 2009; Ferreira, Santos, Fonseca, & Haase, 2007; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Schmitt-Wilson & Welsh, 2012). As dimensões de desenvolvimento vocacional na infância têm-se ainda mostrado associadas à continuidade dos estudos, à situação e ao estatuto profissional, mais tarde, na adolescência e vida adulta (e.g., Ashby & Schoon, 2010; Ferreira et al., 2007; Turner, Trotter, Lapan, Czajka, & Brissett, 2006). Assim, o conhecimento científico sobre as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, consideradas separadamente ou em conjunto, pode oferecer informação útil acerca dos processos e resultados de carreira, no ciclo vital (Oliveira & Taveira, 2016). Em particular, estudos longitudinais encetam potencial para aprofundar as dinâmicas de desenvolvimento vocacional na infância e atender às suas (des)continuidades em períodos de vida posteriores (Hartung et al., 2005; Schultheiss, 2008).

Uma vez que o desenvolvimento vocacional na infância é um processo mutável e sistemicamente integrado (Araújo & Taveira, 2009), importa considerar a sua variabilidade contextual. Por exemplo, existe evidência de que crianças e jovens nativos(as) apresentam aspirações académicas mais elevadas do que pares emigrantes (Cardoso & Marques, 2008). Tem-se também constatado que crianças de zonas rurais parecem conhecer menos profissões e apresentar aspirações por profissões de menor prestígio de que crianças de zonas urbanas (Rich, 1979; *cit in* Taveira, 1998). A investigação tem ainda destacado o impacto do nível socioeconómico no desenvolvimento vocacional das crianças, com resultados mais favoráveis para grupos de estatuto social mais elevado (Ashby & Schoon, 2010; Ferreira et al., 2007). Apesar do sucesso de carreira parecer associar-se a um maior estatuto social, alguns estudos têm sugerido que crianças de grupos minoritários, como as de baixo nível socioeconómico ou de diferentes grupos étnicos, podem também apresentar níveis favoráveis em dimensões de desenvolvimento vocacional, como o rendimento académico (e.g., Lopes & Teixeira, 2012; Watson, McMahon, Foxcroft, & Els, 2010). Além disso, tem-se constatado que as dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, como o planeamento, as expectativas de autoeficácia e o rendimento académico, são suscetíveis às particularidades das zonas geográficas (Howard, Ferrari, Nota, Solberg, & Soresi, 2009). No entanto, a investigação sobre o efeito das zonas geográficas no desenvolvimento vocacional das crianças é ainda escassa.

Atendendo à necessidade de enriquecer conhecimento científico sobre o desenvolvimento vocacional de crianças de diferentes grupos e de valorizar as suas

dinâmicas e contextos de vida (Schultheiss, 2008; Watson, Nota, & McMahon, 2015), importa aprofundar o papel das zonas geográficas nesse processo. Em particular, no contexto Português, parecem existir diferenças entre as zonas norte, centro, sul e ilhas quanto à situação económica, rendimento familiar e poder de compra, em desfavor das ilhas e da zona centro do país (Rosa, 2004). Estas diferenças geográficas podem, pois, repercutir-se nos contextos de vida e nas experiências de socialização das crianças para o trabalho, tendo impacto no seu desenvolvimento vocacional (Vondracek et al., 2014).

No seguimento deste estado da arte, o presente estudo tem como objetivo analisar o efeito de zonas geográficas Portuguesas no desenvolvimento vocacional de crianças, ao longo do 2.º ciclo¹. Consideraram-se as zonas norte e centro de Portugal, com base na área de influência da instituição de ensino superior que acolheu este estudo, bem como na extensão das zonas que têm vindo a ser abordadas pela equipa de investigação em que o mesmo se inseriu. Adotou-se um *design* longitudinal de investigação, avaliando dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, em quatro momentos temporais distribuídos pelo 2.º ciclo (i.e., início e final do 5.º ano, início e final do 6.º ano). Tendo em conta as assimetrias regionais que se têm registado em Portugal (Rosa, 2004), antecipou-se que crianças da zona norte apresentassem níveis superiores de desenvolvimento vocacional comparativamente às crianças da zona centro, ao longo do 2.º ciclo.

2. Método

2.1 Participantes

Recorreu-se a um procedimento de amostragem não-probabilístico intencional, abrangendo crianças com idades entre os nove e 13 anos, a frequentar o 5.º ano, no primeiro momento de avaliação, em escolas das zonas norte e centro de Portugal.

Este estudo foi iniciado com 446 crianças, 213 (47.8%) raparigas e 233 (52.2%) rapazes ($M = 10.23$, $DP = .50$), no primeiro momento. Nesse momento inicial, as crianças encontravam-se a frequentar o 5.º ano de escolaridade em quatro escolas públicas e cooperativas das zonas norte (70.4%) e centro (29.6%) do país. A maioria das crianças apresentava nacionalidade Portuguesa (99.4%) e nunca tinha reprovado durante o seu percurso escolar (92.8%). Os(as) participantes provinham de famílias

com nível socioeconómico médio-baixo (53.8%), baixo (26.7%) e médio-alto (19.3%)².

Contudo, ao longo dos quatro momentos temporais, registou-se 2% de atrito aleatório e oito crianças reprovaram no 5.º ano escolar. Assim, este estudo foi conduzido com os(as) participantes que completaram os quatro momentos de avaliação, distribuídos entre o 5.º e o 6.º ano de escolaridade. A amostra final incluiu 429 crianças, 207 (48.3%) raparigas e 222 (51.7%) rapazes, 298 (69.5%) da zona norte e 131 (30.5%) da zona centro de Portugal.

2.2 Medidas

2.2.1 Questionário de Identificação (QID; Araújo, 2009)

O QID permite recolher informação sociodemográfica das crianças, tal como o sexo, a idade, a zona geográfica e a nacionalidade. Neste estudo, o QID foi adaptado através da adição de questões sobre o percurso e rendimento académico das crianças. Deste modo, o QID favoreceu a recolha de informação académica das crianças, tais como as classificações em cada disciplina e a média resultante do último período letivo. Para efeitos deste estudo, adotou-se a média do último período letivo como indicador do rendimento académico. Médias de classificações escolares mais elevadas traduzem um melhor rendimento académico.

2.2.2. Inventário de Exploração de Carreira na Infância (IECI; Oliveira & Taveira, 2013)

O IECI é uma medida de autorrelato que permite avaliar a exploração vocacional de crianças que frequentam o 2.º ciclo. O IECI inclui 12 itens (e.g., “Nos meus tempos livres, gosto de perceber como é o trabalho de outras pessoas”), respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Discordo Fortemente” a 5 “Concordo Fortemente”. Os itens contextualizam a exploração vocacional na família, escola e comunidade e abordam a curiosidade, a utilização de recursos exploratórios e a imaginação do *self* em papéis de vida. Nesta amostra, as estimativas de consistência interna oscilaram entre .79 e .86, ao longo dos quatro momentos temporais. Scores mais elevados traduzem um maior envolvimento das crianças no processo de exploração vocacional.

2.2.3 Escala de Desenvolvimento de Carreira na Infância (EDCI; Schultheiss & Stead, 2004; adaptado por Oliveira & Taveira, 2014)

A EDCI consiste numa medida de autorrelato que avalia o desenvolvimento vocacional na infância. A versão original Norte-Americana da EDCI inclui 52 itens respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Discordo Fortemente” a 5 “Concordo Fortemente”, organizados em oito dimensões (Schultheiss & Stead, 2004). Os autores da versão original da escala autorizaram a sua adaptação e validação para crianças das zonas norte (Oliveira, 2012; Oliveira & Taveira, 2014) e sul (Ramos, 2012) de Portugal. Estudos fatoriais exploratórios e confirmatórios de ambas as versões Portuguesas sugeriram baixa fidelidade de algumas subescalas e um ajustamento pobre do modelo de medida original aos dados. Desse modo, testaram-se modelos de medida alternativos, verificando-se que três subescalas apresentavam bons índices de consistência interna e um bom ajustamento aos dados. Neste estudo, utilizou-se a versão relativa à zona norte de Portugal (Oliveira & Taveira, 2014) para avaliar o autoconceito (quatro itens, e.g., “Sei que tipo de amigo/a sou”), o *locus* de controlo (sete itens, e.g., “Controlo aquilo que faço”) e o planeamento vocacional (oito itens, e.g., “É importante para mim planear, quando tenho projetos da escola”). Nesta amostra, as estimativas de consistência interna variaram entre .87 e .89 no autoconceito, .80 e .86 no *locus* de controlo, .88 e .91 no planeamento, durante os quatro momentos temporais. Scores mais elevados nestas subescalas sugerem maior autoconhecimento, *locus* de controlo interno e reconhecimento da importância de planear, por parte das crianças.

2.2.4 Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP; Bandura, 1990; adaptado por Teixeira & Carmo, 2004)

A EMAP permite avaliar expectativas de autoeficácia em atividades sociais e académicas. A versão Portuguesa da EMAP integra 57 itens respondidos numa escala *Likert* de cinco pontos, entre 1 “Nada Fácil” a 5 “Muito Fácil”, organizados em nove dimensões. Neste estudo, utilizaram-se as subescalas de autoeficácia para o sucesso académico (nove itens, e.g., “É fácil para ti aprender gramática portuguesa”), autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (11 itens, e.g., “É fácil para ti conseguir organizar o trabalho escolar”) e autoeficácia para os tempos

livres e atividades extracurriculares (oito itens, e.g., “É fácil para ti conseguir aprender desportos”). Sob autorização da autora da versão Portuguesa da EMAP, o conteúdo de alguns itens foi revisto, para ir ao encontro do currículo do 2.º ciclo. Um estudo prévio sugeriu um bom ajustamento do modelo de medida original aos dados, após eliminação de dois itens. Assim, utilizaram-se 26 itens e considerou-se um *score* compósito em cada momento de avaliação. As estimativas de consistência interna variaram entre .93 e .94, nos quatro momentos temporais. *Scores* mais elevados traduzem expectativas de autoeficácia mais favoráveis em atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares.

2.3 Procedimentos

Este estudo integra um projeto mais alargado sobre o desenvolvimento vocacional na infância, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da bolsa de Doutoramento com referência SFRH/BD/84162/2012, financiada por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência e pelo Fundo Social Europeu através do POC – Programa Operacional Capital Humano. Além disso, este estudo foi realizado em parte no Centro de Investigação em Psicologia (UID/PSI/01662/2013), Universidade do Minho, o qual é financeiramente suportado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através de fundos nacionais, e co-financiado pelo FEDER, através do COMPETE2020, no âmbito do acordo Portugal 2020 (POCI-01- 0145-FEDER-007653).

A condução deste projeto em contexto escolar foi aprovada pela Direção Geral da Educação. Obtiveram-se os consentimentos de Direções escolares, Serviços de Psicologia e Orientação e professores(as) para a realização deste estudo. Obtiveram-se ainda os consentimentos informados dos(as) encarregados(as) de educação e garantiu-se a participação voluntária das crianças, neste projeto. Os dados foram recolhidos por alunas de Doutoramento, psicólogos(as) escolares e estagiárias de Psicologia, seguindo um protocolo estandardizado de instruções. As medidas de autorrelato foram administradas durante cerca de 40 minutos, em contexto de sala-de-aula e horários letivos previamente negociados com os intervenientes escolares. Sempre que possível, a recolha de dados foi conduzida na ausência do(a) professor(a), com intuito de prevenir a sua influência nas respostas dos(as)

alunos(as). Quando uma criança faltava no horário previsto para recolha de dados, estes eram recolhidos num dia próximo, agendado com os(as) professores(as) e/ou os Serviços de Psicologia e Orientação, de modo a prevenir o atrito. Por outro lado, o QID foi preenchido para cada criança, através da consulta dos respetivos processos individuais, acessíveis nas secretarias escolares e nos registos dos(as) diretores(as) de turma. Atribuiu-se um código a cada participante, garantindo a confidencialidade e a proteção dos dados individuais, ao longo deste projeto.

2.4 Análises

Os dados foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 22.0 para *Windows*. Tendo verificado a existência de 1.4% de *missing values* nas variáveis avaliadas ao longo do tempo e uma distribuição aleatória dos mesmos, utilizou-se o método *Expectation-Maximization* para o seu tratamento (Tabachnick & Fidell, 2013). Efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) bifatorial mista para testar o efeito das zonas geográficas nas dimensões de desenvolvimento vocacional na infância, nos quatro momentos temporais. Este teste estatístico permitiu analisar os efeitos principais da zona geográfica e dos momentos temporais, bem como da sua interação no desenvolvimento vocacional das crianças. Atendendo ao propósito deste estudo, consideraram-se apenas os efeitos da zona geográfica e da interação entre a zona geográfica e o tempo nas variáveis dependentes. Verificando-se o não-cumprimento do pressuposto estatístico de esfericidade, consideraram-se resultados univariados de *Greenhouse-Geisser* (Tabachnick & Fidell, 2013). Tendo também constatado a não-normalidade da distribuição das variáveis, considerou-se o valor de *Pillai's Trace* (V) nos resultados multivariados (*ibid.*). Comparam-se ainda resultados univariados derivados de testes paramétricos e equivalentes não-paramétricos (i.e., teste de Mann-Whitney), reportando os resultados paramétricos quando ambos os testes forneciam conclusões semelhantes relativamente à rejeição/retenção da hipótese nula (Martins, 2011).

3. Resultados

A MANOVA bifatorial mista sugeriu um efeito multivariado estatisticamente significativo da zona geográfica, $V = .29$, $F(6, 419) = 29.14$, $p < .001$, e da interação entre a zona geográfica e os momentos temporais, $V = .23$, $F(18, 407) = 6.81$, $p < .001$, nas dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças.

Testes univariados indicaram um efeito principal estatisticamente significativo da zona geográfica em todas as dimensões. Em particular, crianças da zona norte apresentaram níveis significativamente superiores de exploração vocacional, $F(1, 424) = 44.66$, $p < .001$, autoconceito, $F(1, 424) = 63.32$, $p < .001$, locus de controlo interno, $F(1, 424) = 86.42$, $p < .001$, planeamento, $F(1, 424) = 159.74$, $p < .001$, e expectativas de autoeficácia para atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares, $F(1, 424) = 52.04$, $p < .001$, do que crianças da zona centro, em todos os momentos de avaliação. Por outro lado, crianças da zona centro apresentaram um rendimento académico significativamente superior ao das crianças da zona norte, durante o 2.º ciclo, $F(1, 424) = 7.57$, $p = .006$ (ver Tabela 1).

Tabela 1. Médias e desvios-padrão dos indicadores de desenvolvimento vocacional das crianças

	Tempo 1 Média (DP)	Tempo 2 Média (DP)	Tempo 3 Média (DP)	Tempo 4 Média (DP)
Exploração				
Norte	3.84 (.58)	3.87 (.66)	3.82 (.69)	3.85 (.56)
Centro	3.64 (.64)	3.46 (.73)	3.37 (.66)	3.63 (.66)
Total	3.78 (.60)	3.75 (.71)	3.68 (.71)	3.79 (.60)
Autoconceito				
Norte	4.64 (.49)	4.69 (.44)	4.72 (.47)	4.68 (.47)
Centro	4.46 (.68)	4.46 (.68)	4.28 (.71)	4.36 (.67)
Total	4.58 (.56)	4.62 (.54)	4.59 (.59)	4.58 (.56)
Locus de controlo				
Norte	4.36 (.46)	4.38 (.51)	4.43 (.50)	4.35 (.51)
Centro	4.06 (.59)	3.97 (.64)	3.95 (.54)	4.09 (.51)
Total	4.26 (.52)	4.26 (.59)	4.28 (.57)	4.27 (.52)
Planeamento				
Norte	4.57 (.44)	4.59 (.47)	4.70 (.32)	4.57 (.45)
Centro	4.28 (.67)	4.22 (.62)	3.95 (.56)	4.30 (.65)
Total	4.48 (.54)	4.48 (.55)	4.48 (.55)	4.49 (.54)
Autoeficácia				
Norte	3.75 (.66)	3.88 (.69)	3.88 (.64)	3.77 (.66)
Centro	3.46 (.66)	3.51 (.64)	3.42 (.60)	3.45 (.62)
Total	3.66 (.68)	3.77 (.70)	3.74 (.66)	3.67 (.67)
Rendimento académico				
Norte	3.52 (.57)	3.62 (.62)	3.72 (.65)	3.64 (.71)
Centro	3.63 (.50)	3.81 (.54)	3.95 (.58)	3.71 (.64)
Total	3.55 (.55)	3.68 (.60)	3.79 (.63)	3.66 (.69)

Testes univariados sugeriram ainda um efeito estatisticamente significativo da interação entre a zona geográfica e os momentos de avaliação na exploração vocacional, $F(2.31, 979.69) = 5.32, p = .003$, no autoconceito, $F(2.61, 1107.68) = 5.21, p = .002$, no locus de controlo interno, $F(2.39, 1014.32) = 4.68, p = .006$, no planeamento, $F(2.61, 1108.) = 3.92, p = .01$, e no rendimento académico, $F(2.62, 1112.40) = 4.12, p = .009$ (ver Fig. 1).

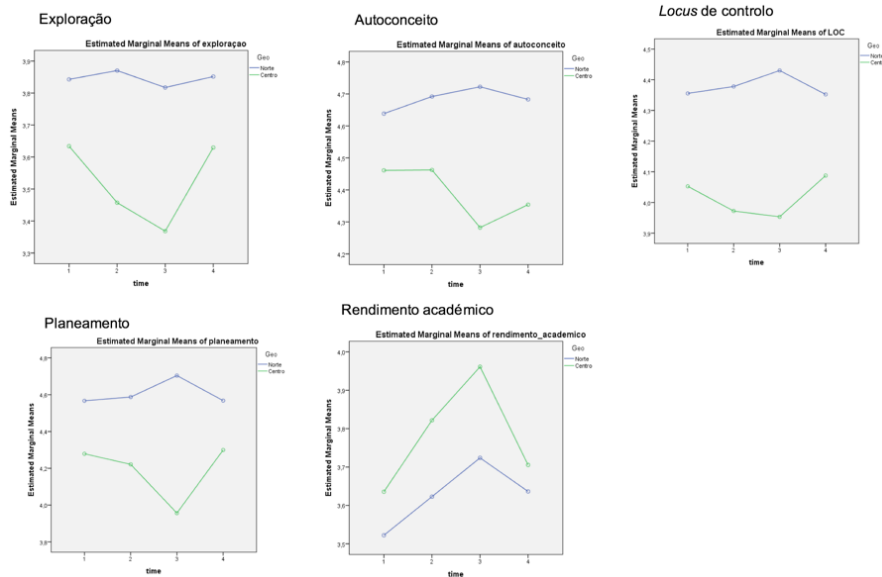


Fig. 1. Efeito da interação entre a zona geográfica e o tempo no desenvolvimento vocacional das crianças

Apesar de, em todos os momentos, as crianças da zona norte apresentarem níveis mais elevados de exploração, autoconceito, *locus* de controlo interno e planeamento do que os pares da zona centro, encontraram-se diferentes padrões de mudança para as zonas geográficas. Com efeito, enquanto as crianças da zona norte aumentaram o seu envolvimento na exploração vocacional entre o início e o final do 5.º ano, as crianças da zona centro reduziram os seus níveis de envolvimento nesse processo, nos mesmos momentos, incrementando a sua diferença comparativamente ao grupo da zona norte. Além disso, as crianças da zona norte aumentaram os seus scores de autoconceito entre o final do 5.º ano e o início do 6.º ano, reduzindo-os no final desse ano escolar. Em contrapartida, crianças da zona centro apresentaram um padrão distinto de mudança, diminuindo os seus scores de autoconceito entre o final do 5.º ano e o início do 6.º ano e aumentando-os durante o 6.º ano, mantendo-se, contudo, a disparidade quanto aos pares da zona norte. Verificou-se também que as crianças da zona norte aumentaram o *locus* de controlo interno e o planeamento vocacional até ao início do 6.º ano, mas reduziram os seus scores nessas variáveis para o final do 6.º ano. Em contrapartida, as crianças da zona centro diminuíram o *locus* de controlo interno e o planeamento vocacional até ao início do 6.º ano, aumentando os seus níveis nessas dimensões, entre o início e o final do 6.º ano, destacando-se,

pois, uma diferença mais notória entre as zonas norte e centro até ao início desse ano escolar.

Por outro lado, ainda que as crianças da zona centro apresentassem um rendimento académico superior ao das crianças da zona norte, em todos os momentos, o padrão de mudança variou para as zonas geográficas. De facto, enquanto as crianças da zona norte diminuíram ligeiramente as suas classificações escolares médias entre o início e o final do 6.º ano, esta diminuição mostrou-se mais acentuada para as crianças da zona centro.

4. Discussão

Este estudo exploratório teve como objetivo analisar o efeito de zonas geográficas no desenvolvimento vocacional de crianças, durante o 2.º ciclo. A hipótese de investigação inicialmente definida neste estudo foi parcialmente sustentada. Tal como antecipado, as crianças da zona norte apresentaram melhores níveis de exploração vocacional, autoconceito, *locus* de controlo interno, planeamento e autoeficácia para atividades académicas, de tempos livres e extracurriculares do que as crianças da zona centro, nos quatro momentos temporais. Contudo, contrariamente ao esperado, os resultados sugeriram que as crianças da zona centro apresentaram um rendimento académico superior ao das crianças da zona norte, ao longo do 2.º ciclo. Estes resultados parecem, assim, traduzir um efeito diferencial da zona geográfica no desenvolvimento vocacional das crianças, reforçando a importância de atender aos contextos de vida na investigação em torno deste processo (Araújo & Taveira, 2009; Hartung et al., 2005; Vondracek et al., 2014).

Considerando os resultados deste estudo, é possível debater o impacto positivo que as potencialidades contextuais da zona norte de Portugal (Rosa, 2004) parecem ter na socialização das crianças para o trabalho, favorecendo a sua confiança, preocupação com o futuro, responsabilidade pelos próprios comportamentos, exploração vocacional e autoconhecimento (Vondracek et al., 2014). Em contrapartida, estas dimensões de desenvolvimento vocacional podem não ser socialmente prioritárias na zona centro de Portugal e talvez ser condicionadas por dificuldades socioeconómicas nessa área geográfica. Esta evidência parece ir ao encontro de literatura que sugere que grupos socialmente e economicamente mais favorecidos apresentam condições mais facilitadoras do processo de desenvolvimento vocacional

e de resultados vocacionais socialmente desejados do que grupos menos favorecidos, que, por sua vez, percebem mais barreiras nos seus percursos de carreira (Ashby & Schoon, 2010; Cardoso & Marques, 2008; Ferreira et al., 2007; Taveira, 1998). Estes resultados reforçam a necessidade de atender a grupos mais desfavorecidos para prosseguir linhas futuras de investigação sobre o desenvolvimento vocacional na infância (Schultheiss, 2008; Watson et al., 2015). Realmente, estudos transversais e longitudinais podem ajudar a melhor compreender o impacto dos recursos sociais e económicos no desenvolvimento vocacional das crianças, assim como a identificar fatores pessoais e contextuais que possam atenuar a influência de barreiras exo- e macro-sistémicas nos percursos de carreira de crianças menos favorecidas (Watson et al., 2010).

Por outro lado, apesar da zona centro se mostrar mais desfavorecida do que a zona norte de Portugal (Rosa, 2004), tal parece não condicionar o rendimento académico das crianças, as quais apresentam um melhor desempenho escolar no 2.º ciclo do que pares da zona norte. Estes resultados podem sugerir uma socialização prioritária das crianças para o rendimento académico, bem como convergir com alguns estudos, que sugerem que crianças mais desfavorecidas podem também apresentar resultados favoráveis em dimensões de desenvolvimento vocacional, como o rendimento académico (Lopes & Teixeira, 2012; Watson et al., 2010). Estudos qualitativos/mistos futuros poderão ajudar a perceber os significados que as crianças atribuem à escola e aos resultados escolares, analisando a sua variabilidade em função das zonas geográficas. Estudos posteriores poderão ainda aprofundar conhecimento neste domínio de pesquisa, ao analisar o impacto de outras variáveis no desenvolvimento vocacional na infância, tais como o clima escolar e o suporte social dos pais, professores e pares (Fouad et al., 2010; Howard et al., 2009). O estudo destas variáveis adicionais pode ajudar a melhor compreender os resultados encontrados neste trabalho e a identificar fatores que possam minimizar diferenças entre as zonas geográficas no desenvolvimento vocacional.

O efeito da interação entre as zonas geográficas e os momentos temporais nas dimensões de desenvolvimento vocacional das crianças ilustram a variabilidade temporal e contextual desse processo (Oliveira & Taveira, 2016; Vondracek et al., 2014). Ainda que se tenham encontrado diferenças entre crianças da zona norte e centro nas dimensões de desenvolvimento vocacional, os resultados de interação sugerem diferentes perfis de mudança em função da zona geográfica. Estes resultados ilustram o potencial dos estudos longitudinais na investigação sobre as dinâmicas de

desenvolvimento vocacional. Importa, pois, dar continuidade a este tipo de trabalhos, de modo a enriquecer o conhecimento científico sobre a variabilidade e as dinâmicas de desenvolvimento vocacional durante infância e, mais tarde, no ciclo de vida. Além disso, os resultados parecem sugerir que oscilações no rendimento académico podem acompanhar mudanças paralelas em dimensões como a exploração vocacional, o autoconceito, o *locus* de controlo e o planeamento. Assim, ensaios teóricos e estudos futuros poderão valorizar a articulação e complementaridade entre o desenvolvimento vocacional e as experiências académicas na infância, atendendo paralelamente às suas (des)continuidades na adolescência e vida adulta (Baskin & Slaten, 2014; Negru-Subtirica & Pop, 2016; Schultheiss, 2008; Taveira, 1998; Watson & McMahon, 2005).

É, no entanto, possível identificar uma limitação deste estudo. Apesar de se ter procurado conduzir este trabalho com um número equilibrado de crianças nos grupos das zonas norte e centro de Portugal, constrangimentos práticos levaram a que tal não fosse possível. Assim, este estudo foi levado a cabo com mais crianças da zona norte do que da zona centro do país, o que alerta para cuidados na generalização dos resultados. Esta limitação poderá ser colmatada através de estudos futuros, que incluam amostras mais alargadas e representativas de crianças das zonas norte, centro, sul e ilhas de Portugal. Tais estudos poderiam não só colmatar a limitação do presente trabalho, mas também favorecer uma descrição mais representativa, compreensiva e sistémica do desenvolvimento vocacional das crianças portuguesas.

Por fim, este estudo permite alertar os(as) psicólogos(as) para a necessidade de adequar práticas de promoção do desenvolvimento vocacional das crianças, aos seus contextos de vida e a potencialidades/barreiras exo- e macro-sistémicas. De facto, os(as) psicólogos(as) poderão basear-se em perspetivas teóricas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas de carreira para enquadrar, de forma mais compreensiva, as suas intervenções (Araújo & Taveira, 2009; Oliveira & Taveira, 2016). Tendo em conta a variabilidade no desenvolvimento vocacional na infância em função das zonas geográficas e do tempo, as intervenções psicológicas vocacionais poderão focar-se na promoção da confiança e agência dos(as) alunos(as), bem como na atuação face a fatores pessoais e contextuais que possam contribuir para minimizar o impacto de barreiras nos seus percursos de carreira, desde a infância (Howard et al., 2009; Lent, 2004; Lopes & Teixeira, 2012; Taveira, 1998; Watson et al., 2010).

Notas:

¹O ensino obrigatório em Portugal inclui quatro ciclos de estudo. O 1.º ciclo integra os primeiros quatro anos de escolaridade, sendo habitualmente frequentado por crianças entre os seis e os 10 anos de idade. O 2.º ciclo inclui o 5.º e o 6.º ano, sendo frequentado por crianças entre os 10 e os 12 anos. O 3.º ciclo abarca o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, frequentado por alunos(as) entre os 12 e os 15 anos de idade. No final do 3.º ciclo de estudos, os(as) alunos(as) podem optar por diferentes cursos com base na oferta formativa legalmente prevista e acessível em cada escola. Com base nessa decisão, os(as) alunos, tipicamente entre os 15 e 18 anos de idade, ingressam no 4.º ciclo de estudos, também designado por ensino secundário, que incorpora o 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade.

²O nível socioeconómico foi definido a partir das habilitações académicas e das categorias profissionais dos pais, baseadas na Classificação Portuguesa das Profissões. Considerou-se (i) um nível socioeconómico baixo, quando ambos os pais desempenhavam profissões não-qualificadas e tinham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, (ii) um nível socioeconómico médio-baixo, quando a mãe e/ou o pai desempenhavam profissões administrativas ou técnicas e tinham completado o 12.º ano, e (iii) um nível socioeconómico médio-alto, quando a mãe e/ou o pai desempenhavam profissões intelectuais e de liderança, tendo completado o ensino superior.

Referências

- Araújo, A.** (2009). Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Araújo, A., & Taveira, M. C.** (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67.
- Ashby, J. S., & Schoon, I.** (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value, and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 350-360. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Bandura, A.** (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Baskin, T. W., & Slaten, C. D.** (2014). Contextual school counselling approach: Linking contextual psychotherapy with the school environment. *The Counseling Psychologist*, 42, 73-96. doi: 10.1177/0011000012473664.
- Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., Fonseca, A. C., & Haase, R.** (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.006

- Fouad**, N. A., Hackett, G., Smith, P. L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S., & Spencer, D. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: Gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior*, *77*, 361-373. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.004
- Hartung**, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*, 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006
- Howard**, K. A., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. S., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 100-108. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.013
- Howard**, K. A., & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, *76*, 143-152. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.010
- Lent**, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lopes**, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *13*(1), 7-14.
- Martins**, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Negru-Subtirica**, O., & Pop, E. (2010). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 163-170. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.006
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2013, Junho). *Assessment of children's career exploration: Construction of the Childhood Career Exploration Inventory (CCEI)*. Comunicação oral na International Conference Life Designing and Career Counseling: Building Hope and Resilience, Pádova, Itália.
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2014). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância: Versão portuguesa da Childhood Career Development Scale*. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Académicas.
- Oliveira**, I. M., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. In N. L. Pereira-Silva, A. Barbosa, & M. C. Rodrigues (Eds.), *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação*. Curitiba, Brasil: CRV Edições.
- Rosa**, E. (2004, Março 14). *Desigualdades regionais e sociais em Portugal e macrocefalia sem qualidade de vida na região de Lisboa*. Retirado de <http://resistir.info/portugal/macrocefalia.html>

- Schmitt-Wilson, S., & Welsh, M. C. (2012).** Vocational knowledge in rural children: A study of individual differences and predictors of occupational aspirations and expectations. *Learning and Individual Differences, 22*, 862-867. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.003
- Schultheiss, D. (2008).** Current status and future agenda for the theory, research and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly, 57*, 7-24. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x
- Schultheiss, D., & Stead, G. B. (2004).** Childhood Career Development Scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment, 12*, 113-134. doi: 10.1177/1069072703257751
- Super, D. (1994).** A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013).** *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taveira, M. C. (1998).** Desenvolvimento vocacional nos primeiros anos da adolescência: Teoria e prática. *Saberes da Casa Pia de Lisboa, 9*, 33-43.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004).** Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Turner, S. L., Trotter, M. J., Lapan, R. T., Czajka, K. A., Yang, P., & Brissett, A. E. (2006).** Vocational skills and outcomes among native American adolescents: A test of the integrative contextual model of career development. *The Career Development Quarterly, 54*, 216-226. doi: 10.1002/j.2161-0045.2006.tb00153.x
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014).** *A living systems theory of vocational behavior and development*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Watson, M. & McMahon, M. (2005).** Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.011
- Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C. & Els, C. (2010).** Occupational aspirations of low socioeconomic black south African children. *Journal of Career Development, 37*, 717-734. doi: 10.1177/0894845309359351
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015).** Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*, 175-184. doi: 10.1007/s10775-015-9306-6