

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano

**Projeto de Intervenção
em Orientação
Vocacional com alunos
do 4º ano de
Escolaridade: *Editar o
meu Percurso Vocacional***

Miguel Ângelo Câmara Meireles da
Costa

M

2020



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Projeto de Intervenção em Orientação Vocacional com
alunos do 4º ano de escolaridade: *Editar o Meu
Percurso Vocacional*

**Miguel Ângelo Câmara Meireles
da Costa**

setembro 2020

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professor Doutor Carlos
Gonçalves (FPCEUP)

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Porque agradecer é muito melhor do que pedir, dedico este pequeno espaço a agradecimentos a pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram aquilo que hoje sou e que tornaram esta fase possível de ser concretizada.

Em primeiro lugar agradeço à minha família que sempre acreditou em mim e me apoiou, fazendo com que sentisse o conforto de casa apesar da distância que separa a ilha do território continental, durante estes últimos cinco anos de realização do curso. Palavras não chegam para descrever a gratidão que sinto!

Ao Professor Doutor Carlos Gonçalves, pelo desafio que me lançou e pela crença de que seria capaz de corresponder às expectativas. Pela amizade, empatia, disponibilidade e investimento que colocou em mim, um obrigado do fundo do coração. Que Deus abençoe a sua vida!

Aos meus amigos, sem exceção, um muito obrigado pela admiração que sempre sentiram por mim e pelo percurso que tracei e pelo apoio e incentivo incondicionais que foram fundamentais.

Resumo

Apresenta-se, no âmbito desta dissertação, um projeto de intervenção em orientação vocacional, com um design quasi-experimental, implementado junto de duas turmas do 4º ano de escolaridade, uma das quais funcionando como grupo experimental e a outro como grupo de controlo, num Colégio da Ilha de São Miguel, no Arquipélago dos Açores. No entanto, devido à pandemia do covid-19, o projeto foi interrompido na nona sessão, num total de 17 sessões previamente preparadas. O grupo experimental foi constituído por 20 alunos e o grupo de controlo por 14. Na impossibilidade de concluir o projeto, foi apenas possível realizar a administração dos instrumentos de pré-teste a ambos os grupos, para verificar se seriam equivalentes à partida e não existiam diferenças significativas relativamente às representações de género referentes a determinadas profissões (ICA-R, David, 2017) e à exploração e investimento vocacional (EEIV-R, Miambo, 2011). Dos resultados analisados verificou-se que os dois grupos no pré-teste não eram equivalentes, como seria de esperar, registando-se diferenças significativas numa das dimensões da Escala de Exploração e Investimento Vocacional EEIV-R (Miambo, 2011). Ou seja, o GC eram alunos menos investidos, com níveis de difusão mais elevada do que o GE; no que se refere aos estereótipos de género associados a profissões não se registaram diferenças entre os dois grupos. Optou-se por realizar uma avaliação qualitativa processual da eficácia da intervenção, através das notas de terreno do investigador, da avaliação formativa espontânea realizada com os alunos ao final de cada sessão e ainda os discursos da professora da turma que participou como observadora ao longo das várias sessões. Esta avaliação processual aponta para indicadores de que os estudantes, alvos da intervenção, se envolveram ativamente nas atividades desenvolvidas em ordem à promoção do auto e heteroconhecimento de si e do mundo através de comportamentos de exploração e investimento vocacional. Por fim, explicitam-se os principais contributos, limitações e futuros desenvolvimentos para a investigação e intervenção neste domínio da orientação vocacional ao longo da vida.

Palavras-Chave: Orientação Vocacional; infância, Exploração, Investimento, formação/educação e profissão

Abstract

Within the scope of this dissertation, an intervention project in vocational guidance, with a quasi-experimental design, implemented with two classes of the 4th year of schooling, one of which functions as an experimental group and the other as a control group, in a College on the Island of São Miguel, in the Azores Archipelago. However, due to the covid-19 pandemic, the project was interrupted in the ninth session, for a total of 17 previously prepared sessions. The experimental group consisted of 20 students and the control group by 14. In the impossibility of completing the project, it was only possible to administer the pre-test instruments to both groups, to verify that they would be equivalent to the start and did not exist. significant differences regarding gender representations referring to certain professions (ICA-R, David, 2017) and vocational exploration and investment (EEIV-R, Miambo, 2011). From the results analyzed, it was found that the two groups in the pre-test were not equivalent, as expected, with significant differences in one of the dimensions of the EEIV-R Vocational Exploration and Investment Scale (Miambo, 2011). In other words, the GC were less invested students, with higher levels of diffusion than the GE; with regard to gender stereotypes associated with professions, there were no differences between the two groups. It was decided to carry out a qualitative procedural assessment of the effectiveness of the intervention, through the investigator's field notes, the spontaneous formative assessment carried out with the students at the end of each session and also the speeches of the teacher of the class who participated as an observer throughout the sessions. This procedural assessment points to indicators that the students, targets of the intervention, were actively involved in the activities developed in order to promote self and hetero-knowledge of themselves and the world through behaviors of exploration and vocational investment. Finally, the main contributions, limitations and future developments for research and intervention in this field of vocational guidance throughout life are explained.

Key words: Vocational Guidance; childhood, Exploration, Investment, training/education and profession

Índice

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas	vi
Lista de Abreviaturas	viii
Introdução	1
I. Parte: Enquadramento Concetual	4
1. Introdução	4
2. Importância do desenvolvimento vocacional na infância: Porquê intervir na infância?	6
3. Papel, influência e impacto parental no desenvolvimento vocacional	9
4. Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em contextos educativos	11
5. Projetos de intervenção de desenvolvimento e exploração vocacional na infância em Portugal	14
6. Breve apresentação do projeto “ <i>Editar o meu Percurso Vocacional</i> ”	16
II. Parte: Estudo Empírico	26
1. Objeto, objetivos específicos, pertinência e questões e hipóteses de investigação	26
2. Desing da Intervenção e Instrumentos utilizados	28
2.1. Instrumentos de avaliação	29
2.2. Procedimentos	31
2.3. Participantes	32
III. Parte: Apresentação e Discussão dos Resultado	33
1. Análise e Discussão dos resultados qualitativos: A partir das notas de terreno	33
2. Análise e Discussão dos resultados quantitativos	43
Conclusões e considerações finais: Potencialidades, limitações e sugestões de Futuro	49
Referências bibliográficas	54
ANEXOS	65

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronograma das sessões de promoção de condições para a exploração do investimento vocacional	24
Tabela 2. Cronograma das sessões de promoção da exploração reconstrutiva do investimento vocacional	26
Tabela 3. Cronograma das sessões de promoção da orientação para a ação e da preparação para a implementação do investimento	26
Tabela 4. Caracterização demográfica da amostra	32
Tabela 5. Análise comparativa das respostas às dimensões da Escala EEIV adaptada (média±desvio-padrão)	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição do género dos alunos de acordo com o grupo	33
Gráfico 2. Respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Quem habitualmente realiza uma dada profissão, de acordo com o grupo	46
Gráfico 3. Respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Em que medida gostaria de ter uma dada profissão, de acordo com o grupo	47

Lista de Abreviaturas

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo Experimental

OV – Orientação Vocacional

OP – Orientação Profissional

SPO – Serviço de Orientação e Psicologia

Introdução

Hodiernamente, o contexto escolar assume-se como um contexto de igualdade e inclusão que deve proporcionar, sobretudo ao aluno em contínuo crescimento, um ambiente seguro onde as necessidades e particularidades de cada um devem ser um potencial de desenvolvimento para toda a comunidade escolar, e através de diferentes linguagens e abordagens promover o desenvolvimento holístico da criança (Lei n.º 116/2019; Decreto-Lei n.º 55/2018.). Os serviços de psicologia e orientação das escolas devem proporcionar o acesso a serviços de apoio educativo especializados que assegurem uma intervenção pedagógica individualizada ou em grupo, como forma de dar apoio aos alunos durante o percurso escolar, facilitando assim o desenvolvimento da uma identidade pessoal e a construção de um projeto de vida pessoal, orientado para a carreira profissional. Quer os profissionais da orientação escolar, os psicólogos, ou até mesmo os professores, devem exercer um papel fundamental no acompanhamento dos alunos, na construção de possíveis caminhos a seguir, na articulação com outros serviços de apoio socioeducativo, na proposta e celebração de protocolos entre escolas e serviços diferentes, empresas e outros agentes da comunidade ao nível local (Eurydice, 2009).

A pertinência desta investigação prende-se com a multiplicidade de problemáticas com que se deparam as escolas, em particular as que estão afetadas ao ensino público, e a escassez de recursos das mesmas. Atualmente, as escolas apresentam um número elevado de turmas e de alunos e são servidas por um reduzido número de psicólogos (CIDEC, 2006). Estes profissionais, enquadrados nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), têm a seu cargo a responsabilidade de desenvolver avaliações e intervenções psicológicas e psico-educativas, providenciar orientação vocacional aos alunos, e ainda preocupar-se com a intervenção direta junto de alguns alunos com perturbações de aprendizagem, procurando promovendo o bem-estar e a qualidade da educação em contexto escolar (Lei n.º 116/2019). Por isso, as intervenções estão sobretudo circunscritas a estratégias de remediação e a situações problemáticas de emergência.

O presente estudo tem como objetivo explorar, em que medida, uma intervenção orientada para a promoção do desenvolvimento vocacional, em etapas precoces do desenvolvimento, como no 1º ciclo, permite desenvolver estratégias de auto e heteroconhecimento, bem como estratégias de exploração e investimento vocacionais,

como forma de desconstrução de que uma escolha vocacional não resulta do acaso ou apenas do interesse naturalista do aluno, mas de um conjunto de fatores histórico e sociais que questionados, através de intervenções intencionais permite realizar escolhas conscientes, responsáveis e adequadas a cada pessoa, dentro das suas características pessoais na articulação com os seus contextos de vida (Preto e Taveira, 2010).

A intervenção para a promoção do desenvolvimento vocacional nos alunos do 4º ano de escolaridade decorreu no ano letivo 2019/2020 numa turma do 4º ano de escolaridade, num colégio na ilha de São Miguel, localizada no Arquipélago dos Açores, sendo uma das turmas alvo de intervenção -grupo experimental - e outra turma que serviu de grupo de controlo.

Devido à situação de pandemia que atingiu a população mundial e ao confinamento obrigatório no período de março a junho de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, o projeto desta dissertação foi interrompido no início de março, com impossibilidade de retoma. Das 17 sessões previstas, apenas nove foram realizadas.

Uma vez que o estudo, foi planeado com um design quasi-experimental, com um grupo de intervenção (20 alunos) e um grupo de controle (14 alunos) para avaliar a eficácia da intervenção, apenas foi realizado o pré-teste nos dois grupos, antes da intervenção, administrando dois instrumentos de medida (EEIV- R, 2011) e a Escala dos estereótipos das profissões. Com o grupo experimental foi realizada uma avaliação processual da intervenção, através da administração de um diário de bordo ao final de cada sessão e as notas de terreno do investigador. Não foi possível a aplicação dos instrumentos pós-teste aos dois grupos nem a avaliação formativa final, a realizar com os pais dos estudantes e respetivos professores. A tentativa de concretização da administração dos instrumentos pós teste, via email, no momento de pandemia, junto dos encarregados de educação dos alunos não resultou uma vez que apenas uma pequena percentagem dos participantes se disponibilizou a participar.

A dissertação divide-se em 3 partes: Enquadramento Concetual, o Estudo Empírico, apresentação e discussão dos resultados e principais conclusões e implicações.

Na I parte, designada por Enquadramento Concetual, são abordados, brevemente, os conceitos de orientação e desenvolvimento vocacional, passando-se à importância de estudar estes conceitos na etapa da infância. A seguir, procede-se ao papel, influência e impacto parental no desenvolvimento vocacional. É também dedicado um tópico à

escola e às leis, incluindo os objetivos dos SPO no que toca à orientação vocacional, bem como as dificuldades que estas instituições de ensino encontram ao trabalhar o tema da orientação e desenvolvimento vocacional. No final da parte I dedica-se um espaço à apresentação dos projetos de intervenção vocacional em Portugal, assim como os objetivos que se pretendem trabalhar, e à concetualização do projeto que foi desenvolvido no âmbito desta dissertação.

Na II Parte, o Estudo Empírico, descreve-se o objeto, os objetivos específicos, a pertinência do estudo e as questões de investigação; apresenta-se a metodologia e o design da investigação; descrevem-se as características dos participantes e do contexto onde foi realizada a investigação; enunciam-se os instrumentos quantitativos e qualitativos utilizados para medir a eficácia da intervenção e descreve-se a intervenção, nas suas várias fases, de forma mais extensa.

Na III Parte, apresentam-se e discutem-se os resultados, quantitativos e qualitativos recolhidos. Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste estudo salientando as suas potencialidades e limitações.

I Parte: Enquadramento Concetual

1. Introdução

Desde a sua origem histórica a orientação vocacional (Parsons, 1909), foi sujeita a profundas evoluções, ao longo do século passado, como uma área privilegiada do desenvolvimento humano ao longo da vida (Gonçalves, 2008), verificando uma evolução fugaz e interessante, particularmente acentuada nas últimas décadas. Da década de 50 em diante, a orientação vocacional sofreu profundas alterações; com a emergência da psicologia do desenvolvimento, a orientação vocacional (OV), demarcou-se de uma perspetiva naturalista e psicometrista - teoria traço/fator - (Parsons, 1909), na qual o psicólogo se assume como protagonista do processo, articulando as características do indivíduo, pela categorização dos seus interesses, valores e capacidades e pela descrição sistemática dos traços necessários em determinadas profissões (ocupações) e o conseqüente ajustamento/ emparelhamento de ambos (Savickas, 1995). Esta perspetiva naturalista e individual do desenvolvimento vocacional articula o inatismo das características individuais com uma conceção mais ou menos mágica da descoberta da vocação certa – é o determinismo biológico do desenvolvimento vocacional que atribui as diferenças à natureza e não à história dos indivíduos, ou seja, à qualidade das experiências de vida a que o indivíduo está exposto e que influencia as suas escolhas (Coimbra, 1996; Gonçalves, 1997; 2008).

Na ótica da perspetiva desenvolvimentista, a OV concetualiza o desenvolvimento vocacional enquanto um processo longitudinal que se inicia a partir do nascimento de uma pessoa, decorrendo durante toda a infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice (Super, 1953; Campos & Coimbra, 1991; Gonçalves, 2008). Assim, o desenvolvimento vocacional resulta de um processo dinâmico de aquisição de competências e aprendizagens, no qual o indivíduo deve assumir um papel ativo acerca do mundo de trabalho, ao longo do ciclo vital (Baptista & Costa, 2004; Oliveira, 2012; Santos & Silva, 2007, citado por Hughes & Karp, 2004 e Super, 1980, 1990). Portanto, hodiernamente, a orientação vocacional é composta por práticas que procuram apoiar o sujeito na transição das diferentes etapas que marcam o seu percurso de vida. Estas práticas revelam-se como diferentes e diversificadas e a abordagem é a da orientação no percurso de vida (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001; Guichard & Huteau, 2001; Currálo, 2015).

A importância dada ao desenvolvimento vocacional na adolescência e idade adulta resultou num foco da investigação nestes períodos etários do desenvolvimento (Watson & McMahon, 2006; 2008), por serem momentos de referência na transição para o mundo profissional (Goldstein & Oldham, 1979; como referido em Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). As expectativas da sociedade, os constrangimentos resultantes da organização e funcionamento da escola, as expectativas, desejos e ansiedade dos pais e a importância para o desenvolvimento psicológico de que efetivamente se revestem as escolhas escolares e profissionais na adolescência e na juventude, bem como a complexidade do sistema educativo e das suas articulações com o mundo do trabalho e, ainda, os custos individuais e sociais de decisões de carreira menos adequadas, são razões suficientes para justificar a criação de programas de orientação para proporcionar aos adolescentes e jovens na tomada de decisão. Estas são as principais razões para privilegiar os adolescentes e jovens como o alvo privilegiado para a consulta psicológica vocacional (Coimbra 1996/97; Gonçalves, 2008). Apesar da investigação e intervenções em consulta psicológica vocacional incidir predominantemente nos grupos alvos, adolescentes e jovens adultos, vários autores e investigadores vêm relevando a necessidade de implementação de projetos de intervenção ao longo do desenvolvimento especificamente na infância (Araújo; 2009; David, 2017; Oliveira 2012).

Ora, é importante relembrar que o ser humano, desde a infância, passa a conhecer a importância e o valor que o trabalho tem para sua vida. Para a maioria das pessoas, a identidade vocacional forma uma parte importante de sua identidade geral (Oliveira & Pessoa, 2013).

Durante muito tempo, a Psicologia vocacional encarou a infância como uma etapa passiva e desprovida de objetivos vocacionais. Porém, olhando para perspectivas mais recentes (e.g., Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Savickas, 2013; Hartung, et al., 2005), o desenvolvimento e maturidade vocacionais decorrem ao longo do ciclo vital, constituindo-se a infância como uma etapa ativa de exploração e investimento no mundo do trabalho e na educação, na qual se desenvolvem significados e aprendizagens iniciais acerca da projeção e preparação para o futuro. Assim, através de múltiplas estratégias diversificadas de exploração vocacional, pelo recurso ao jogo lúdico, a experiências indiretas de *role-playing* ou experiências diretas e reais de confrontação com o mundo do trabalho, através da realização de visitas a contextos de trabalho ou nos contextos escolares (Campos & Coimbra, 1991; Savickas, 2002) capacitarão as

crianças para a tomada de decisão vocacional, para o investimento na escola, de controlo da própria vida, e servirá de base segura para o desenvolvimento vocacional futuro (Taveira, 1999).

Ao contrário do que se possa vir a pensar sobre o processo de desenvolvimento vocacional na infância, a intencionalidade das intervenções vocacionais realizadas em contexto escolar, seja ele pré-escolar ou de Ensino Básico, não pretendem impor aos alunos um conjunto de opções para que comecem desde cedo a pensar numa decisão para o seu futuro laboral mas procura-se orientar estas crianças no sentido de evitar que realizem compromissos precoces imaturos (isentos da devida exploração e investimento) com certas escolhas profissionais, sem existir a garantia de que as mesmas se envolvam num processo de exploração vocacional construtivo, de carácter intencional e sistemático (Taveira, 1997). Desta forma, a criança, tanto na sua infância como na sua adolescência, quando se aproxima o momento de fazer uma decisão, sentir-se-á mais segura, confiante e consciente uma vez que usufruiu de um processo de desenvolvimento e maturidade vocacional desde cedo e aprendeu a investir em si própria e a explorar o mundo do trabalho de forma criteriosa (Krawulski, 1991).

Numa perspetiva educativa, vários autores reforçam a ideia de que intervenção vocacional na infância e até mesmo no início da adolescência deve caracterizar-se pela oferta intencional e sistemática, com recurso ao currículo do ensino básico, de informação e atividades que promovam o desenvolvimento vocacional dos alunos, promovendo também a cooperação regular entre pais, professores e profissionais da orientação (Herr & Cramer, 1996; Hoyt, 1995; Rodríguez, 1994; Taveira, 1997, 1998; Vondraced, 1993; citado em Taveira 1999).

2. Importância do desenvolvimento vocacional na infância: Porquê intervir na infância?

Na conceção das teorias desenvolvimentistas (Gottfredson, 1981; Super, 1980) e de aprendizagem (Lent, Hackett, & Brown, 2000), entende-se a carreira profissional como um processo dinâmico, integrado no desenvolvimento humano, que engloba a sequência de papéis desempenhados ao longo da vida (life-span) e em diferentes contextos - life-space- (Baptista & Costa, 2004; Super, 1980, como citado em Oliveira & Taveira, 2016). Estas teorias propõem estádios e tarefas vocacionais em diferentes estádios de vida e abordam a tomada de decisão como resultado da noção de

autoconhecimento. O autoconhecimento integra um self psicológico, onde se incluem valores e padrões comportamentais, e um self social, resultante de interações entre a criança e os seus contextos de vida, a partir das quais ela integra conceitos como género, prestígio e classe social e se identifica/diferencia de figuras-chave, como pais e professores (Gottfredson, 1981; Super, 1994, como citado em Oliveira & Taveira, 2016).

O desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida é pertinente e oportuno, não somente pelo desenvolvimento de perceções sobre o que gosta de fazer, o que se pode fazer e o que os outros esperam dele — a formação dos autoconceitos —, mas também pelo “seu potencial para suscitar interesses para o futuro e fornecer informação que poderá ser utilizada mais tarde” (Super, 1990, cit. in Araújo, 2009). O esperado é que durante o período da infância, as crianças se preocupem quanto ao seu futuro, aumentem o controlo sob as suas ações, reconheçam a importância de ser bem-sucedidas na escola e integrem hábitos de trabalho (Super, Savickas, & Super, 1996). Para Gottfredson (1981, 1996, citado por Araújo, 2009), Super (1990) e Savickas (2002), a infância é um processo de desenvolvimento ativo, e como a criança está sujeita a interações com variados contextos, desenvolve os primeiros interesses, competências e perspetivas futuras, possibilitando a aquisição da capacidade de autocontrolo e a consciencialização do seu papel interventivo, a nível académico e profissional (Jorge, 2011, citado em Azevedo, 2017).

Estudos têm revelado a capacidade que as crianças do primeiro ciclo têm de envolver-se em comportamentos dinâmicos de exploração, recorrendo aos seus interesses e aptidões na orientação do processo e conteúdo da aprendizagem vocacional efetuada, bem como da formulação de objetivos relativamente ao mundo de trabalho (David, 2017; Hartung et al., 2007; Patton & Porfeli, 2007, como citado por Araújo, 2009). Neste contexto, apresenta-se a perspetiva de Lopes (2004) sobre o desenvolvimento vocacional na infância. Este, visa a promoção “de um conjunto de competências a adquirir ao longo da escolaridade, desde os primeiros níveis, funcionando como um fator de prevenção do abandono escolar e, ao mesmo tempo, de afirmação da instrumentalidade da escola na formação de cidadãos” (p. 193), cruzando-se com objetivos do Ensino Básico e da Educação em geral, se atendermos aos domínios a desenvolver na componente de Cidadania e Desenvolvimento da República Portuguesa.

As teorias desenvolvimentistas estimularam ainda uma conceção multidimensional do desenvolvimento vocacional na infância que Super (1994) caracteriza em nove dimensões: curiosidade, exploração, informação, figuras-chave, interesses, locus de controlo, perspetiva temporal, autoconceito e planeamento.

Algumas destas dimensões facilitam o desenvolvimento de outras tantas neste mesmo período de vida. A exploração é central na aquisição de informação e para a diferenciação dos interesses vocacionais (Lent, Tracey, Brown, Soresi & Nota, 2006). Por outro lado, as expectativas de autoeficácia e de resultado, ou por outras palavras, as representações cognitivas acerca da competência para se ser bem-sucedido numa tarefa e acerca da possibilidade de alcançar resultados valorizados, influenciam o desenvolvimento da exploração e dos interesses em determinados domínios de atividade (Ochs & Roessler, 2004; Turner & Lapan, 2004, como citado em Oliveira & Taveira, 2016). Quanto às figuras-chave, estas assumem-se importantes no desenvolvimento da exploração, das expectativas de autoeficácia, dos interesses e do autoconceito (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006, citado em Oliveira & Taveira, 2016). Aquilo que Schultheiss (2005), partilham, refere-se ao locus de controlo, ou seja, à perceção de controlo interno ou externo de comportamentos e respetivas consequências, influencia a autoprojeção para o futuro e a definição de objetivos de carreira mais próximos ou distantes no tempo. A exploração tem impacto, em idades mais tardias, no ajustamento académico, na formação da identidade e na tomada de decisão (Araújo, 2009; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Consequentemente, as expectativas de autoeficácia das crianças influenciam o seu rendimento académico, o evitamento/aproximação de domínios de atividade e as escolhas de carreira, à medida que crescem (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001) e o locus de controlo é também uma dimensão importante para o rendimento académico e a satisfação de carreira (Spector, 1988).

No primeiro ciclo do ensino básico, deve orientar-se a educação para a carreira profissional como resposta de evitamento à supressão prematura de escolhas ocupacionais e procurar promover a consciencialização acerca das ligações entre os conteúdos escolares e o mundo de trabalho e apoiar, de forma sistemática, o desenvolvimento de competências da carreira, tais como a exploração e o planeamento (Herr e Cramer, 1996; Araújo, 2009; Taveira, 1999; Oliveira, 2016, como citado por Azevedo, 2017). A exploração deverá ser realizada pela criança, influenciada por um raciocínio fantasioso e motivada pela curiosidade, e reforçada por figuras significativas, com as quais esta frequentemente se identifica (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma,

1951, Gottfredson, 1981, 1996, Pinto & Soares, 2001, e Super, 1963, citado por Araújo, 2009 p. 4), embora se saiba, de acordo com as informações do estudo de Hill (1969; op. cit. Hartung et al., 2005) que as crianças de oito anos baseiam as suas percepções do trabalho dos adultos, tanto em percepções fantasiosas, como em observações do trabalho que os adultos desempenham. Quanto às crianças entre os quatro e cinco anos, observou-se que estas tinham progredido para além do pensamento mágico, revelando aspirações ligadas a papéis ou atividades dos adultos. Mais recentemente, o estudo de David (2017) verificou igualmente uma diminuição das aspirações a profissões de Fantasia, à medida que aumenta a idade, do terceiro ao nono ano de escolaridade, podendo-se assim considerar que o trabalho de orientação vocacional com crianças do quarto ano de escolaridade, se tornará pertinente para ir desconstruindo crenças e mitos estereotipados em relação, quer às formações quer às profissões, para ir ultrapassando as percepções e pensamentos fantasiosos/mágicos (David, 2017; Trice & Hughes, 1995).

3. Papel, influência e impacto parental no desenvolvimento vocacional

Constata-se uma variedade de fatores que podem ter peso ou que realmente influenciam o desenvolvimento vocacional e, conseqüentemente, a escolha profissional de um sujeito, como as características individuais do mesmo, contexto histórico e social, contextos proximais como a família e os pares, estando presentes ao longo de toda a vida e que se vão construindo em todo este percurso vivencial. Se considerarmos as informações que nos deixam Bock e Aguiar (1995), a literatura aponta que a família tem um papel tanto de ajuda como de dificuldade no momento de decisão de escolha profissional, porque o jovem pertence a uma família, que tem uma história familiar e características próprias (Bock & Aguiar, 1995). Por isso, é considerado essencial para a escolha não somente o conhecimento que ele tem de si mesmo, mas também o conhecimento do projeto dos pais, ou pelo menos a forma como os pais estimulam o desenvolvimento vocacional dos filhos, o processo de identificação e o sentimento de pertença à família, o valor dado às profissões pela família, assim como a maneira como o jovem utiliza e elabora os dados familiares. Como escreveu Vondracek & Profeli (2011): “talvez a maneira mais importante pela qual os papéis e as expectativas dos papéis vinculem o microssistema familiar e o desenvolvimento da carreira das crianças envolva os papéis que as crianças aprendem no contexto do ambiente familiar” (p. 53).

Na mesma perspectiva (Gonçalves & Coimbra, 2007), afirmam que a família se apresenta como o primeiro e o mais significativo contexto do desenvolvimento vocacional, determinante nas trajetórias vocacionais das gerações mais novas. É neste núcleo que se aprende, desde as etapas mais precoces da existência, os saberes, os afetos e as experiências mais estruturantes e organizadoras que serão a nascente de significados das relações pessoais e interpessoais. Para além disso, acrescentam que é no seio familiar que acontece a preparação dos variados papéis da existência que garantirão a integração psicossocial do sujeito, transformando-o, em graus variáveis, em protagonista da sua própria história construída na relação dialógica com os outros.

Em particular, os pais revelam-se um apoio importante na realização de várias tarefas vocacionais como a construção de uma identidade, a aquisição de uma perspectiva temporal, a formulação de preferências vocacionais, o desenvolvimento da consciência face à necessidade de tomada de decisão, a realização de uma escolha e o comprometimento com a mesma, e até no que toca à execução de planos de carreira (Carvalho & Taveira, 2010; Creamer & Laughlin, 2005; Diemer, 2007; Gonçalves, 2008; Otto, 2000; Pinto & Soares, 2001; Whiston & Keller, 2004; Young et al., 2006).

Se se considerar as investigações realizadas nos últimos anos no âmbito do papel da família no desenvolvimento vocacional dos filhos, os resultados vêm demonstrando, progressivamente, que as famílias começam cada vez mais a assumir as suas responsabilidades no apoio à construção das trajetórias vocacionais dos seus filhos, pretendendo ter um papel insubstituível e cada vez mais ativo neste processo de desenvolvimento vocacional. Isto acontece porque há um aumento da conscientização, principalmente da parte dos pais, de que os percursos vocacionais dos seus filhos dependem da qualidade dos apoios e investimentos que os pais vão protagonizando neste processo de construção do projeto de formação/educação/profissão dos seus filhos, que são concebidos como parte integrante do projeto da família (Gonçalves, 2006; 2008; Young, Valach, Ball, Paseluikho, Wong, DeVries, McLean, & Turkel, 2001).

É também importante fazer notar que a influência da família no desenvolvimento vocacional das crianças tem um impacto maior na intervenção vocacional nesta de vida do que em outras e a oferta sistemática de conhecimentos e experiências de educação e desenvolvimento vocacional através do currículo académico implica um trabalho cooperativo entre psicólogos, professores, pais e membros envolventes da comunidade (Taveira, 1999).

Face a esta constatação da influência do contexto familiar nos projetos vocacionais dos filhos, urge que a intervenção para a promoção do desenvolvimento vocacional em crianças, adolescentes e jovens se realize em articulação com a família de origem (Gonçalves, Rocha, 2019).

4. Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em contextos educativos

A publicação do DL 190/91 instituiu formalmente os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em Portugal, representando no nosso país um marco decisivo na história da psicologia escolar e, em particular, da orientação vocacional. Aí se estabelece que os SPO, regulamentados em conformidade com o estatuído no art. 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), desenvolvem a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em três domínios: (a) o apoio psicopedagógico a alunos e a professores; (b) o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; (c) a orientação escolar e profissional.

A orientação escolar constitui um importante campo de atenção das políticas europeias para a educação e formação. No âmbito das diretivas das últimas 2 décadas, e na sequência da Estratégia de Lisboa (2000), a Declaração de Copenhaga (Resolução do Conselho em 19/12/2003), intitulada de Reforço das Políticas, Sistemas e Práticas na Europa no Campo da Orientação ao Longo da Vida consubstancia uma segunda importante diretiva a destacar no domínio da orientação (Resolução do Conselho, 28/5/2004). Nesta, o conceito de orientação vocacional é assumido como um processo contínuo que permite aos cidadãos de todas as idades e ao longo da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho e outras situações em que estas capacidades e competências podem ser adquiridas e/ou utilizadas. Advoga-se, em consequência, a necessidade de expansão dos serviços de orientação, a que se atribui um papel essencial na execução dos programas de educação e formação, bem como a intensificação da cooperação europeia nesta área. Em 2008, a presidência francesa da UE elegeu a Orientação ao Longo da Vida no Espaço Europeu como tema central na educação, tentou responder a algumas dificuldades e problemas que a OV apresenta, sobretudo nos contextos escolares (Resolução do Conselho, 21.11.2008; JOCE de 13.12.2008; C 319/4): (a) as saídas de jovens dos sistemas de

educação e formação sem qualificação; (b) o insucesso no ensino superior; (c) a dificuldade de adaptar a formação às necessidades do mercado de trabalho; (d) a dificuldade em intervir na reorientação de carreiras, considerando a crescente mobilidade profissional.

São ainda relatadas outro tipo de dificuldades ou falhas que os SPO sentem quando se trata de um trabalho e intervenção ao nível do desenvolvimento e escolhas vocacionais com jovens adolescentes em fase final de terceiro ciclo ou do ensino secundário e profissional. Atendendo a alguns autores, pode-se entender que quanto à dificuldade apresentada por um conjunto de indivíduos em processo de escolha profissional, num trabalho de Sparta e colaboradores (2005), a maioria não foi capaz de identificar de forma clara as suas dificuldades diante da escolha profissional. Este dado resultou numa interpretação que assume uma provável insuficiência de comportamentos exploratórios e reflexões acerca de diferentes aspetos relacionados à escolha de uma profissão, uma vez que para ter consciência das próprias dificuldades de escolha é necessário que o indivíduo tenha certo nível de autoconhecimento e conhecimento sobre o mundo do trabalho. Muito provavelmente esta dificuldade deve-se à falta de investimento e desenvolvimento vocacional em idades anteriores às supostas idades de decisão e escolha de um curso secundário, profissional ou superior, ou seja, em idades anteriores à adolescência como a pré-adolescência ou infância. Faria e Guzzo (2007), ao analisarem as representações sociais de adolescentes sobre as profissões, trabalhos e empregos, perceberam que muitas das escolhas dos jovens são feitas usando informações imprecisas sobre a carreira que desejam seguir. Primi (2000), num dos seus estudos, observaram como principais fatores relacionados às dificuldades de escolha a imaturidade, a insegurança e a falta de informação. Mais uma vez reforça a ideia de ausência ou insuficiência de investimento pessoal e exploração do mundo laboral em idades anteriores à adolescência. Schiesse e Sarriera (2000), no seu trabalho com alunos do 12º ano, também identificaram que fatores como a imaturidade e a dificuldade para identificar os próprios interesses e aptidões estavam entre aqueles que mais dificultavam a escolha por um curso universitário. No estudo de Soares (2007) com uma amostra de 655, que teve como objetivo identificar as principais razões para a escolha do curso superior, concluiu que a maioria dos adolescentes e jovens realizou a sua escolha académica e profissional sem planeamento prévio. Bardagi e Hutz (2009), identificaram que as escolhas iniciais da maioria dos alunos universitários que abandonaram o seu

curso superior, foram imaturas, pautadas em pouca atividade exploratória e em visões irrealistas das profissões e respectivas carreiras.

Posto isto, e atendendo à análise de Lehman (2014, citado por Santos, Luna e Bardagi, 2014), que observou que uma das causas principais para o abandono de curso é a falta de elaboração, exploração e consistência das escolhas iniciais feitas na infância e adolescência, é aceitável assumir que a infância é um período de enorme peso no desenvolvimento, crescimento e maturidade vocacional que, com as devidas explorações e investimentos pessoais e profissionais, trará benefícios futuros às crianças, uma vez que estarão preparadas para fazer, mais autonomamente e de forma consciente, um investimento pessoal e exploração correta de si enquanto pessoas, dos seus interesses, motivações, objetivos e expectativas pessoais e sociais, sendo capazes de tomarem decisões realistas e conscientes em relação à escolha de um curso, seja ele de que formato for, e de escolha de uma profissão na qual sentir-se-ão felizes, aceites e realizados.

A infância, enquanto fase do desenvolvimento, tem sido alvo de pouca atenção em comparação com a adolescência ou com a idade adulta, havendo poucos estudos sobre a mesma relativamente ao domínio vocacional (David, 2017; Hartung, et al., 2005; Araújo, 2002; Watson & McMahon, 2005). As teorias do desenvolvimento vocacional ao longo da vida alertaram para a importância da infância enquanto etapa com influências duradouras no comportamento e desenvolvimento vocacional posterior, nomeadamente na formação do autoconceito vocacional e de uma visão mais integrada e diferenciada do mundo profissional (Araújo, 2002). Talvez seja pela falta de trabalhos ao nível do investimento pessoal e vocacional e exploração profissional nos primeiros anos de escolaridade, que se nota ainda, como foi sendo apresentado, decisões inconscientes, imatura e influenciadas por terceiros, ou seja, isentas de reflexão e investimento pessoal, na altura de escolha de um curso, seja ele do secundário, profissional ou superior e até mesmo na escolha de uma profissão.

Já Araújo, em 2009, refere o estudo de Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999) no qual é defendida a relação entre a exploração vocacional das crianças com os resultados de comportamentos vocacionais posteriores, percebendo-se que a exploração vocacional na idade infantil é o melhor preditor para a exploração vocacional consciente na adolescência.

A referida Resolução do Conselho identifica ainda quatro Eixos de Ação para o reforço do papel da orientação no âmbito da cooperação europeia, como resposta aos

problemas que são notórios na OV, eixos esses que passam por favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida. Espera-se que tal capacitação, assente na aquisição de algumas competências chave que permitam ao cidadão europeu protagonizar, ao longo da vida, o seu próprio projeto de aprendizagem, formação e inserção profissional. Destaca-se de entre aquelas competências, o aprender a aprender, a iniciativa e o empreendedorismo, as competências sociais e cívicas, e particularmente nas fases de transição, a capacidade de se autoavaliar, de se conhecer a si próprio e de descrever as competências adquiridas no âmbito da educação formal, informal e não formal, de conhecimento dos sistemas de ensino, formação e qualificação e de familiarização com o ambiente económico, as empresas e as profissões (Eixo 1); facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação. Sublinha-se neste eixo, a necessidade de disponibilizar os serviços de orientação a todos os cidadãos, o que supõe a adaptação dos mesmos às necessidades particulares dos diversos destinatários (Eixo 2); desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação (Eixo 3); incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local. Atendendo à existência de serviços diferenciados de orientação em função da diversidade dos públicos (a orientação escolar, a orientação universitária, a orientação profissional dos candidatos a emprego, a orientação das pessoas em formação profissional e a orientação profissional dos trabalhadores assalariados), sublinha-se a necessidade de complementaridade e coordenação entre os mesmos, de modo a potenciar a eficácia da sua resposta (Eixo 4).

5. Projetos de intervenção de desenvolvimento e exploração vocacional na infância em Portugal

Em Portugal, atendendo ao que escreve Araújo (2009), os estudos no âmbito do desenvolvimento vocacional na infância parecem escassos. Segundo Baptista e Costa (2004), a intervenção no campo do desenvolvimento vocacional também não tem privilegiado o público infantil. Contrariamente, o foco tem sido, essencialmente, no final do ensino básico (9º ano de escolaridade) e do ensino secundário. Os mesmos autores partilham que “estamos perante um modelo muito centrado no fornecimento de informação e tomada de decisão. Os mesmos autores afirmam que a ausência de um espaço-tempo na escola e no currículo prefigura uma clara falta de intenção educativa neste domínio”, como citado em Caldeira, Maia, Moreia e Santos (2014).

Porém, este período de vida desempenha um papel muito importante nesta área vocacional, sendo o desenvolvimento vocacional considerado “um processo longitudinal, contínuo e genericamente irreversível, que consiste, essencialmente, no desenvolvimento e implementação do autoconceito” (Araújo, 2009, p. 40), e é exatamente na infância que os autoconceitos se começam a formar, através de processos de identificação (Super, 1990; Faria & Macedo, 2004; Peixoto, 2003, como citado em Caldeira, Maia e Santos, 2014).

Acredita-se, seguindo a linha do apresentado até então, que a finalidade da intervenção psicológica vocacional com alunos do primeiro ciclo tem as bases de uma intervenção executada em consulta psicológica de orientação vocacional com adultos ou jovens, com o intuito de ajudá-los na tomada de decisão para um curso do secundário, profissional ou superior. A intervenção em OV com crianças do Ensino Básico deve basear-se igualmente num processo exploratório envolvendo o desenvolvimento de competências cognitivas (essencialmente representadas ao nível de competências e aptidões) e afetivas (interesses e motivações), entrecruzadas com fatores contextuais (oferta educativa e formativa, planos curriculares), no sentido de comprometer a criança, aquando de idade certa, isto é, na altura em que tenha de se comprometer com uma opção real, com uma decisão consciente e coerente (Melo, s. d.).

Funcionando como princípios estruturantes das tarefas de orientação vocacional, são evidenciáveis cinco momentos principais, que servem para intencionalizar o movimento que anima a orientação vocacional enfatizando nas crianças, neste caso, a autoria dos seus projetos vocacionais: (i) Exploração de si próprio; (ii) Exploração de competências, motivações e capacidades; (iii) Exploração das profissões; (iv) Exploração do sistema educativo e formativo; e (v) Tomada de decisão/compromisso. Estes princípios são baseados na ótica de Taveira (2004), que refere que os programas de desenvolvimento vocacional para os vários ciclos e níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior ou até ao mundo profissional, devem possibilitar oportunidades para: (a) a exploração orientada para o self e para o meio circundante; (b) a compreensão do mundo do trabalho, das profissões e do emprego; (c) a aquisição de competências de tomada de decisão; (d) o desenvolvimento de uma ética de trabalho; (e) a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas.

No entanto, e como refere a autora, em complemento aos cinco momentos de construção do projeto vocacional, um dos focos da intervenção ao longo da educação pré-escolar e do Ensino Básico, deve ser o desenvolvimento, de atitudes positivas face a

si próprios e às oportunidades educativas, profissionais e sociais, e o desenvolvimento de sentimentos de competências e ferramentas para utilizar as experiências escolares para explorar e preparar o futuro. Assim, as intervenções vocacionais nos primeiros anos de escolaridade devem procurar alargar ao máximo, não só o autoconhecimento, mas também alargar o leque de profissões que cada criança conhece e fazer os alunos tomarem consciência de que os sentimentos de competência pessoal para lidar com o futuro profissional se desenvolvem a partir de aspetos como o conhecimento de si e das suas capacidades, estratégias de melhoria dos pontos menos bons, competências de exploração das profissões e de planeamento do seu projeto vocacional e a compreensão das relações entre o seu papel de aluno e os papéis da vida adulta.

Vários estudos têm mostrado que o conhecimento da criança acerca de si e do mundo laboral está razoavelmente bem desenvolvido por volta dos dez ou onze anos de idade (McGee & Stockard, 1991; Seligman, Weinstock, & Heflin, 1991, como citado por Araújo, 2009), tendendo a aumentar progressivamente ao longo do tempo (Dorr & Lesser, 1980, como citado por Araújo, 2009). A assunção de tais tarefas visa promover o empoderamento das crianças, capacitá-las e torná-las conscientes da sua própria importância no seu desenvolvimento vocacional, não só relativas às exigências presentes, como ao longo de todo o seu percurso vivencial. Seligman (1991) afirmou que as crianças com idades entre os nove e dez anos detêm já um autoconceito relativamente claro e diferenciado.

Na literatura vocacional admite-se que o desenvolvimento dos primeiros interesses e competências, bem como de uma perspetiva temporal de futuro, ocorre à medida que a criança, na interação com os múltiplos níveis de organização do seu contexto, vai construindo o seu autoconceito e o papel que poderá desempenhar no mundo académico e profissional (e.g., Gottfredson, 1981, 1996; Super, 1990). O resultado das explorações que a criança vai realizando no que toca ao mundo profissional, leva a um avanço gradual no sentido de um maior realismo, observando-se a integração da perceção dos seus interesses e competências nas escolhas vocacionais apresentadas (David, 2017). Aliás, um estudo de Trice e Hughes (1995), revela que a observação de características pessoais parece contribuir para o incremento do realismo notado nas aspirações vocacionais das crianças. Assim, os referidos autores notaram uma relação entre as aspirações das crianças e os seus perfis de interesses. Foi observado que a primeira e segunda escolha vocacional das crianças pertencem, frequentemente, ao mesmo tipo de interesses RIASEC de Holland, o que sugere que as

crianças apresentam uma boa consciência dos seus interesses e capacidades, apresentando aspirações que complementam as suas personalidades. Miller (1989), numa investigação conduzida junto de crianças de nove anos, verificou, por sua vez, que cerca de 80% das crianças era capaz de enunciar atividades que desempenhavam bem e que 75% conseguia indicar o nível de realização numa determinada tarefa por comparação a outras tarefas. Por seu turno, 42% das referidas crianças mostrava-se capaz de descrever formas através das quais podia melhorar os seus desempenhos. Assim, o referido autor constatou que as crianças parecem apresentar uma consciência relativamente apurada das suas competências e forças.

6. Breve apresentação do projeto “*Editar o meu Percurso Vocacional*”

“Editar o meu Percurso Vocacional” (cf. Anexo A), é um projeto piloto, uma intervenção exploratória eminentemente promocional, desenhado e implementado, para crianças finalistas do primeiro ciclo do ensino básico, isto é, do quarto ano de escolaridade. O projeto implementado tem como objetivo geral a promoção do desenvolvimento vocacional numa turma do quarto ano, através da estratégia de infusão, em contexto de sala de estudo com participação dos autores da atividade, e pretende ajudar as crianças na: (i) Exploração e desenvolvimento do autoconceito (interesses, personalidade, competências, motivações, capacidades e valores); (ii) Exploração dos perfis vocacionais; (iii) Exploração das profissões; (iv) Introdução à exploração do sistema educativo e formativo; e (v) Tomada de decisão/compromisso.

A American School Counselor Association (ASCA, 2012) refere que no ensino básico, uma intervenção ao nível do desenvolvimento da carreira deve procurar ajudar e ensinar os alunos a adquirirem informações básicas sobre o trabalho, introduzir e trabalhar as perceções pessoais em relação aos seus interesses, habilidades, valores, competências, etc. e ensinar sobre como tomar decisões eficazes e ajustadas às circunstâncias. Para além disso, um dos objetivos na intervenção vocacional da infância é providenciar informação não estereotipada em relação ao género. As crianças precisam ser expostas a trabalhos não tradicionais para começar a entender que existe uma gama mais ampla de opções do que o que elas pensam, que lhes é transmitido pelos contextos proximais e distais, frequentemente influenciados por estereótipos de género, raça, etnia (Niles & Harris-Bowlsbey, 2016).

O projeto psicoeducativo: “Editar o meu Percurso Vocacional” enquadra-se no modelo construtivista desenvolvimentalista que propõem um desenvolvimento vocacional que se constrói ao longo da vida. A metodologia de Projeto, que lhe está subjacente implica uma gestão cronológica flexível e adaptada aos interesses, desenvolvimento e realidades pessoais e sociais do grupo sujeito à intervenção. O cronograma do Projeto (Anexo A), seguindo esta metodologia, apresenta-se com uma linha temporal imprevisível, que resulta de uma constante construção pessoal e do grupo que poderá emergir ao longo das sessões.

Este projeto teve como base concetual o modelo de exploração e investimento vocacional, a partir de estratégias de exploração reconstrutiva (Campos & Coimbra,

1991; Gonçalves & Rocha, 2019; Rodrigues, Silva, Ferreira, Cordeiro & Taveira; 2017).;

A perspetiva de exploração reconstrutiva (Campos e Coimbra, 1991) alicerça-se em 3 momentos estruturantes: preparação para a exploração vocacional, exploração vocacional e investimento vocacional/ compromisso. Assim sendo, a intervenção da orientação profissional procura criar condições para que a esta relação pessoa-mundo seja (re)construída de forma progressiva, proporcionando aos jovens experiências de aproximação à vida ativa suscetíveis de os ajudar a transformar a sua relação com o mundo (Gomes, 2002). É através destas experiências de ação, de contacto direto ou indiretas com as pessoas e situações representativas da vida adulta e do mundo profissional, que deverão ser significativas para as pessoas (devem corresponder às suas necessidades, interesses e desejos), que estas vão construindo os seus interesses e melhorando o conhecimento de si próprios e da realidade circundante preparando-os para investimentos seguros (Campos e Coimbra, 1991).

No conceito da exploração reconstrutiva, as aptidões, capacidades, interesses e motivações de cada um constituem não são um dado a constatar, descobrir ou avaliar, mas sim atributos a construir, desconstruir e reconstruir no decurso das experiências reais de vida, desde o início até ao final da mesma (Imaginário, 1997/1998). De acordo com o referido modelo, a escolha de uma profissão resulta da articulação da relação de conhecimento que o jovem estabelece com o mundo (variável de ordem cognitiva), com variáveis afetivas, motivacionais e comportamentais, o que transforma o processo de escolha vocacional numa contínua (re)negociação dos compromissos estabelecidos, pelo sujeito, entre as suas expectativas e desejos pessoais e as oportunidades e os constrangimentos sociais.

Esta intervenção foi desenvolvida assumindo claramente uma metodologia de projeto em contraposição a uma metodologia de programa (Illback, Zins, Maher & Greenberg; 1990; cit. in Menezes, 2010).

Segundo Sartre (1960; citado em Vasconcelos, 2011, p.10) “projeto é a afirmação do ser humano pela ação”. Isto implica que as crianças que participam de um projeto sejam “autoras de si próprias”. Numa perspetiva socio-construtivista, Sartre (1960) aponta que o saber é gerado na prática social enquadrada numa cultural e situado num determinado plano histórico (Vasconcelos, 2011). Esta opção permitiu uma maior

flexibilidade na escolha e adaptação das atividades às necessidades e características do grupo alvo.

Por outras palavras, um projeto é um conjunto estruturado de estratégias e atividades, articulados com objetivos de mudança psicossocial, que visa, a partir de uma situação inicial, prosseguir certos resultados, junto de uma determinada população, centrando-se no processo ao invés do foco ser o produto final; centrando-se nas necessidades dos sujeitos, tendo em conta a sua história de vida (pessoal, familiar, comunitária) e o seu nível de desenvolvimento; e privilegiando as metodologias de exploração reconstrutiva (Menezes, 2010). Um projeto deve apresentar momentos processuais, isto é, conjunto de objetivos abrangentes em torno dos quais a intervenção se vai desenvolvendo e ganhando forma num processo progressivo em que o(s) indivíduo(s) é/são o(s) principal(ais) protagonista(s) (Gonçalves & Rocha, 2019; Menezes, 2010).

De seguida serão mencionados os momentos processuais que fazem parte da criação de um projeto (Gonçalves & Rocha, 2019; Santos & Gonçalves, 2015):

a) o planeamento da intervenção: definição dos objetivos da intervenção, com o intuito de especificar, de forma concreta, as mudanças esperadas, a partir da identificação inicial das necessidades dos alvos e selecionar estratégias de intervenção, isto é, formas de realizar as atividades, visando atingir os objetivos a almejar;

b) preparação da intervenção: determinar as principais atividades, horários e recursos necessários para o projeto;

c) implementação do projeto: implica a realização das atividades e as estratégias definidas colaborativamente com os alvos de intervenção e o ajustamento das atividades e estratégias às necessidades emergentes dos alvos;

d) avaliação do projeto: pela realização do pré e pós-teste, bem como a avaliação do processo afim de avaliar a eficácia da intervenção.

O projeto “Editar o meu Percurso Vocacional” decorreu de forma flexível, atendendo aos diferentes estádios de desenvolvimento do grupo, atendendo às capacidades particulares de cada criança para se apropriarem e envolverem no tema a que nos propusemos explorar.

As estratégias utilizadas na implementação do projeto, tiveram como base o jogo simbólico, o conto e dramatização de histórias apropriadas às diferentes idades do grupo, teatro, jogos, bonecos e outros materiais construídos no sentido de proporcionar momentos e experiências que fomentem a reflexão e aprendizagem vocacionais. Assim

sendo, este trabalho assume-se como um trabalho por projeto, flexível e dinâmico, que tem em conta as características e interações sociais particulares do contexto, na co-construção de aprendizagens ligadas às dimensões do auto e hétero conhecimento, emocionais, sociais e vocacionais e contrapõe-se ao modelo de programa rígido e prescritivo.

A execução de grande parte atividades do projeto tiveram uma forte componente prática que implicou a construção de materiais, de forma a que se tornasse possível e motivador o envolvimento das crianças no processo de co construção, apropriação e consolidação das aprendizagens (Smith, Cowie & Blades, 2003; Izard et al., 2008b). Todos os materiais apresentados e utilizados na intervenção, foram adaptados, desenhados e/ou construídos no decorrer do projeto, com a finalidade de garantir o envolvimento e interesse de todos participantes permitindo uma estrutura clara para atingir os objetivos propostos. A linguagem, na sua simplicidade e clareza, teve sempre diferentes plataformas de comunicação; linguagem oral, escrita, desenho, imagens, teatro, fantoches e outras formas de expressão que promovessem a interação social, o diálogo e reflexão (Izard et al., 2008b; ME, 2016; Raimundo & Pinto, 2016).

Assim, o projeto, tem como objetivo último proporcionar momentos de novidade, curiosidade, de imaginação, pensamento livre, autónomo e crítico, reflexão, partilha de forma a permitir e potenciar o desenvolvimento vocacional do grupo enquanto indivíduo em co construção da sua identidade, valores, interesses, personalidade (incluindo as vocacionais) e o alargamento do leque de profissões pela experimentação/representação e observação de diferentes papéis profissionais, para que ao longo da sua formação os alunos sejam capazes de utilizar tais ensinamentos para fazerem um investimento vocacional responsável e pensado, percebendo que não existe uma única profissão correta a seguir e que é possível, no geral, se identificarem com várias e que a decisão final tomada, desde que refletida com consciência, será sempre uma decisão acertada.

O projeto está organizado à volta de 17 sessões semanais e/ou bissemanais com a duração aproximada de 50 minutos. Para todos os temas ou assuntos impossíveis de concluir numa sessão, devido à sua vastidão, foram construídas duas sessões concretizadas na mesma semana para que não houvesse grande desfasamento temporal entre elas, evitando-se um possível esquecimento de aspetos importantes da sessão anterior. Foi o caso das sessões 1 e 2, por serem de pré-teste e um pouco mais extensas e também das sessões 5 e 6. A 8 foi dividida em dois dias da semana. As sessões 12 e 13 e

a 15 e 16, que foram impossibilitadas de realizar devido à paragem decorrente da pandemia originada pelo novo corona vírus, estavam igualmente planeadas para acontecerem nas mesmas semanas. Cada sessão era composta por um conjunto de atividades diferentes que, no seu todo, permitiam alcançar os objetivos da mesma, fossem eles objetivos ligados à: a) exploração do investimento e desenvolvimento vocacional; b) à exploração reconstrutiva do investimento vocacional; c) à orientação para a ação e da preparação para a implementação dos investimentos. Foi com base três grandes dimensões que o projeto e as suas atividades foram estruturados.

O primeiro momento estruturante do projeto, designado por **a) exploração do investimento e desenvolvimento vocacional**, os objetivos consistiram na apresentação dos elementos do grupo, apresentação, explicação e clarificação do projeto, conhecimento dos interesses profissionais do grupo, com avaliação do seu conhecimento acerca do mundo das profissões, promoção e reflexão sobre o auto e héteroconhecimento geral, interesses, habilidades e gostos, fortalecimento da relação com pares, promoção e reflexão do autoconhecimento vocacional e dos valores e personalidades vocacionais (Modelo de Holland), promoção e reflexão da visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland), promoção do diálogo familiar acerca das profissões, com reflexão acerca da história profissional das famílias, reflexão acerca das influências familiares e importância da família no processo de orientação vocacional, promoção de conhecimento sobre os diferentes profissionais que trabalham no contexto escolar, com reflexão do modo como o contexto escolar pode promover o desenvolvimento vocacional e a importância de todas as profissões de uma escola para o bom funcionamento da mesma, importância do trabalho e introdução à estratégias de aquisição de competências de exploração direta do mundo de trabalho.

As atividades desenvolvidas tiveram uma duração variável, havendo um período de tempo para reflexão sobre as aprendizagens das mesmas. Abaixo (Figura 1) apresenta-se o cronograma com as atividades e objetivos deste primeira momento estruturante do projeto, e uma breve explicitação das atividades desenvolvidas..

Para além da administração dos instrumentos pré-teste, o EEIV - Escala de Exploração e Investimento Vocacional (Miambo, Gonçalves & Coimbra, 2011) e o ICA-R - Inventário de Representações de Género, onde é apresentada uma vasta lista de profissões e o sujeito tem de se posicionar quanto à sua preferência para aquela profissão e quanto ao género, isto é, se é um profissão realizada apenas por mulheres, maioritariamente por mulheres, igualmente por homens e mulheres, maioritariamente

por homens ou apenas por homens, foram dinamizadas as atividades: “A minha profissão” que consistiu na apresentação de cada um dos elementos do grupo (nome, profissão e papel e funções que desempenham nesta profissão) assumindo uma perspectiva do futuro, isto é, como se fossem adultos e desempenhassem a profissão que desejavam ter naquele momento inicial do projeto; De seguida, realizou-se a atividade: “A união faz a força” baseou-se na construção de puzzles iniciais sobre o projeto e tema da orientação vocacional com reflexão sobre as imagens do puzzle e fazendo a ponte para a construção de regras do projeto, usando a metáfora das peças do puzzle como sendo os alunos de forma a dar a entender que, da mesma forma que necessitamos de todas as peças do puzzle no seu local exato (com uma função específica) para termos o puzzle completo, necessitamos igualmente de todos os membros do grupo a cumprir as regras que lhes competem para o projeto resultar.

A atividade “Kinder surpresa dos interesses” os alunos tiveram de escrever as suas dúvidas, interesses, desejos e/ou expectativas numa tira de papel e colocá-la dentro da surpresa de um ovo Kinder. Algumas destas dúvidas, interesses, desejos e expectativas foram utilizadas para reformular algumas questões do projeto de forma a satisfazer as necessidades do grupo, enquanto que outras foram sendo abordadas ao longo das sessões.

Para a atividade “Alfabeto das profissões”, escreveu-se no quadro da sala todas aquelas profissões que o grupo se lembrou de apontar para cada letra do alfabeto, acrescentando mais algumas que o dinamizador do projeto achou relevante e, no final deste alfabeto, foram selecionadas todas as profissões que o grupo mostrou interesse em conhecer e explorar, como forma de dar vida a grande parte das atividades de exploração do projeto, na dimensão 2 do mesmo.

Passando para as atividades “14 factos sobre mim” e “O desenho que me interessa”, os alunos responderam a 14 perguntas de promoção e reflexão do autoconhecimento de Sharon Martin, mas adaptadas ao público infantil e desenharam numa folha A3 de três a cinco momentos que representassem os seus interesses, gostos, hobbies, atividades extracurriculares preferidas, respetivamente. Por sua vez, na atividade “A minha carta” cada membro do grupo teve de escrever uma frase com algo positivo ou um aspeto que diferenciasse aquele colega dos demais, fosse uma qualidade, uma característica ou outra coisa qualquer. No fim da atividade cada aluno tinha um texto, a sua carta pessoal, escrita pelos outros colegas e partilhou-a com grupo.

A atividade “Será que me conheces?”, cada elemento do grupo escreveu numa tira de papel algo que este considerasse um atributo seu e, em anónimo, os atributos foram lidos em voz alto, sendo que o grupo tinha de identificar a quem correspondia aquela característica. Numa “Caça ao tesouro”, no espaço do recreio e em grupos de 4 elementos, os alunos tiveram de descobrir 16 perfis vocacionais, baseados nos 6 perfis vocacionais de Holland, mas mais desenvolvidos e adaptados ao grupo de intervenção, com posterior reflexão, diálogo e identificação pessoal dos perfis.

A peça “Que fantochada!”, consistiu na apresentação de uma pequena peça com fantoches que representavam as profissões características de cada tipo de personalidade RIASEC de Holland, igualmente com posterior reflexão, diálogo e identificação pessoal dos perfis vocacionais. Foi proposto aos alunos, para em casa, fazerem com os pais um genograma da sua família mas ligado às profissões, devendo incluir avós paternos e maternos, tios, pais e os próprios alunos e irmãos (com as profissões que desejam ter) e partilharem com a turma numa pequena apresentação, seguindo-se uma apresentação do dinamizador sobre o papel e influências que a família pode ter sobretudo no desenvolvimento vocacional dos filhos. Esta atividade visava simultaneamente envolver os pais na intervenção.

Por fim, nesta primeira grande dimensão, foi dinamizada a atividade “A visita de estudo” onde, dentro do contexto escolar e dividida em pequenos grupos, a turma entrevistou os profissionais que trabalham em contexto escolar, num modelo de perguntas pré-proposto, mas reajustado pelos elementos do grupo consoante as suas

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
1ª Sessão	Quem sou eu? Pré-teste	EEIV “A minha profissão” “A união faz a força”	Apresentação dos elementos do grupo. Apresentar, explicar e clarificar o Projeto. Conhecer os interesses profissionais do grupo. Definir as regras do Grupo.
2ª Sessão	O que desejamos? Pré-teste	“Kinder surpresa dos interesses” ICA-R Inventário de Representações de Género “Alfabeto das Profissões”	Levantamento de interesses do grupo Conhecer os interesses profissionais do grupo. Avaliação do conhecimento acerca do mundo das profissões.
3ª Sessão	Conhecer-se a si mesmo...	“14 factos sobre mim” “O desenho que me interessa”	Promover e refletir sobre o auto-conhecimento geral. Conhecer os interesses e gostos (auto-conhecimento). Fortalecer a relação com pares.
4ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros e conhecer algumas profissões diferentes	“A Minha Carta” “Será que me conheces?”	Promover o auto e hetero-conhecimento (pares). Promover o diálogo e reflexão acerca das diferenças e características individuais de cada um. Promoção dos relacionamentos interpessoais.
5ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros	“Os caça tesouros” personalidade vocacional	Promover o autoconhecimento vocacional – Holland. Promover os valores e a personalidade – Holland. Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.
6ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros	“A peça”/“Que fantochada”	Promover o autoconhecimento vocacional. Visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland). Promover os valores e a personalidade. Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.
7ª Sessão	Conhecer a minha Família	Genograma das Profissões.	Promoção do diálogo familiar acerca das profissões. Reflexão acerca da história profissional das famílias. Reflexão acerca das influências familiares e importância da família no processo de orientação vocacional.
8ª Sessão	Conhecer a minha escola	“A visita de estudo”	Promover o conhecimento dos diferentes profissionais que trabalham no contexto escolar. Apresentar e refletir do modo como o contexto escolar pode promover o desenvolvimento vocacional. Importância do trabalho. Estimular a aquisição de competências de exploração direta do mundo de trabalho.

Tabela 1.

No segundo momento estruturante do projeto: **A exploração reconstrutiva do investimento** vocacional, os objetivos prenderam-se essencialmente à promoção da exploração de atividades profissionais, da literacia profissional, à partilha e alargamento do leque de interesses, estimulação da aquisição de competências de exploração, à reflexão da importância das diferentes profissões e reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.

Na prática, estes objetivos foram concretizados e dinamizados em atividades como a “Expressão mímica” e o “Profissionary”, onde os alunos teriam de representar mimicamente ou desenhar no quadro uma série de profissões, previamente escolhidas por eles na atividade “Alfabeto das profissões”, enquanto os colegas tentariam adivinhar aquelas profissões. Após a apresentação de cada profissão, dedicava-se algum tempo a falar sobre a mesma (funções, características, curso,...). Estava igualmente prevista a realização de duas atividades onde o grupo iria receber no colégio uma profissional assistente de bordo e, provavelmente, uma mulher taxista ou condutora de transportes públicos, para conhecerem melhor estas profissões, profissionais estes de total interesse do grupo. Para trabalhar os objetivos desta dimensão e pensando em introduzir a tecnologia web aos membros do grupo, foi desenvolvida uma sessão de observação e reflexão de vídeos do site designthefuture.com onde se encontram diferentes testemunhos sobre profissões/atividades profissionais apresentados por profissionais. Por fim, foi desenvolvida uma sessão com a atividade “Quem conta um conto”, onde, em conjunto, a turma iria construir um texto sobre o projeto, relatando o processo que deve ser feito no que toca ao desenvolvimento e investimento pessoal e vocacional, reflexão sobre si, no geral, e dos outros, e da exploração reconstrutiva do investimento vocacional, com estratégias para aumentar o leque de conhecimento de profissões, seja através de entrevista, de pesquisa autónoma ou até em visitas de estudo a eventuais locais de trabalho, escolas ou universidades, lembrando que este é um projeto que pretende não só trabalhar todas estas questões referidas até então nesta fase da infância, mas ao mesmo tempo ensinar os alunos para os seus percursos vocacionais no futuro.

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
9ª Sessão	O mundo das profissões	Expressão mímica	Promover exploração de atividades profissionais. Promover a literacia profissional. Partilhar e alargar o leque de interesses. Estimular a aquisição de competências de exploração
10ª Sessão	Painel de profissionais	"Entrevista a um profissional" (Mulher condutora – Taxista ou camionista)	Promover exploração direta do mundo do trabalho. Reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.
11ª Sessão	O mundo das profissões	"Professionary"	Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais. Reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.
12ª Sessão	O mundo das profissões	Desenhar o futuro	Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais. Promover a exploração. Reflexão da importância das diferentes profissões.
13ª Sessão	Painel de profissionais	Visita de estudo	Promover exploração direta do mundo do trabalho. Promover a exploração e relação de diferentes atividades profissionais.
14ª Sessão	O mundo das profissões	"Quem conta um conto"	Integração de diferentes atividades profissionais. Reflexão da importância das diferentes profissões.

Tabela 2.

O terceiro momento estruturante do projeto: a **promoção da orientação para a ação e da preparação para a Implementação do Investimento**, os objetivos basearam-se na reflexão acerca da exploração vocacional combinada com as atividades profissionais de maior interesse e com as quais o grupo se havia identificado, reflexão sobre as competências e relação da escola com as profissões escolhidas, integração das atividades mais significativas, reflexão e partilha de experiências, pensamentos e sentimentos, no fundo, uma avaliação do impacto da intervenção.

“O meu cartão profissional”, diz respeito a um cartão profissional atribuído a cada aluno, conciliando os perfis vocacionais com os quais os alunos se identificam, características pessoais, gostos e interesses dos alunos trabalhados até então (Anexo B). Ao longo das sessões foram sendo tiradas fotografias das atividades realizadas, como o intuito de criar “O nosso livro das profissões”, com reflexão acerca dos principais momentos do projeto, bem como das atividades mais importantes para cada um dos elementos do grupo, havendo partilha de aprendizagens, experiências, sentimentos e pensamentos. Para a última sessão, estava prevista a administração do pós-testes.

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
15ª Sessão	Afinal...	"O Meu Cartão Profissional"	Reflexão acerca da exploração vocacional combinada com as atividades profissionais que mais gostaram e se identificam neste momento. Reflexão sobre as competências e relação da escola com as profissões escolhidas.
16ª Sessão	Vamos lá editar	"O nosso livro das profissões"	Integração das atividades mais significativas. Reflexão e partilha de experiências, pensamentos e sentimentos.
17ª Sessão	Pós-teste	EEIV ICA-R Inventário de Representações de Género	Avaliação do impacto da intervenção

Tabela 3.

II Parte: Estudo Empírico

Nesta segunda parte da presente dissertação, designada por estudo empírico, pretende-se descrever o objeto de estudo, objetivos e questões de investigação formuladas, as opções metodológicas assumidas, design de investigação, caracterização dos participantes, a apresentação e discussão de resultados e por fim as considerações finais.

1. Objeto, objetivos específicos, pertinência e questões e hipóteses de investigação

Este estudo, com um caráter eminentemente exploratório, visa, como objetivo geral, proporcionar ao grupo alvo de intervenção ferramentas, ensinamentos e experiências que lhes permitam, refletir e explorar as suas competências pessoais, habilidades, gostos, interesses, objetivos futuros, características de personalidade, valores (autoconceito), bem como alargar o seu leque de profissões e interesses profissionais, e dar a conhecer um conjunto de perfis vocacionais, para explorarem e questionarem o mundo do trabalho e da formação em ordem a continuarem esta exploração ao longo das etapas do desenvolvimento para realizarem investimentos sustentados e responsáveis e comprometidos.

Este projeto de intervenção procura dar resposta às lacunas que a literatura vai identificando em relação às intervenções no domínio do desenvolvimento vocacional na infância, como foi mencionado no enquadramento teórico, de forma a permitir que os alunos usufruam de experiências, ao longo do seu desenvolvimento, para ir realizando escolhas sustentadas ao longo do processo de exploração e investimento vocacional.

Como objetivos específicos o projeto visa:

(a) promover o conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho do trabalho e da educação/formação;

(b) desconstruir estereótipos profissionais relacionadas com o género e o estatuto profissional das formações e profissões;

(c) promover o desenvolvimento vocacional em crianças do 1º ciclo, ativando processos de exploração e investimento vocacionais, preparando-os para os desafios das escolhas no futuro;

(d) envolver pais e professores neste processo para serem facilitadores do desenvolvimento vocacional das crianças

De seguida, enunciam-se as principais questões de investigação a que este projeto de intervenção procura dar resposta:

- a) Em que medida o projeto “Editar o meu percurso vocacional” trabalha os estereótipos de género ligados às profissões e promove o desenvolvimento vocacional das crianças?
- b) Verificar-se-ão diferenças no final da intervenção entre o grupo experimental (GE) e grupo de controle (GC) nas dimensões a promover?

As hipóteses de investigação à partida serão:

- (a) Não se esperam encontrar diferenças significativas no pré-teste entre o GE e o GC nas dimensões a promover: exploração e investimento vocacional e os estereótipos de género relacionados com as formações e profissões;
- (b) Espera-se encontrar diferenças significativas de médias nas dimensões a promover no pós-teste entre o GE e o GC, com resultados mais elevados no grupo de intervenção (GE)

2. Design da intervenção e instrumentos utilizados

Num estudo exploratório como o apresentado na presente dissertação, de metodologia mista, uma vez que se recorria a indicadores quantitativos, comparando os resultados do pré-teste (antes da intervenção) com os pós-teste (no final da intervenção) e a indicadores qualitativos, para avaliar o processo de intervenção. De referir que este é um projeto com um design quasi-experimental. Segundo Campell e Stanley (1963), os métodos quasi-experimentais constituem uma classe de estudos de natureza empírica a que falta duas das características usuais na experimentação: um controlo completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos. Neste estudo, participaram as duas turmas do quarto ano de escolaridade do Colégio São Francisco Xavier, do concelho de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel do Arquipélago dos Açores, uma das quais participou

no projeto no grupo de controlo, preenchendo apenas os instrumentos pré e pós-teste, enquanto que a outra turma assumiu o papel de grupo experimental. Como uma das turmas era composta por 14 alunos e a outra por 20, foi eleita a turma maior como grupo experimental, de forma a que algumas das atividades do projeto, pudessem ser realizadas como planeadas, uma vez que faziam mais sentido num grupo mais extensivo.

Com o intuito de avaliar as necessidades do contexto e os recursos existentes, avaliação conduzida quando um projeto está a ser planeado (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), foram realizadas duas reuniões com a professora da turma, bem como algumas conversas informais com a psicóloga do Colégio. Chegou-se à conclusão que os puzzles para a atividade “A união faz a força” teriam de ser reformulados, pelo que se construiu mais puzzles e com mais informação para servir como uma rampa de lançamento para os conceitos do projeto. Também na 4ª sessão, foi retirada uma atividade uma vez que não acrescentaria muito mais relevância para os objetivos da sessão e tornaria a sessão muito extensa. Posto isto, o resto manteve-se com a devida aprovação da professora da turma e da psicóloga, até porque esta também conhece a turma.

Para a avaliação do produto, avaliação sumativa, foram administrados às crianças, 2 instrumentos, pré e pós-teste, o Inventário das Representações de género - ICAR-R (David, 2017) e a Escala de Exploração do Investimento Vocacional – EEIV- R (Miambo, Gonçalves & Coimbra, 2011), assim como notas pessoais do dinamizador do projeto e da professora da turma essencialmente relativas ao cumprimento dos objetivos das sessões, elemento (qualitativo) importante na avaliação das aprendizagens das crianças.

2.1. Instrumentos de avaliação

Na presente dissertação foi utilizada a versão Portuguesa (David, 2017; David, Paixão, & Silva, 2009) do Inventory of Children’s Activities- Revised (ICA-R) – cf. Anexo C – de Tracey e Ward (1998). Tal como na versão original norte-americana, a versão Portuguesa (David, 2017; David et al., 2009) do ICA-R é composta por 30 atividades que fazem parte do quotidiano das crianças, categorizadas de acordo com a tipologia RIASEC de Holland, apresentadas em duas escalas. Na primeira escala, a dos interesses, pretende-se que seja assinalado um número de 1 (“Não gosto mesmo nada”) a 5 (“Gosto muito”) correspondente ao quanto se gosta da atividade descrita. Na escala relativa às competências percebidas, procura-se saber em que medida o sujeito se

percebe capaz de desempenhar a atividade enunciada (1= Muito mau/má; a 5= Muito bom/boa). Os resultados nas seis dimensões da tipologia RIASEC, tanto ao nível dos interesses como das competências percebidas, são calculados obtendo a média aritmética das respostas aos 5 itens de cada uma das 6 subescalas.

No conjunto da amostra do estudo de adaptação Portuguesa do instrumento (David, 2017; David et al., 2009), os resultados no ICA-R apresentam, ao nível dos interesses, uma consistência interna de 0,78 para o tipo Realista; 0,72, para o Investigador; 0,63, para o Artístico; 0,60 para o Empreendedor; e 0,69 para o Convencional. Ao nível das competências percebidas os valores são ligeiramente superiores: 0,80 para o tipo Realista, 0,78 para o Investigador, 0,66 para o Artístico, 0,75 para o Social, 0,67 para o Empreendedor e 0,74 para o Convencional. Os valores alfa de Cronbach das respostas desagregadas em função de cada uma das amostras observadas foram igualmente calculados. A análise indica ainda que os valores da consistência interna do instrumento têm tendência para aumentar com idades e frequência de níveis e escolaridade mais avançados. No estudo de David, Paixão e Silva (2009), os resultados encontrados foram semelhantes aos anteriormente mencionados.

A Escala de Exploração do Investimento Vocacional – EEIV- R (Miambo, , 2011) – cf. Anexo D – tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens pela operacionalização das dimensões e processos estruturantes que estão subjacentes às escolhas vocacionais, a exploração e o investimento, em ordem a promovê-los e ativá-los mediante ações sistematizadas e intencionalizadas de intervenção (Gonçalves & Coimbra, 2003). No contexto da lusofonia (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique), nos últimos anos, a EEIV foi utilizada em inúmeros estudos de orientação vocacional com crianças, adolescentes e adultos (Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2014; Gonçalves, 2008; Miambo, 2011; Gonçalves & Rocha, 2019; Prata, 2010; Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009,).

Esta escala, a EEIV-R (Miambo, 2011) é constituída por 4 subescalas: Exploração Vocacional (alfa, .90,5), Investimento Vocacional (alfa, .91), Difusão Vocacional (alfa, .82,5) e Foreclosure (alfa, .81,7). A análise fatorial exploratória demonstra que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas tendo valores de consistência interna com alfa de Cronbach entre .81 e .91 e uma variância explicada de 63% (Miambo, 2011, como citado em Gonçalves & Rocha, 2019).

Em relação à avaliação qualitativa, foram utilizadas as notas das sessões, atividades, feedbacks do alunos e professora e diálogos entre o investigador e a

professora da turma, onde se procurou em todas as sessões refletir sobre as aprendizagens e melhorias tanto da presente sessão como das futuras.

2.2. Procedimento

O processo de apresentação do projeto e pedidos de autorização para a sua implementação à Diretora do Colégio, à Psicóloga, às professoras das turmas do grupo experimental e do grupo de controlo e aos respetivos pais, teve início na primeira metade do mês de novembro de 2019, altura em que a planificação do projeto ficou concluída, após uma avaliação inicial das necessidades de grupo de intervenção e do contexto durante os meses de Setembro a Novembro.

Nas reuniões com os vários intervenientes: a Diretora, a Psicóloga do colégio, a as professoras das 2 turmas, após o consentimento informado dos pais para autorizarem a participação dos filhos no projeto, foram apresentados os objetivos da intervenção e a sua pertinência, em ordem a envolver a comunidade do Colégio no projeto, e perceber a disponibilidade de todos os intervenientes e possível colaboração da comunidade escolar, no planeamento e implementação do mesmo. Os pedidos formais encontram-se no Anexo E.

A implementação do projeto iniciou-se na semana de 13 a 17 de janeiro de 2020. Na semana anterior, a de 6 a 10 de janeiro de 2020, o projeto foi apresentado formalmente às duas turmas envolvidas, onde se mencionou e explicitou o tema do projeto, os objetivos, a calendarização das sessões e uma breve explicação do porquê de ser necessário a colaboração de duas turmas no projeto, sendo que apenas uma turma (GE) iria usufruir da intervenção e a outra seria GC. O projeto decorreu como esperado até à semana de 16 a 20 de março de 2020, tendo sido interrompido devido à situação de pandemia do COVID-19. Previa-se o desfecho do projeto de investigação na semana de 25 de abril a 1 de maio de 2020, com a administração dos pós-testes em ambas as turmas. Estava programado, por questões éticas, desenvolver o mesmo projeto com o GC, após a conclusão da intervenção e a realização do pós-teste.

O projeto foi implementado pelo investigador durante 9 sessões, prevendo-se tendo um total de 17 sessões, algumas das quais bissemanais e outras tantas semanais. Cada sessão tinha a duração de 50 minutos a 1 hora e 15 minutos, dependendo do tipo de atividades e da envolvimento do grupo. Salienta-se a envolvimento e entusiasmo do grupo com as atividades realizadas, por isso, a maioria das sessões teve a duração de 1 hora e 10 minutos a 1 hora e 15 minutos. As sessões tiveram a participação da professora do

grupo de intervenção nas atividades práticas, cuja colaboração foi de grande utilidade para o sucesso e viabilização das mesmas. No entanto, a grande maioria das atividades foram dinamizadas pelo investigador sem a intervenção do docente, estando este no contexto de sala de aula no papel de observadora.

No final de cada sessão integravam-se as atividades desenvolvidas e avaliava-se informalmente a pertinência das mesmas, a partir das representações dos alunos. Terminava cada sessão com uma breve apresentação dos objetivos e atividades a realizar na sessão seguinte, com o intuito de obter feedback do grupo sobre a pertinência das atividades previstas. Em geral, registou-se um forte consenso e adesão em relação às atividades planeadas e a desenvolver.

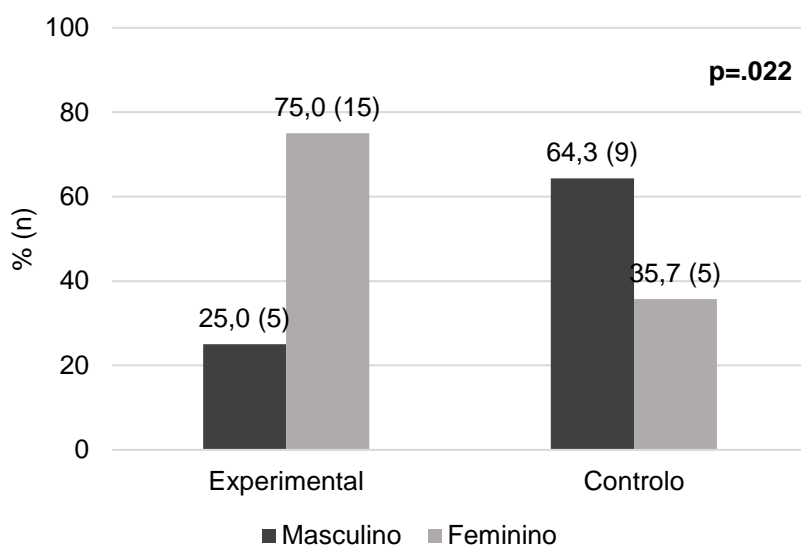
2.3. Participantes

A amostra incluiu um total de 34 alunos do 4º ano com idades entre os 9 (91,2%) e os 10 anos (8,8%). A turma do grupo experimental era formada por 20 alunos, todos com 9 anos de idade, e a do grupo de controlo por 14, três dos quais com dez anos e os restantes tinham 11. Mais de metade (58,8%) dos alunos eram do sexo feminino. A turma experimental era constituída por um número significativamente maior de raparigas (n=15), enquanto que a turma de controlo era maioritariamente formada por rapazes (n=9; p=.022). A distribuição das idades foi semelhante entre os grupos (p=.061).

TABELA 4 | Caracterização demográfica da amostra.

Variáveis, % (n)	Total=34
Grupo	
Experimental	58,8 (20)
Controlo	41,2 (14)
Sexo	
Masculino	41,2 (14)
Feminino	58,8 (20)
Idade	
9 anos	91,2 (31)
10 anos	8,8 (3)

GRÁFICO 1 : | Distribuição do género dos alunos de acordo com o grupo.



III. Parte: Apresentação e discussão dos resultados

Face aos constrangimentos da pandemia, COVID-19, que impôs o encerramento obrigatório das escolas e a conseqüente interrupção do projeto, optou-se pela apresentação dos resultados, partir da avaliação qualitativa/formativa, através da observação participativa do investigador e da professora ao longo das nove sessões, recorrendo às notas de terreno do investigador e a avaliação qualitativa dos alunos ao final de cada sessão. Ou seja, os resultados focalizam-se na avaliação processual das sessões realizadas.

Apresentar-se-ão, ainda os resultados quantitativos possíveis, a partir dos instrumentos administrados no pré-teste ao Grupo experimental e de controlo, para verificar se antes da intervenção eram equivalentes, ou seja, se nas dimensões a promover não se registavam diferenças significativas entre o GE e GC.

1. Análise e Discussão dos resultados qualitativos: A partir das notas de terreno

De seguida, apresentam-se os resultados qualitativos, a partir das notas de campo do investigador, ao longo das sessões desenvolvidas, bem como as apreciações da professora sobre o projeto e sobre o trabalho do investigador, na condição de observadora.

Na primeira sessão, o objetivo da atividade “*A união faz a força*”, utilizando *puzzles*, procurava explorar o percurso vocacional inicial foi compreendida pela maioria do grupo, apesar de haver dúvidas iniciais por parte de alguns alunos. O interesse do grupo pela participação no projeto foi notório e as crianças revelaram algumas certezas em relação às suas escolhas profissionais. A explicação das imagens dos *puzzles* que representavam o trajeto a percorrer para realizar investimentos profissionais, a partir de atividades exploratórias e foi facilmente compreendida e integrada pelos participantes. Na verdade, os objetivos desta sessão eram dois: apresentar o projeto a desenvolver e motivar/envolver o grupo na exploração participante em ordem a compreenderem que a escolha de uma formação e profissão está para além do mero conhecimento dos gostos pessoais de cada um. A partir daí, sublinhou-se a importância de conhecer melhor as características pessoais de cada um, a forma como funcionamos enquanto pessoas, os nossos gostos e desejos e objetivos para o futuro. E ainda, a necessidade de explorar um número alargado de profissões para melhor descortinar aquelas que se coadunam a cada um, com a forma peculiar de ser e estar no mundo. Ambos os objetivos parecem ter sido concretizados, pois o grupo revelou ter tomado consciência da complexidade deste processo e das etapas a percorrer/explorar para realizar a melhor escolha.

Constatou-se, na segunda sessão, uma maior envolvimento e interesse do grupo e curiosidade acerca do projeto, sobretudo em relação ao que ainda estava por vir. O envolvimento e motivação do grupo foram grandes, tendo confirmado a professora que, neste tipo de projetos, o sucesso costuma ser garantido, pois os alunos mostram-se sempre participativos, interessados e respeitadores das regras. Conceitos como autoconhecimento, orientação e exploração vocacional foram clarificados, de forma a familiarizar cada vez mais o grupo com aquilo que viria a ser o projeto.

Na atividade “*Alfabeto das profissões*”, a turma demonstrou grande interesse por muitas profissões que gostariam de vir a conhecer ao longo do projeto, as quais foram apontadas a serem trabalhadas. Foram tantas as profissões de interesse do grupo, algumas das quais, as menos esperadas, se enunciam de seguida: arqueólogo, assistente de bordo, fotógrafo, inspetor, pediatra, paleontólogo e taxista. Esta interação e interesse foram claramente interpretadas como interesse e entusiasmo no projeto. Assim, estas primeiras duas sessões tiveram o grande objetivo de apresentar o projeto à turma experimental, bem como os objetivos e mostrar uma pequena janela geral do que se pretende ir fazendo ao longo do projeto. Mesmo que no planeamento do projeto haja um levantamento de necessidades e interesses, é sempre interessante e importante, durante o

projeto ir adaptando as sessões às novas necessidades, dificuldades e interesses do grupo. É através do levantamento de necessidades do grupo que podemos conhecer as necessidades individuais dos seus membros, bem como as gerais, ajustar objetivos e adaptar o planeamento prévio das sessões. Este exercício também possibilita a deteção de eventuais lacunas que o projeto possa vir a ter e o reajustamento das mesmas e (re)definir prioridades e impulsionar as ações necessárias para alcançar suas metas (PDAInternacional, 2019).

A terceira sessão iniciou-se com o recapitular dos principais aspetos que se deve ter em conta no processo de desenvolvimento e exploração vocacional. Ouviu-se, por parte dos alunos, frases do tipo “é importante conhecer a nossa personalidade, coisa que ainda vamos aprender”; “temos de explorar e conhecer o que se faz em muitas profissões e perceber se gostamos das profissões para poder escolhê-las”; “conhecer aquilo que gostamos de fazer e aquilo que somos bons a fazer... as nossas habilidades”; “... e as profissões em que se fazem essas coisas que somos bons”. Nesta sessão, a terceira, foram trabalhadas estratégias gerais de auto e heteroconhecimento, através das atividades “14 factos sobre mim” e “O desenho que me interessa”, com o intuito de ajudar o grupo a conhecer-se um pouco melhor, de forma individual. Um dos alunos perguntou se no futuro podiam utilizar as estratégias de autoconhecimento da sessão para refletirem melhor sobre quem são e sobre o que gostam. Tendo em conta que a tomada de consciência da necessidade de tomar uma decisão vocacional é um dos requisitos à elaboração e implementação dos projetos vocacionais (Taveira, 1998), o projeto da presente investigação no primeiro momento processual, constituído por oito sessões, focou-se, de forma preferencial, na preparação para a exploração vocacional, tentando promover o auto e heteroconhecimento, em ordem a preparar o futuro (Taveira, 2004), procurando explorar no público alvo os seus gostos, interesses, desejos, personalidade, pontes fortes e fracos, a autonomia, o controlo pessoal, entre outros mais aspetos que englobam os conceitos de auto e heteroconhecimento. Desta forma, a resposta à pergunta do aluno foi afirmativa, tendo o investigador aproveitado para exemplificar outro tipo de atividades/estratégias, tanto para alunos da idade do público alvo como para pessoas com mais idade, que possibilitam a reflexão e desenvolvimento pessoais. Acredita-se que desta forma, as estratégias da sessão tenham surtido efeito no processo de reflexão consciente sobre o autoconhecimento. O objetivo prendia-se exatamente com esta questão de potenciar o desenvolvimento e exploração vocacionais, não só nesta sessão, mas em todas as outras do projeto para que os alunos pudessem utilizar todas estas aprendizagens ao

longo do percurso acadêmico, possibilitando decisões vocacionais futuras mais responsáveis e conscientes, pois quanto mais conhecimento o indivíduo tem de si e do mundo que o cerca, mais capaz ele se torna de tomar decisões realistas e maduras (Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963; Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996, como citado em Sparta, Bardagi & Andrade, 2005).

Na quarta sessão, os alunos apropriaram-se de duas formas simples de investimento pessoal e vocacional (auto e heteroconhecimento) através das atividades “*A minha carta*” e “*Será que me conheces*”. A primeira teve um impacto bastante positivo em algumas crianças que acabaram por conhecer um pouco mais de si através da opinião dos colegas, revelando espanto e felicidade nas características atribuídas pelos colegas. Um dos exemplos foi o da **Aluna A**, que se considerava uma menina gordinha, mas que se admirou com a descrição que alguns dos colegas lhe fizeram: “A **Aluna A** veio ter comigo muito feliz, porque na atividade da carta muitos dos colegas a descreveram como elegante. Ela que sempre pensou ser gordinha, agora acredita que elegante é o adjetivo certo para si. Disse-me que sempre que tiver dúvidas sobre aquilo que é, vai pedir opinião a amigos e aos pais para lhe ajudarem ‘no seu autoconhecimento’”. Este foi o principal exemplo que demonstra a concretização de um dos objetivos da sessão. De acordo com os autores, no âmbito vocacional a exploração do investimento vocacional é dos fatores mais importantes “pois possibilita a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional) e facilita a organização da experiência, o que por sua vez está associado a maior maturidade de carreira” (Teixeira et al., 2007, p. 196). Miller (1989), defende que durante o Ensino Básico, o estágio inicial do desenvolvimento vocacional dos alunos é a tomada de consciência de si próprios. Parece que aqui, pelo exemplo em concreto, este momento de exploração do investimento vocacional começou a gerar frutos positivos.

Na partilha do grande grupo, no final da sessão, percebeu-se, que na generalidade os alunos demonstraram cada vez mais interesse e entusiasmo com o projeto, sobretudo porque estavam a compreender e atribuir significados pessoais às atividades propostas. A professora fez uma avaliação muito relevante à sessão, sobretudo a atividade de autoconhecimento através dos pares, explicitado no caso da aluna A. Assim, intervenções com atividades da natureza das sessões três e quatro, promovem competências de carreira, como exploração, tomada de decisão, e adaptabilidade, em investimentos escolares, como redução de problemas de comportamento, melhoria ao nível do envolvimento na escola e do desempenho acadêmico, mas também em marcadores psicológicos como o bem-estar

psicossocial (Konigstedt, 2011; Whiston, Tai, Rahardja, & Eder, 2011; Silva, Coelho, & Taveira, 2017; Spokane & Nguyen, 2016). Assim, este tipo de intervenções pode contribuir para a melhoria de comportamentos e competências transversais que, por sua vez, minimizam problemas sociais, como o dropout escolar e o desinvestimento na exploração (Oomen & Plant, 2015), os quais são mais prováveis em alunos com dificuldades de aprendizagem, fraco desempenho académico e retenções de ano, como é o caso do grupo de controlo desta intervenção (Kennelly & Monrad, 2007).

A quinta e sexta sessões, realizadas no espaço exterior com principal protagonismo das crianças, sobretudo na atividade “A caça ao tesouro”, mas também na “Que Fantochada”, tornaram-se uma mais valia para que as crianças pudessem estar diretamente envolvidas com os conceitos, dos 16 perfis vocacionais, adaptados à idade infantil, baseados na proposta de Holland. A ideia era a de promover um momento de aprendizagem dos perfis vocacionais, adaptados à idade do público-alvo, através de atividades lúdicas. Todas as brincadeiras e atividades lúdicas, desde que construídas com uma finalidade educativa, são um aspeto essencial para o desenvolvimento das crianças. Ao brincar, a criança desenvolve diversas competências que, associadas ao prazer e à diversão, auxiliam o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva, 2016). Só por isto, a criança sente-se mais motivada para a aprendizagem, pois esta aparece sob a forma de jogo ou brincadeira e o aluno não sente o ensino como algo que lhe é imposto ou como uma obrigação, o que permite à criança total liberdade para desfrutar de todo esse processo de ensino-aprendizagem e absorver as aprendizagens e conceitos que estão a ser promovidos (Huizinga, 2000, como citado em Silva, 2016). Mais importante do que decorar os perfis vocacionais que foram trabalhados, era passar aos alunos a ideia de que todos nós temos uma personalidade e que existem perfis e personalidades vocacionais às quais nos podemos emparelhar consoante aquilo que nós somos, e estes perfis irão abrir portas para determinadas profissões que serão aquelas que mais combinam connosco, pela nossa personalidade, gostos, interesses, capacidades e objetivos de vida. A atividade teve um grande interesse exploratório e envolvente, como manifesta a apreciação da Professora da turma “Os alunos estão entusiasmados com os perfis das profissões, porque estão a descobrir áreas em que são bons ou características pessoais que combinam com eles; como nunca tinham trabalhado esta vertente das profissões nem conheciam os conceitos não eram capazes de fazer estas associações. Eles perceberam que existem vários perfis base e que é importante fazermos uma análise destes perfis e das nossas características pessoais, ou da personalidade, no processo de escolha de uma profissão.”

“Os cartões que fizeste e atribuíste a cada um estão a ajudá-los a compreender e envolverem-se melhor nos objetivos do projeto.”. Dito isto, pode-se concluir que os objetivos das sessões cinco e seis foram alcançados.

Uma vez que a sétima sessão exigiu um trabalho de casa prévio com envolvimento dos pais na construção do genograma das profissões da família, os alunos demonstraram excitação em apresentar os seus genogramas aos colegas da turma. Uma vez que o grupo era relativamente grande, a sessão destinou-se apenas à apresentação dos genogramas com algumas explicações da parte do dinamizador do projeto sobre a influência dos familiares no desenvolvimento e escolha vocacionais. No entanto, no final da sessão houve uma pequena apresentação mais detalhada sobre o tema. Como é de esperar, o grande entusiasmo dos alunos foi o de mostrar à turma as profissões que os membros mais próximos das suas famílias desempenham. No entanto, alguns dos alunos conseguiram entender o porquê de gostarem de determinadas profissões, uma vez que os pais ou outros membros da família mais próximos exerciam estas mesmas profissões; exemplo: uma das alunas queria ser juíza tal como a mãe; outra aluna quer ser gerente de uma empresa, tal como o seu pai é, e considera ter algumas características de gestão advindas/ensinadas pelo seu pai.

Tal como referido anteriormente, a oitava sessão tinha de ser preparada em dois momentos diferentes e, por isso, organizaram-se duas sub-sessões na mesma semana para concretizar os objetivos propostos. Assim, no início da semana, as crianças foram agrupadas em vários grupos de 4 alunos cada, para poderem escolher que profissionais gostariam de entrevistar no do contexto escolar e prepararam um guião de entrevista, com ajuda do dinamizador e realizando uma simulação da entrevista. Na sessão seguinte, ainda na mesma semana, realizaram as entrevistas e apresentaram à turma as profissões.

Como primeiro ensaio de exploração vocacional em contexto real, foi uma sessão muito bem conseguida, apesar do muito trabalho prévio para tentar organizar os vários subgrupos e prepará-los para a realização da experiência real. Neste aspeto, a presença da professora da turma foi fundamental. Independentemente disso, as primeiras etapas do processo de exploração das profissões foram aprendidas.

A nona sessão foi muito entusiasmante e envolvente para as crianças. Como esta sessão era referente à fase inicial de exploração do investimento profissional e conhecimento das profissões com mais detalhe, as profissões escolhidas para as crianças fazerem mimica foram profissões que, à partida, seriam fáceis de representar e que as crianças conheciam. A maioria conseguiu representar as profissões de forma clara, e após

cada mimica, as crianças explicavam com algum pormenor tais atividades profissionais. Caso houvesse algo mais a dizer, o dinamizador intervinha.

O grupo divertiu-se muito a realizar atividade, mas atingindo-se o objetivo de conhecer as singularidades das atividades profissionais abordadas e exploradas mediante o jogo simbólico de representação de diversas atividades profissionais. As profissões mais difíceis de representar viriam nas sessões seguintes, através de entrevistas diretas a profissionais que se deslocariam ao colégio para falar sobre a sua profissão, ou por explicação online, através do site *desingthefuture.com*. No entanto, a partir da sessão nove não se realizou mais nenhuma sessão devido à paragem das atividades escolares.

De uma forma geral, e considerando ainda a análise qualitativa através das notas de campo do dinamizador e da professora do grupo experimental, pode constatar-se que a criatividade no desenvolvimento das atividades, a maneira como estas foram dinamizadas e adequadas ao grupo e o seguimento teórico que o projeto apresentou até à sessão nove, a partir da qual o projeto foi interrompido devido à pandemia COVID-19, foram os aspetos mais positivos que se realçaram, sobretudo na ótica da professora da turma e nos feedbacks pós sessão que o dinamizador ia recolhendo da psicóloga do colégio, que embora não estivesse presente nas sessões estava sempre a par de todas as sessões do projeto.

Como balanço final da intervenção realizada apresentam-se algumas afirmações avaliativas, a partir do ponto de vista distanciado da professora da turma:

“As atividades práticas estão bem alicerçadas à teoria que o dinamizador usa”;
“As crianças divertem-se com as atividades, mas ao mesmo tempo vão aprendendo os conteúdos”. Num projeto como este, sobretudo desenvolvido com crianças, o foco não pode ser a apresentação da teoria ao grupo alvo, esperando que daí resultem aprendizagens. Numa opinião pessoal do investigador, a componente da praticidade deve ser o foco principal, obviamente que alicerçada a uma teoria que, por sua vez, deverá estar muito bem diluída nas atividades práticas. Aliás, Gimenes (2011. p. 35 – 36) afirma que é preciso salientar que a práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional, já que é indissociável do ato educativo. Assim, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela”.

“Ao longo da semana a turma tenta recordar comigo o que aprenderam na sessão anterior do projeto e perguntam várias vezes quando é a sessão seguinte e se a

professora sabe que atividades vão fazer nas sessões seguintes”; “Eles adoram as atividades fora da sala de aula e envolvem-se ainda mais nas mesmas e, como consequência, isto facilita o seu processo de aprendizagem”; “Depois da sessão que envolveu a atividade ‘A minha carta’, a turma passou o intervalo a ler de novo as suas cartas, que os colegas tinham feito, uns aos outros, em grande círculo, no recreio”; “Nas atividades do auto e heteroconhecimento os alunos ficaram felizes porque estavam a conhecer-se melhor a si próprios e descobriram qualidades em si que não reconheciam”. Através destes relatos percebe-se um entusiasmo e interesse do grupo por atividades lúdicas, que vão de encontro aos gostos da faixa etária e uma envolvimento cada vez maior com o projeto, sobretudo aquando da realização de atividades nas quais as crianças se sentem competentes e capazes de realizar, perceber e aplicar ao longo da vida. Quando as atividades são práticas e do interesse dos alunos, garante-se uma melhoria no processo de aprendizagem dos mesmos (www.blog.wpensar.com.br). A teoria sociocognitiva de carreira (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 2002; Lent, Paixão, Silva, & Leitão, 2010), defende que os sujeitos mantêm o interesse numa atividade quando se percebem como competentes (autoeficazes) e quando preveem que resultados positivos surgirão do desempenho da mesma. Os interesses emergentes sustentam ou aumentam o seu envolvimento nessa atividade.

“Os alunos estão entusiasmados com os perfis das profissões, porque estão a descobrir áreas em que são bons ou características pessoais que combinam com eles, mas como nunca tinham trabalhado esta vertente das profissões nem conheciam os conceitos não eram capazes de fazer estas associações. Os cartões que o dinamizador fez e atribuiu a cada um estão a ajudá-los a compreender e envolverem-se melhor com os objetivos do projeto”; “A *Aluna A* veio ter comigo muito feliz, porque na atividade da carta muitos dos colegas a descreveram como elegante. Ela que sempre pensou ser gordinha, agora acredita que elegante é o adjetivo certo para si. Disse-me que sempre que tiver dúvidas sobre aquilo que é, vai pedir opinião a amigos e aos pais para lhe ajudarem ‘no seu autoconhecimento’. Parece que esta atividade teve um impacto positivo na maioria deles, como estás a notar pelo feedback deles”. Através destes relatos e do que foi sendo observado ao longo do projeto, foi se assistindo a pequenas melhorias nos conceitos pessoais de autoconhecimento dos alunos o que permite concluir que este primeiro grande chavão do projeto terminou com os principais objetivos alcançados. Nesta primeira grande etapa do projeto, a da promoção de condições para a exploração do investimento vocacional, procurou-se salientar a

importância de trabalhar estratégias de auto e heteroconhecimento tanto gerais como também mais associados às personalidades vocacionais, para que se pudesse garantir o sucesso das próximas fases do projeto, sobretudo na exploração reconstrutiva do investimento vocacional com o conhecimento mais detalhado das profissões do grupo, uma vez que é uma crença da OV que o autoconhecimento é um dos principais pilares de uma escolha profissional consciente. O conhecimento dos valores, interesses, habilidades, competências e expectativas pessoais, a influência da família e da sociedade, entre outras características, faz parte do processo de autoconhecimento voltado para a escolha profissional. Conhecer a si mesmo é um dos fatores cruciais no processo de tomada de decisão (Andrade e Junior, 2013). O autoconhecimento orientado por um profissional é valioso no processo de escolha profissional. Entende-se que o papel do orientador profissional não é dar uma resposta pronta ao orientando, mas sim, facilitar para que este chegue a uma decisão pessoal responsável (Dias e Soares, 2007). Conforme Dias e Soares (2007), o processo de escolha é sempre do sujeito. Por isso, conhecer suas habilidades, seus interesses pessoais, valores, influências familiares, sociais e expectativas é imprescindível para esta tomada de decisão consciente. De facto, nas nove sessões realizadas, o foco do investigador foi, maioritariamente trabalhar com os público alvo estratégias de autoconhecimento para que, ao longo da sua formação académica se recordassem destes momentos e pudessem continuar a trabalhar todas as questões inerentes ao desenvolvimento vocacional, obviamente que sempre orientados por um profissional qualificado, mas aprendendo já desde pequenos uma parte importante do processo.

No entanto, e continuando o que foi dito, não nos podemos esquecer que esta é uma intervenção realizada com crianças, numa faixa etária muito específica e que, por si só, não garante investimento vocacional definitivo- escolha certa - para o futuro, mas é algo que continua em aberto a novas explorações e investimentos (David, 2017; Gonçalves & Rocha, 2019). Ou seja, é uma abordagem teórico-prática importante no processo de orientação vocacional ao longo do ciclo vital (incluindo a criança), mas que deve ser retomada e trabalhada ao longo de todo o percurso académico, sobretudo na fase da adolescência, período de maior maturidade cognitiva e próximo do momento real de decisão de uma carreira profissional. Como foi sendo sublinhado ao longo da dissertação, o trabalho de orientação vocacional na infância tem um impacto muito importante para as crianças na preparação do seu futuro, mas este trabalho deve ser

continuado sobretudo na adolescência. Segundo Bohoslavsky (2007), a escolha profissional ocorre sobretudo na fase da adolescência, período principal que os jovens atravessam onde começam a decidir o seu futuro profissional, o que implica não somente o que fazer, mas quem ser e quem não ser, período de busca do sentido para a existência (Carmo; Costa, 2013). Desta forma, embora seja pertinente e adequado a promoção de intervenções em orientação vocacional na infância, este deve ter continuidade ao longo de toda a vida, isto é, na adolescência, na idade adulta e até orientação vocacional na terceira idade com a aposentadoria (Soares, 2002, p.53).

As práticas da Orientação Vocacional deve procurar produzir impacto na organização das escolas, transformando-as, ao ser implementada enquanto processo de promoção do Desenvolvimento Vocacional, tendo subjacente a Promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social. Assim, as intervenções devem ser encaradas como um processo verdadeiramente transversal. Aqui o objetivo é estender a intervenção no tempo, não ocorrendo apenas nos momentos de tomada de decisão (habitualmente no Sistema de Ensino Português no final do 9º e do 12º ano), correndo-se o risco de assumir um carácter mais remediativo (intervêm-se porque o sistema educativo impõe uma escolha) do que desenvolvimentista, sendo a marca característica das intervenções em orientação vocacional (Leão, 2007).

Assim, é importante compreender que a orientação vocacional é realizada ao longo a vida (Pinho, 2013) e deve ser ativada em todas as etapas do desenvolvimento, mesmo após o momento de escolha de uma profissão, porque a escolha da mesma poderá não ser definitiva, mas poderá ser (re)construída ao longo da vida. Por isso, a promoção de intervenções para o desenvolvimento vocacional desde as etapas mais precoces, como na infância, prepara o sujeito para a exploração e reconstrução de projetos para o futuro (Aguar; Conceição, 2008).

Independentemente da faixa etária, as intervenções em orientação vocacional devem basear-se sobretudo num trabalho ao nível da promoção do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida (Preto e Taveira, 2010) e favorecer a aquisição de um conjunto de competências essenciais como, por exemplo, competências académicas básicas e competências para tomar decisões de carreira e adquirir conhecimento acerca de si próprio(a) e das oportunidades educativas e ocupacionais (Herr & Cramer, 1992, como citado em Preto & Taveira, 2010).

A implementação de um projeto de desenvolvimento vocacional ao longo da vida, sobretudo na infância, implica assumir condições prévias, como o envolvimento e a formação dos professores (Gomes & Taveira, 2001; Rodríguez-Moreno, 1995, 2008; Soares, 2002), o aconselhamento e envolvimento parental e os recursos presentes na comunidade (Cia, 2015; Gonçalves & Rocha, 2019; Young, Valach, Ball, Paseluikho; Wong, DeVries, McLean, Turkel, 2001). Estes estudos, entre outros, concluem, indiscutivelmente, que os contextos proximais, como os pais e a escola, enquanto figuras significativas, são os que se apresentam como determinantes nos processos subjacentes à construção dos percursos ou trajetórias vocacionais dos indivíduos. Partindo desta constatação da literatura, parece claro e inquestionável a relevância dos pais e professores como agentes ativos na construção dos projetos vocacionais dos seus filhos. Daí a necessidade de promover intervenções intencionalizadas com de pais e professores para serem agentes ativos o desenvolvimento vocacional de crianças, adolescentes e jovens (Bohoslavsky, 2003; David, 2016; Fernandes, 2014; Gonçalves, 2008; Hartung, Porteli & Vondracek, 2005).

Este projeto pioneiro, com um caráter eminentemente exploratório tentou dar resposta a estes desafios sustentados pela literatura, envolvendo crianças do 4º ano na intervenção para desconstruir estereótipos sobre as profissões e promover a exploração e investimento vocacional, envolvendo a escola, professora, outros colaboradores da escola, psicóloga do SPO, pais e outros profissionais da comunidade (as entrevistas previstas a realizar a outros profissionais).

2. Análise e Discussão dos Resultados Quantitativos

Apresentam-se os resultados dos instrumentos administrados aos dois grupos (GC e GE) no pré-teste para avaliar os indicadores de mudança no desenvolvimento vocacional (EEIV-R, Miambo, 2011) e as representações de género das profissões em crianças, através do ICA- R (David, 2017), com objetivo de verificar se os dois grupos eram equivalentes antes da intervenção.

A análise estatística foi realizada com recurso ao *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26, com um nível de significância α definido a 0.05. A média e desvio-padrão foram calculados para variáveis contínuas e a frequência relativa e absoluta para variáveis nominais. Os itens da Escala EEIV foram agrupadas nas 4 dimensões da escala original, a saber: **Investimento vocacional** (itens 1, 5, 9, 13, 17),

exploração vocacional (itens 2, 6, 10, 14, 18), **difusão vocacional** (itens 3, 7, 11, 15, 19) e **foreclosure** (itens 4, 8, 12, 16, 20).

A normalidade das distribuições foi analisada através do teste *Kolmogorov-Smirnov*. Os testes *Qui-quadrado*, *Fisher*, *T-student* e *Mann-Whitney* foram usados para determinar associações e diferenças significativas entre variáveis, respetivamente. O Coeficiente de Correlação de *Spearman* foi usado de forma a correlacionar variáveis contínuas.

Achou-se por bem, e devido ao inacabamento do projeto, realizar apenas uma análise comparativa referente às quatro grandes dimensões da escala EEIV, mencionadas na descrição do instrumento, no momento pré-teste do projeto.

TABELA 5 | Análise comparativa das respostas às dimensões da Escala EEIV adaptada (média±desvio-padrão).

Questão	Grupo		Valor P
	Controlo	Experimental	
Investimento vocacional	4,6±0,6	4,4±1,2	.522
Exploração vocacional	4,6±0,6	4,2±1	.510
Difusão vocacional	4,1±1,1	1,8±1,5	<.001
Foreclosure	3,5±0,7	3,0±0,7	.116

A comparação entre as dimensões da Escala EEIV entre os grupos (GE e GC) representada na Tabela 4, verifica-se que apenas existem diferenças significativas na dimensão da **Difusão vocacional**, tendo o GC níveis mais elevados de difusão vocacional (4,1±1,1; $p < .001$) do que o GE (1,8±1,5). Nas restantes dimensões do instrumento EEIV, dimensões do investimento, exploração e foreclosure, não existem diferenças significativas entre o GE e o GC.

Constata-se, a partir dos resultados, que os dois grupos (GE e GC) não são equivalentes à partida, porque existem diferenças significativas na dimensão da *difusão vocacional* constituída pelos itens 3, 7, 11, 15 e 19; ou seja, o grupo de controle tem valores de *difusão* significativamente mais elevados que o grupo experimental. A dimensão de *difusão vocacional* é característica de estudantes com ausência de investimentos e exploração vocacional; ou seja, indiferentes ao seu futuro, aguardando passivamente o mesmo.

Estes resultados infirmam a hipótese 1: Não se esperam encontrar diferenças significativas no pré-teste entre o GE e o GC, nas dimensões a promover: exploração e

investimento vocacional e os estereótipos de género relacionados com as formações e profissões;

Uma possível explicação para este resultado no GC poderá advir das características especiais do GC. Normalmente, os sujeitos em difusão vocacional são desinvestidos na escola, com insucesso escolar/reprovação (Gonçalves, 2008; Fernandes, 2015). De facto, o GC, pela idade dos participantes, mais velhos que o GE, e pelos valores que alguns dos pais dos alunos de GC inculcaram sobre os mesmos, valores estes de uma certa desimportância e desleixo em relação à escola, uma vez que acreditam que os filhos podem seguir as suas profissões, que não necessitam de nenhum curso em específico para exercer (lavrador, jardineiro, pedreiro, por exemplo), é um grupo que tem todas as características de uma turma com necessidades educativas especiais: uma turma com o número mais reduzido, com idade superior, com maioria rapazes que, na generalidade são mais desinvestidos do que as raparigas (Gonçalves, 2008; Fernandes, 2015).

Resultados e descrição dos resultados relativos ao Inventário de Representação de Género – ICA-R

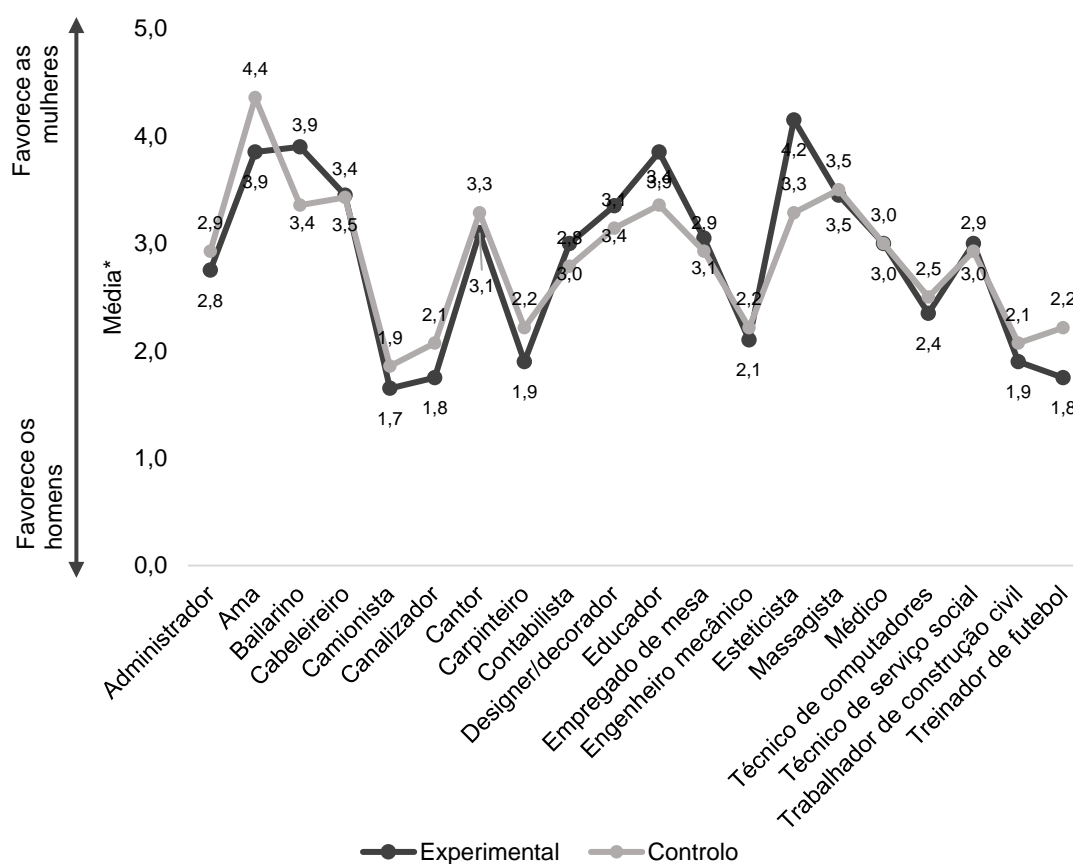


GRAFICO 2 | Respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Quem habitualmente realiza uma dada profissão, de acordo com o grupo.

*Representa a média das respostas a cada questão colocada. Valores próximos de 5,0 favorecem mulheres, valores próximos de 0 favorecem homens.

As respostas ao Inventário de Representação de Géneros foram pontuadas de 1 a 5 consoante o grau de concordância com as afirmações e consideradas com uma variável de escala. O Gráfico 2 representa as respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Quem habitualmente realiza uma dada profissão, de acordo com o grupo. As profissões mais associadas ao género feminino foram a de bailarino, ama, esteticista e de educador, enquanto que camionista, carpinteiro, treinador de futebol e canalizador estiveram mais frequentemente associadas ao género masculino. O grupo experimental considerou que a profissão de bailarino ($3,9 \pm 0,6$ vs. $3,4 \pm 0,5$; $p=.018$) e de esteticista ($4,1 \pm 0,6$ vs. $3,3 \pm 1,3$; $p=.039$) estavam significativamente mais associados a serem desempenhados por mulheres, em relação ao grupo de controlo. Não se registaram outras diferenças

significativas na perceção da representação do género no desempenho das restantes profissões entre os dois grupos.

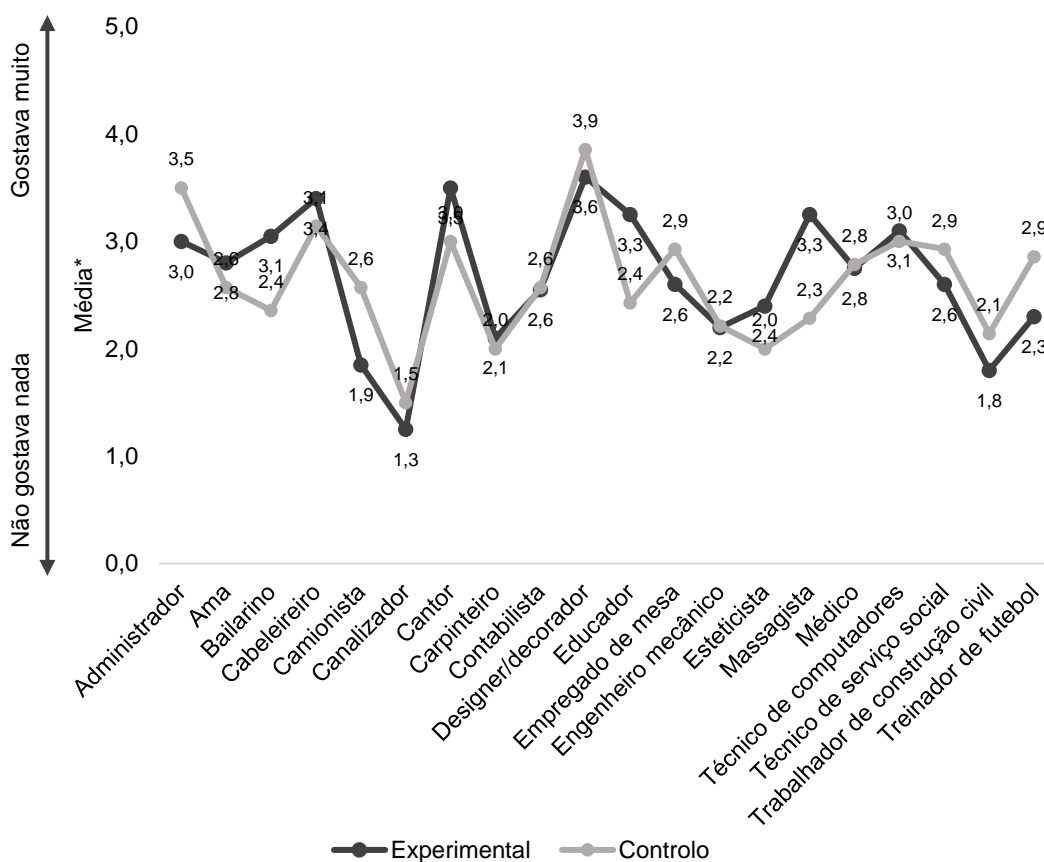


GRAFICO 3 | Respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Em que medida gostaria de ter uma dada profissão, de acordo com o grupo.

*Representa a média das respostas a cada questão colocada. Valores próximos de 5,0 traduzem um desejo elevado de ter uma dada profissão, valores próximos de 0 traduzem um desejo baixo de ter uma dada profissão.

O Gráfico 3 mostra as respostas ao Inventário de Representação de Géneros: Em que medida gostaria de ter uma dada profissão, de acordo com o grupo. As profissões que registaram um maior desejo de serem realizadas foram as de designer/decorador, cantor e cabeleireiro que, de facto, foram as profissões que o grupo experimental desejou conhecer aquando da atividade “alfabeto das profissões”, na segunda fase do projeto, a fase de exploração vocacional e conhecimento de profissões. Em contrapartida, camionista, trabalhador de construção civil e canalizador foram as atividades profissionais menos preferidas, atividades cujo grupo experimental não manifestou

interesse em conhecer com mais pormenor na segunda fase do projeto. Por fim, não foram verificadas diferenças significativas no desejo em realizar uma determinada profissão entre os grupos.

Respondendo a uma das questões de investigação, “não se esperam encontrar diferenças significativas no pré-teste entre o GE e o GC nos estereótipos de género relacionados com as formações e profissões”, nota-se que, de facto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que toca a estereótipos de género, mas de uma forma geral existem estereótipos de género comuns aos dois grupos para algumas profissões.

Em relação às informações obtidas no inventário de representações de género, no que toca à alínea “Quem habitualmente realiza uma dada profissão”, percebe-se uma eventual associação de género a determinadas profissões. As profissões de bailarino, ama, esteticista e educador tiveram uma maior associação com o sexo feminino, enquanto que camionista, carpinteiro, treinador de futebol e canalizador, remetem para profissões do sexo masculino, segundo as crenças dos alunos, em geral. Podemos interpretar estes dados alicerçando as associações que normalmente se ensinam às crianças, que precocemente “aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e aí se enraíza a diferenciação que muitas vezes, está na base de futuras desigualdades. Esta aprendizagem dos papéis sociais e profissionais de ambos os sexos é, por vezes, discriminatória”, (David, 2017; Duarte, op. cit.: 42, citado em Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares (2005). À luz das palavras de Silva *et. al.* (2005), é necessário considerar que, muitas vezes, esta aprendizagem de papéis sociais e profissionais associada ao género é demasiado rígida e discriminatória, e é iniciada no contexto familiar e perpetuada no contexto escolar. Torna-se, por isso, importante sensibilizar os educadores dentro destes contextos, para que os mesmos possam ter uma atitude não estereotipada e não discriminativa relativamente aos papéis que se atribuem socialmente às mulheres e aos homens. À semelhança de estudos como os de Rodrigues (2003), Bento, (2011) e Duarte (2013) as crianças apresentam conceções estereotipadas de género que se traduzem em associações que culturalmente e socialmente são veiculadas – cores associadas a géneros; vestuário associado a géneros; responsabilidades/tarefas associadas a géneros; práticas desportivas associadas a géneros; profissões associadas a géneros. Estes estereótipos são a prova de que as crianças desde muito pequenas recebem e integram as influências sociais que as rodeiam. Daí a importância em considerar as crenças que as crianças vão construindo e

pensar nas necessidades de intervenção educativa de forma a rentabilizar a flexibilidade cognitiva das crianças mais novas num sentido positivo de consideração e de relação entre os géneros (Prates, 2014).

No entanto, o investigador acredita na possibilidade de ultrapassar estes estereótipos com a intervenção, uma vez que ao longo de várias sessões foram sendo trabalhados aspetos dos estereótipos de género, notando-se alterações nas narrativas dos alunos no sentido de desconstrução desses estereótipos. A professora da turma também teve um papel relevante com intervenções positivas no sentido da desconstrução destes estereótipos.

Conclusões e considerações finais: Potencialidade, limitações e futuros desenvolvimentos

Após a conclusão do estudo realizado e possível, salientam-se os contributos mais relevantes do trabalho desenvolvido, limitações e futuros desenvolvimentos.

1. Potencialidades:

Este projeto de intervenção, mesmo não tendo sido concluído, tem uma grande pertinência social e relevância para a investigação, abrindo-nos perspectivas de futuro. O intervir intencionalmente com crianças do 1º ciclo, numa área da promoção do desenvolvimento vocacional é inovador, porque se demarca e questiona as práticas tradicionais da Orientação vocacional desenvolvidas pelos SPOs em contextos educativos, focalizadas apenas em momentos que o sistema educativo impõe uma escolha aos alunos: final do 3º ciclo, para a escolha de uma área de formação e no final do secundário, para a escolha de um curso superior em ordem ao investimento numa área formação profissional superior. Este projeto concretiza o que a literatura vai sublinhando, mas que foi adiando em termos das intervenções: o desenvolvimento vocacional acontece ao longo da vida através de experiências de exploração e investimento que intencionalmente são promovidas em crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores (Campos & Coimbra, 1991, Gonçalves, 2008; Pinho, 2013;; Super, Savickas & Super, 1996; Preto e Taveira, 2010; Taveira, 2005, 2010, 2011).

Saliente-se ainda que o projeto está desenhado a partir de uma metodologia de projeto, em contraposição a uma metodologia de programa, focalizado e construído a partir da

avaliação de necessidades das crianças, elaborando objetivos concretizados em atividades desafiantes que envolvam os alunos na exploração da realidade dos contextos proximais e distais, como os pais, escola e comunidade (Gonçalves & Rocha, 2019; Menezes, 2010). Apresenta-se como um projeto rigoroso, com um design quasi-experimental (GE e um GC), com pré-teste e pós-teste, para avaliar a eficácia da intervenção, a partir de indicadores quantitativos e qualitativos. Infelizmente, pela situação pandémica já sublinhada, não foi possível realizar a eficácia da intervenção pela interrupção e suspensão da mesma quando estava em pleno desenvolvimento. As atividades a decorrer ao longo do projeto eram inovadoras, adequadas às crianças, por isso com forte envolvimento das mesmas.

Saliente-se como uma mais valia do projeto, a intencionalidade de envolver a família (pais), escola (professores, pares, auxiliares educativos..) e a comunidade envolvente no processo de exploração vocacional, partindo dos pressupostos conceituais que os projetos pessoais são co-construídos a partir dos contextos desafiantes de vida onde ocorre o desenvolvimento vocacional de crianças, adolescentes e jovens (Bohoslavsky, 2003; David, 2017; Fernandes, 2014; Gonçalves, 2008; Hartung, Porteli & Vondracek, 2005).

2. Limitações

Como todas as investigações, face aos constrangimentos com que os investigadores se confrontam ao longo do processo de investigação, acrescentados com a interrupção forçada das aulas pelo período de confinamento obrigatório, a partir do início da 2^a quinzena Março, após um distanciamento temporal do processo de intervenção e uma reflexão crítica, a partir do estado da arte, emergem sempre limitações que de seguida, de forma sintética, se irão apresentar:

(a) A limitação mais relevante e central diz respeito à interrupção da realização do projeto, a meio da intervenção, devido à situação de pandemia que o mundo atravessou, com o encerramento das escolas, inviabilizando, mesmo na tentativa online, terminar o projeto, reduzindo-se a 9 sessões. Assim, a complexidade do design quasi-experimental, com um grupo de controle e um grupo experimental, para avaliar a eficácia da intervenção, comparando os resultados quantitativos e qualitativos entre os grupos, não se concretizou, porque apenas foi possível realizar o pré-teste. Tentou-se analisar os resultados da intervenção nas 9 sessões realizadas no GE, a partir da avaliação

qualitativa processual, a partir das notas de terreno do investigador e do parecer da professora da turma que participou na intervenção como observadora. Obviamente, caso tivesse sido viável concluir a intervenção com a realização do pós-teste ao GE e GC, a avaliação da eficácia da intervenção, comparando os resultados quantitativas com os qualitativos, seria mais rigorosa e colocar-nos-ia novas questões e contributos.

(b) Quanto aos instrumentos utilizados, a EEIV-R (Miambo, 2011) e a ICA-R (David, 2017), embora se realizasse uma adaptação de linguagem aos alunos do 4º ano, registaram-se alguma dificuldade na compreensão de alguns itens e no grau de acordo e desacordo. Estas dificuldades foram controladas através da administração em reflexão falada nos dois grupos (GC e GE), com o contributo do investigador. Em futuras intervenções seria importante conseguir instrumentos mais adequados ao nível do desenvolvimento das crianças do 4º ano.

Quanto aos instrumentos de avaliação de processo, indicadores qualitativos, centraram-se nas notas de terreno do investigador e na avaliação conjunta com a turma, ao final de cada sessão e aos comentários/discursos/impressões espontâneos da professora da turma, na condição de observadora participante. Para além destes meios mais espontâneos, em futuras investigações era importante construir um diário de bordo para que cada aluno individualmente realizasse uma avaliação da sessão, salientando as potencialidades, limitações, e sugestões para a sessão seguinte.

(c) Na constituição da amostra: grupo de controle e grupo experimental dever-se-ia ser mais rigoroso, selecionado grupos homogéneos em termos de desenvolvimento e simultaneamente mais distanciados; ou seja, de preferência os dois grupos (GE e GC) fossem de duas escolas diferentes para evitar a contaminação dos resultados pela proximidade dos grupos. A amostra foi de mera conveniência, as duas turmas do 4º ano do colégio. Como se pode constatar nos dados da constituição da amostra e na análise das dimensões dos instrumentos administrados no pré-teste, os dois grupos são nitidamente heterogéneos: idade, nº, género e no desenvolvimento vocacional. Nitidamente no pré-teste o GC é uma turma com estudantes mais velhos, provavelmente com reprovações e dificuldades de aprendizagem e mais desinvestidos – onde predomina o estatuto de difusão - em termos da formação e das profissões mais qualificadas.

(d) Embora o projeto tenha sido desenhado para 17 sessões, com a duração de uma hora, num ritmo semanal, com a duração de 3 meses, constatou-se nas sessões que foram possíveis realizar (9 sessões) que os objetivos e atividades previstas para cada sessão não foi possível realizá-los. Por isso, o investigador, para cumprir os objetivos previstos para a sessão, por vezes teve de realizar duas sessões semanais. Como alternativa, embora se possa desenhar previamente, a partir da avaliação de necessidades iniciais do grupo de intervenção e da revisão da literatura, um projeto de intervenção com um número previsto de sessões, seguindo uma metodologia de projeto, as sessões devem ser reconfiguradas e revistas em função do grupo. Como salienta a literatura, uma metodologia de projeto, partindo de objetivos gerais, desenhados a partir da avaliação de necessidades iniciais do grupo de intervenção, está em função das necessidades que vão emergindo ao longo do processo de intervenção (Illiback, Zins, Maher & Greenberg, 1990; Menezes, 2010; Gonçalves & Rocha, 2019; Santos & Gonçalves; 2015). Para tal, é importante que as intervenções que se orientem por uma metodologia de projeto, em alternativa aos programas impostos, de preferência se realizem com uma dimensão temporal longa de pelo menos seis meses de duração, de preferência ao longo do ano letivo (Faria, Königstedt & Taveira, 2011; Menezes, 2010; Gonçalves & Rocha, 2019; Santos & Gonçalves; 2015).

(e) Por fim, salienta-se que, o facto de ser um grupo reduzido de participantes (20 alunos) os resultados não poderão ser generalizados; por isso, à partida, esta investigação assume-se como meramente exploratória, em ordem a proporcionar recursos para futuras investigações.

3. Futuros desenvolvimentos:

Face as potencialidades e limitações sublinhadas coloca-se incontornavelmente os desafios de futuras investigações, a saber:

(a) Implementar cuidadosamente este projeto servindo de base para futuros desenvolvimentos, concretizando todos os objetivos, atividades, dimensão temporal adequada, concretizando o design rigorosamente previsto, com pré-teste, pós-teste e pelo menos um follow-up (após 6 meses) para avaliar a consolidação das mudanças ao longo do tempo, utilizando instrumentos de avaliação qualitativa e quantitativa adequadas ao grupo alvo;

- (b) Implementar o projeto em amostras mais alargadas para consolidar estas intervenções e generalizá-las aos vários contextos educativos;
- (c) Selecionar os grupos de controlo e experimental de instituições educativas diferentes, mas semelhantes em termos de características das turmas (grupos homogéneos, ao nível do desenvolvimento e do contexto de origem), para garantir que os grupos são equivalentes à partida, e permita o distanciamento dos dois grupos (escolas diferentes), para não haver contaminação dos resultados.
- (d) Espera-se que este projeto seja um desafio para as comunidades educativas, especificamente para os SPOs, em ordem a promoverem e disseminarem intervenções educativas para o desenvolvimento vocacional ao longo da vida, a partir da pré-primária e ao longo dos 1º e 2º e 3º ciclo do ensino básico.

Referências Bibliográficas

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15 – 24.
- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2008). A orientação vocacional na perspectiva neo-reichiana: Contribuições do grounding. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 115-128.
- Almeida, T. F. S., (2016). *Identidade Vocacional e a sua Relação com a Perspetiva Temporal: Um Estudo com Jovens Adultos Portugueses a Frequentar a Universidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Araújo, A. M. D. C., (2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: Braga.
- Araújo, S. B. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.
- Azevedo, A. I. M., (2017). *Planeamento da Carreira e Desempenho Académico na Infância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastoreli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, Volume 72, Number 1, Pages 187–206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Bardagi, M., dos Santos, M., & Luna, I. (2014). O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida. *Revista de Ciências Humanas*, 48(2), 263 – 281. doi:<https://doi.org/10.5007/2178-4582.2014v48n2p303>
- Bardargi, M., Hutz, C. S. (2009). Não havia outra saída: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, 95-105.
- Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Portalegre: Portalegre.

Bohoslavsky, R. (2003). Orientação profissional: a estratégia clínica. *O Portal dos Psicólogos: São Paulo*. www.psicologia.pt.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 171–246. Chicago: Rand McNally.

Caldeira, S. N., Maia, P. A., Moreira, J., & Santos, E. (2014). *Brincando às profissões: Intervenção em desenvolvimento vocacional no 1º ciclo*. IX Congresso Iberoamericano de Psicologia, 2.º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Lisboa, 9-13 setembro

Campos, B. P. e Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11 – 19.

Cia, F., Christovam, A. C. C. (2016). Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. *Revista Educação Especial*, v. 29, 54, p. 133-146, jan./abr.. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13441>

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira [Lifelong Training and Career Management]*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa. ISBN 972-8312-47-4

Coimbra, J. L. (1997/98). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*., 13/14, 21-28.

Cremers-Laurent, A. J. (2015). *A importância da autoestima para um desenvolvimento harmonioso: “Sinto-me amada e capaz, vou alcançar as estrelas!”* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve: Algarve.

Curralo, G. M. (2015). *O Papel da Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

David, R. M. F. S. (2017). *Aspirações Vocacionais na Infância: Um Estudo Longitudinal*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Coimbra.

David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, 51, 73-92.

Dias, M. S. de L.; Soares, D. H. P. (2007). Jovem, Mostre a Sua Cara: Um Estudo das Possibilidades e Limites da Escolha Profissional. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 27(2), p. 316-331. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000200012>

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Orientações para o Trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas*. Lisboa: Portugal. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf

Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 129 (2018). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>, Acesso em 1 de setembro de 2020

Duarte, J. (2013). *Promoção de igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania*. Dissertação de mestrado na Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Portalegre.

Eurydice, (2009). *A Orientação Profissional no Ensino Básico*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, 1ª. Edição. Disponível também na Internet: <http://eurydice.gepe.min-edu.pt>

Faria, L., Königstedt, M., & Taveira, M.C. (2011). Avaliação da eficácia das intervenções vocacionais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15 (1), 107-123.

Fernandes, F. S., Gonçalves, C., & Oliveira, P. (2014). Adaptação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma população estudantil do Amazonas/Brasil. *Psicologia: reflexão e crítica*. 27 (2), 233-246. doi:10.1590/1678-7153.201427204

Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2000). Como construir trajetórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. Em A. R. Sanches & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp.209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago da Compostela

- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17
- Gonçalves, C., & Rocha, V. (2019). O Impacto da Consultoria Parental no Desenvolvimento Vocacional. *Psychologica*, 62(2), 41-59.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_62-2_3
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto: Porto.
- Gonçalves, C. M. (2001). Desenvolvimento Vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J. Coimbra & D. Fernandes, *Construção de Competências pessoais e profissionais para o trabalho*. Actas do II Encontro Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos filhos*. Lisboa, colecção: Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Gomes, I., & Taveira, M. T. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga:
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichand, J. & Hutean, N. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hughes, K., & Karp, M. (2004). *School-based career development: a synthesis of the literature*. New York: Teachers College Columbia University, Institute on Education and the Economy.

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly*, 57, 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Illback, R. J., Zins, J. E., Maher, C. A. & Greenberg, R. (1990). An overview of principles and procedures of program planning and evaluation. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology*, (pp. 799-820). 2nd ed. N.Y.: Wiley.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Orgs.), *Career development: self-concept theory: essays in vocational development* (pp.42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Kennelly, L., & Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions*. Washington DC: National High School Center, American Institutes for Research.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho: Braga.
- Krawulski, E. (1998). *A Orientação Profissional e o Significado do Trabalho*. Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação em Administração da UFSC, 1991. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-88891998000100002&script=sci_arttext
- Law, B. (2005). *What Are We Going to Do about Careers? Why We Now Need a New Model*. England: Connexions.
- Leão, P. A. (2007). A Promoção do Desenvolvimento Vocacional em Contexto Escolar: O(s) Tempo(s) e o(s) Modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 63-78.

Lei nº116/2019 de 13 de setembro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13. <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre>, Acesso em 1 de setembro de 2020

Lent, R. W., Brown, S. D. and Hackett, G. (2000). “Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251.
doi:10.1016/j.jvb.2009.10.001

Lent, R. W., Tracey, T., Brown, S., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Development of Interests and Competency Beliefs in Italian Adolescents: An Exploration of Circumplex Structure and Bidirectional Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 181-191. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.181>

Lopes, C. (2004). Desenvolvimento Vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*, (pp. 191-196). Coimbra: Almedina

McMahon, M., Watson, M. (2008a). Integration and identity issues: Response 1. In Arthur, N., Pedersen, P. (Eds), *Case incidents in counseling for international transitions* (pp. 173–179). Alexandria, VA: American Counseling Association.

McMahon, M., Watson, M. (2008b). Systemic influences on career development: Assisting clients to tell their career stories. *The Career Development Quarterly*, 56, 280–288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00043.x>

Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Miambo, C. (2011). *Estudo da eficácia de uma intervenção psicológica vocacional de adolescentes do 1º ciclo do ensino secundário geral em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto: Porto.

Miller, W. W., (1989). *Philosophy of Social Science. Analytic Philosophy*. Volume 30, Issue (1). Pages 58-60. doi:10.1111/j.1468-0149.1989.tb02151.x

Niles, S. G., Harris-Bowlsbey, J. E. (2016). *Career Development Interventions*. Pennsylvania: Pearson (5th).

Oliveira, N. Q., Pessoa, R. C. (2013). A Importância da Orientação Profissional para o Direcionamento de Carreira na Adolescência. *O Portal dos Psicólogos*. www.psicologia.pt.

Oliveira, I. M., Taveira, M.C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. In N.L. Pereira-Silva, A.J.G. Barbosa, & Rodrigues, M. C. (Eds.), *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação* (pp. 355-384). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Oomen, A. & Plant, P. (2015). *O abandono escolar precoce e a orientação ao longo da vida Lisboa*. Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). *Investir na Prevenção e Promoção da Saúde Mental em Contexto Educativo*. Lisboa.

http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir_na_prev_e_prom_da_sp_em_c_edu.pdf.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin

PDAInternacional, (2019). *Confirma a importância do levantamento de necessidades de treinamento!* Disponível em: <https://blog.pdainternacional.net/pt-br/confira-a-importancia-do-levantamento-de-necessidades-de-treinamento/>

Pessenda, B., Mascotti, T. S., Cardoso, H. F., (2018). Intervenção em Orientação Profissional em Estudantes de Escolas Públicas Brasileiras: Uma Revisão Narrativa. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina*, v. 9, n. 3, p. 123-138. Doi: 10.5433/2236-6407.2018v9n3p123

- Pinho, V. B. (2013). Orientação Profissional: Público-Alvo, Perspectivas de Atuação e Abordagens Utilizadas. *O Portal dos Psicólogos*. www.psicologia.pt.
- Prates, M. I., (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre: Portalegre
- Preto, P. R., Taveira, M. C., (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, Vol. 20, No. 47, 303-312
- Prata, A. I. V. (2010). *O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Rodrigues, B., Silva, A. D., Ferreira, S., Cordeiro, S. A., Taveira, M. C., (2017). Intervenção de Carreira com Jovens em Situação de Vulnerabilidade Académica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 51 – 65
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância – Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, R. & Gonçalves, C. M. (2015). Educação sexual em contexto escolar: implementação e avaliação da eficácia da intervenção numa turma do 8º ano de escolaridade da área metropolitana do Grande Porto. In Jorge Ribeiro, Ângela Pontes, Carina Parente & Luísa Santos (Coordenação), *Promoção da saúde: conceitos e experiências em programas de educação sexual em Portugal*, Vol. II, pp. 66-87. Lisboa, Sociedade Portuguesa da Psicologia da Saúde.
- Savickas, M. L. (1995). *Constructivist Counseling for Career Indecision*. National Career Development Association. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149–205) (4th ed). San Francisco: Jossey-Bass.

- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Schiesse, C. S. & Sarriera, J. C. (2000). O ingresso à universidade: Dificuldades e expectativas dos jovens em relação à escolha do curso universitário. *Psico*, 31, 123–146.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55(3), 298–317. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1683>
- Schultheiss, D. E. P. (2005). Qualitative Relational Career Assessment: A Constructivist Paradigm. *Journal of Career Assessment*, 11, 14 – 21
<https://doi.org/10.1177/1069072705277912>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York Knop
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T., (2005). *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Soares, D.H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C., Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 10 (1):11-22.
- Spector, P. E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61(4), 335–340. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1988.tb00470.x>
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>

- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. doi:10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, Volume 16, 282-298
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (orgs.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção Precoce no Desenvolvimento Vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109 - 120
- Tracey, T. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290-303.
- Trice, A.D. & Hughes, M.A. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *Career Development Quarterly*, 43(4), 307-323.
- Vondraceck, F. W., & Profeli, E. J., (2011). Fostering self-concept and identity constructs in developmental career psychology. In P. J. Hartung e L. M. Subich (Eds.), *Developing Self in Work and Career: Concepts, Cases, and Contexts* (pp. 53-70). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Watson, M., McMahon, M. (2006). My System of Career Influences: Responding to challenges facing career education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 159-166.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37-55. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x>

Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H. & Turkel, H. (2001). Career development as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 190-202.

ANEXOS

**ANEXO A: CRONOGRAMA E MANUAL DO PROJETO “EDITAR O MEU
PERCURSO VOCACIONAL”**



EDITAR O MEU PERCURSO VOCACIONAL

Projeto Psicoeducativa: “Editar o meu Percurso Vocacional” enquadra-se no paradigma desenvolvimentalista que propõem um desenvolvimento vocacional que se constrói ao longo da vida.

➤ A metodologia de Projeto implica uma gestão cronológica flexível e adaptada aos interesses, desenvolvimento e realidades pessoais e sociais do grupo sujeito à intervenção. O cronograma do Projeto, seguindo esta metodologia, apresenta-se com uma linha temporal imprevisível, que resulta de uma constante construção pessoal e do grupo que poderá emergir ao longo das sessões.

Dimensões estruturantes:

- Promoção de condições para a Exploração do Investimento Vocacional
- Promoção da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional.
- Promoção da Orientação para a Ação e da preparação para a Implementação do Investimento

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
1ª Sessão	Quem sou eu? Pré-teste	EEIV “A minha profissão” “A união faz a força”	Apresentação dos elementos do grupo. Apresentar, explicar e clarificar o Projeto. Conhecer os interesses profissionais do grupo. Definir as regras do Grupo.
2ª Sessão	O que desejamos? Pré-teste	“Kinder surpresa dos interesses” ICA-R Inventário de Representações de Género “Alfabeto das Profissões”	Levantamento de interesses do grupo Conhecer os interesses profissionais do grupo. Avaliação do conhecimento acerca do mundo das profissões.
3ª Sessão	Conhecer-se a si mesmo...	“14 factos sobre mim” “O desenho que me interessa”	Promover e refletir sobre o auto-conhecimento geral. Conhecer os interesses e gostos (auto-conhecimento). Fortalecer a relação com pares.
4ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros e conhecer algumas profissões diferentes	“A Minha Carta” “Será que me conheces?”	Promover o auto e hétéro-conhecimento (pares). Promover o diálogo e reflexão acerca das diferenças e características individuais de cada um. Promoção dos relacionamentos interpessoais.
5ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros	“Os caça tesouros” personalidade vocacional	Promover o autoconhecimento vocacional – Holland. Promover os valores e a personalidade – Holland. Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.
6ª Sessão	Conhecer-se a si e aos outros	“A peça”/“Que fantochada”	Promover o autoconhecimento vocacional. Visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland) Promover os valores e a personalidade. Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.
7ª Sessão	Conhecer a minha Familiar	Entrevista aos pais acerca das suas profissões. Genograma das Profissões.	Promoção do diálogo familiar acerca das profissões. Reflexão acerca da história profissional das famílias. Reflexão acerca das influências familiares e importância da família no processo de orientação vocacional.
8ª Sessão	Conhecer a minha escola!	“A visita de estudo”	Promover o conhecimento dos diferentes profissionais que trabalham no contexto escolar. Apresentar e refletir do modo como o contexto escolar pode promover o desenvolvimento vocacional. Importância do trabalho Estimular a aquisição de competências de exploração direta do mundo de trabalho.

Promoção da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional.

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
9ª Sessão (18-22 Mar)	O mundo das profissões	Expressão mímica	Promover exploração de atividades profissionais. Promover a literacia profissional. Partilhar e alargar o leque de interesses. Estimular a aquisição de competências de exploração
10ª Sessão (25-29 Mar)	Painel de profissionais	"Entrevista a um profissional" (Mulher condutora – Taxista ou camionista)	Promover exploração direta do mundo do trabalho. Reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.
11ª Sessão (01-05 Abr)	O mundo das profissões	"Profissionary"	Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais. Reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.
12ª Sessão (29-03 Abr/Mai)	O mundo das profissões	Desenhar o futuro	Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais. Promover a exploração. Reflexão da importância das diferentes profissões.
13ª Sessão (07-11 Mai)	Painel de profissionais	Visita de estudo	Promover exploração direta do mundo do trabalho. Promover a exploração e relação de diferentes atividades profissionais.
14ª Sessão (14-18 Mai)	O mundo das profissões	"Quem conta um conto"	Integração de diferentes atividades profissionais. Reflexão da importância das diferentes profissões.

Promoção da Orientação para a Ação e da preparação para a Implementação do Investimento

DATA/SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES	OBJETIVOS GERAIS
15ª Sessão (27-31 Mai)	Afinal...	"O Meu Cartão Profissional"	Reflexão acerca da exploração vocacional combinada com as atividades profissionais que mais gostaram e se identificam neste momento. Reflexão sobre as competências e relação da escola com as profissões escolhidas.
16ª Sessão (03-07 Jun)	Vamos lá editar	"O nosso livro das profissões"	Integração das atividades mais significativas. Reflexão e partilha de experiências, pensamentos e sentimentos.
17ª Sessão (19-21 Jun)	Pós-teste	EEIV ICA-R Inventário de Representações de Género	Avaliação do impacto da intervenção

Sessão 1

Objetivos

- Apresentação dos elementos do grupo;
- Apresentar, explicar e clarificar o Projeto;
- Conhecer os interesses profissionais do grupo;
- Definir as regras do Grupo;

Nós, ao longo de mais ou menos 4 meses (até abril), vamos trabalhar uma vez por semana (pode haver semanas que seja necessário estarmos juntos duas vezes) e vamos trabalhar as profissões e a forma como devemos escolher as profissões. O objetivo deste projeto é o de ensinar-vos a perceber como é que se faz a escolha das profissões que combinam melhor com cada um de nós, seguindo uma espécie de passos que são importantes para fazermos uma escolha consciente e refletida. Para isso vocês vão aprender, com a minha ajuda e ajuda uns dos outros, a conhecerem-se melhor, isto é, conhecer as coisas que vocês gostam mais e as que gostam menos, os vossos valores pessoais, interesses, características como pessoas e trabalhadores e vão depois descobrir quais são as profissões que combinam com o que vocês são e gostam para que a escolha da profissão seja a escolha mais correta e uma escolha que vos faça feliz. Mas atenção, as profissões que neste período dos 4 meses irão combinar mais com vocês não têm de ser as que vocês vão escolher no futuro, que será daqui a uns 10 ou 12 anos. O importante não é chegar a final destes 4 meses e vocês terem uma profissão atribuída, mas sim perceberem como é que se faz a descoberta das profissões através dos passos que vamos aprender nas primeiras 7 ou 8 sessões. Vamos aprender a pensar sobre nós e sobre o mundo das profissões, a conhecer (a vocês mesmos, gostos, qualidades e assim) e a investigar (profissões) até chegarmos ao resultado final. Vocês podem chegar agora a uma profissão que na vossa idade combina melhor com vocês, mas nós vamos crescer com o tempo e vamos mudando os nossos interesses, gostos, qualidades e valores até à idade adulta e por isso as profissões que combinam melhor com vocês também podem ir mudando, por isso é importante pensar de vez em quando (sobretudo quando forem mais adultos) sobre essas coisas todas que vamos falar e aprender para quando vocês foram mais crescidos já saberem como é que se escolhe melhor as melhores profissões para vocês e não ficarem muito confusos em relação a isso;

Construção do contrato de regras, refletindo com as crianças que regras iremos colocar.

Atividades

1. “A minha profissão.”

Nesta atividade iremos conhecer as crianças e os seus desejos profissionais num momento inicial do projeto. Desta forma, a atividade consiste na apresentação pessoal, mas com a seguinte alteração: as crianças terão de se projetar no futuro e apresentarem-se como se exercessem a profissão que desejam ter no futuro. Desta forma, terão de referir o seu nome, a sua profissão, há quantos anos a exercem, o local onde exercem, o que é que estão a fazer naquela profissão, e um episódio importante que viveram na mesma (o que remete para algo, por exemplo, um objetivo que gostavam de viver naquela profissão ou uma situação interessante a viver naquela mesma profissão). Dito de outra forma, ao invés da criança se apresentar dizendo: “Olá, eu sou o Miguel, tenho 9 anos e gostava de ser psicólogo numa escola até ao primeiro ciclo”, terá de se projetar no futuro e aprender-se como se exercesse a profissão que deseja. Assim, diria algo como: “Olá, chamo-me Miguel, tenho 35 anos e sou psicólogo há 10 anos no colégio de São Francisco Xavier. Faço essencialmente um trabalho de prevenção e de intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita (dislexia), bem como um trabalho de prontidão escolar, isto é, de preparação de crianças pré-escolares para o primeiro ciclo. Faço ainda intervenção com crianças com autismo através de um trabalho mais individual, de um para um.” (exemplo da minha apresentação com referência ao futuro). NOTA: não se espera que a criança use uma linguagem complexa nem que tenha grandes conhecimentos da profissão, mas sim que se apresente, refira uma profissão que ache interessante exercer no futuro e que demonstre o que é que ambiciona desempenhar no futuro.

Com esta atividade procura-se que as crianças reflitam sobre a profissão que mais lhes interessa de momento, que se coloquem numa perspetiva de futuro, imaginem aquela profissão e um momento que consideram importante viver naquela profissão.

2. “A união faz a força.” (puzzle)

Cada criança terá uma imagem com o tamanho da metade de uma folha A4, imagem esta que corresponderá a uma peça de um puzzle que o grupo irá construir (imagem 1). Nesta atividade, organizando a sala de modo a ficar um espaço largo no chão para que se consiga construir o puzzle, as crianças terão de ir à procura da peça de um colega que irá encaixar na sua, fazendo isso sucessivamente até o puzzle estar completo. O objetivo da atividade é o de perceberem que cada peça do puzzle/elemento do grupo é fundamental para que se consiga aprender em conjunto e que tal como as peças do puzzle têm uma função particular que no final irá construir o puzzle, os alunos também serão como as peças e, por isso, devem cumprir as suas funções para que o grupo funcione corretamente e consiga trabalhar para atingir os objetivos deste projeto. Assim sendo, passamos à atividade 2 que é a de construir as regras do grupo (com a ajuda do grupo alvo), para que consigamos ser um puzzle coeso e que mostra uma figura/imagem completa e que só é visível e perceptível se tivermos todas as peças (alunos) a desempenhar as suas funções corretamente, colaborando uns com os outros para os mesmos resultados.

Posteriormente, a imagem do puzzle deverá ser analisada, devendo eu apontar o que é interpretado para que no final do projeto recuperemos a interpretação inicial feita pelo grupo comparando-a com uma interpretação que será feita nas últimas sessões.



3. EEIV – pré-teste

Sessão 2

Objetivos

- Levantamento de interesses do grupo
- Conhecer os interesses profissionais do grupo.
- Avaliação do conhecimento acerca do mundo das profissões.

Atividades

1. ICA-R - Inventário de Representações de Gênero

Aplicação do inventário.

2. Levantamento de interesses do grupo - Dinâmica - “Kinder surpresa dos interesses”

Recursos para a dinâmica

Kinder ovo para cada participante (caixinha ovo que contém a surpresa)

Tiras de papel e canetas

Execução da dinâmica

- Distribuir o kinder ovo e um papel pelos meninos.

- Cada aluno deve escrever uma frase com as dúvidas que tem acerca das profissões ou interesses e expectativas acerca do projeto (coisas que queiram aprender sobre as profissões, dúvidas sobre as mesmas, sobre a escolha profissional, profissões que queiram conhecer, etc.) e colocar dentro da caixinha oval do kinder surpresa.

Depois disso os alunos irão colocar os ovos kinder num pote das dúvidas e irei responder a uma ou duas delas (que mais me convenha) e guardar as outras para ir trabalhando nas sessões (no caso de serem profissões que queiram conhecer ou até como se faz o investimento pessoal para conhecer o perfil vocacional). O objetivo será o das crianças escreverem os seus interesses, desejos e curiosidades de aprendizagem, dúvidas em relação ao tema das profissões/carreira profissional, para que por um lado se comece a perceber que ideias e crenças eles têm da OV e por outro para me ajudar a preparar alguns aspetos a trabalhar nas sessões seguintes, tendo em conta estes mesmos interesses, desejos e curiosidades.

Caso não seja possível responder a algumas das questões através das atividades que irão ser trabalhadas no projeto, irei responder no final de cada sessão àquelas questões que não serão possíveis de responder no decorrer natural das sessões. Irei guardar também uma ou outra para que, no final do projeto as crianças possam responder segundo o que aprenderam, de forma a avaliar as suas aprendizagens.

NOTA

A ideia das dúvidas ficarem no pote e sem identificação é compatível com o lema que temos das peças do puzzle. Cada dúvida é uma dúvida importante e que apesar de ter sido escrita por um dos membros do grupo deve ser encarada como uma dúvida de todos.

3. Alfabeto das profissões

(escolher umas 15 profissões de maior interesse do grupo para depois fazer a atividade da expressão mimica).

Esta atividade é uma atividade de grupo que consiste em averiguar a vastidão de conhecimento de profissões do grupo alvo.

Nesta atividade irá ser apresentada a lista alfabética e o grupo irá fazer em conjunto comigo um levantamento de 3 a 5 profissões para cada letra do alfabeto (para aquelas letras que seja possível), sendo que as minhas sugestões só serão validas caso as crianças não conheçam o número suficiente de profissões para aquela letra em específico que estamos a ver.

No fim da atividade o grupo irá escolher de 15 a 20 profissões que serão utilizadas nos jogos da atividade mimica da sessão 8 e “professionary” da sessão 10.

Alfabeto de Profissões

Profissões com a letra **A**:

Atleta
Arqueólogo
Advogado
Assistente de bordo
Actor

Profissões com a letra **B**:

Bibliotecário
Barbeiro
Bombeiro
Biólogo
Barman

Profissões com a letra **C**:

Caçador
Cantor
Carteiro
Cozinheiro
Contabilista

Profissões com a letra **D**:

Dançarina
Dentista
Designer
Diretor

Profissões com a letra **E**:

Economista
Educador
Eletricista
Enfermeiro
Engenheiro

Profissões com a letra **F**:

Farmacêutico
Fisioterapeuta
Fotógrafo

Profissões com a letra **G**:

Gastrónomo
Garçom

Geólogo
Guia turístico
Gerente

Profissões com a letra **H:**

Harpista
Hematologista
Historiador

Profissões com a letra **I:**

Ilustrador
Inspetor
Interprete
Instalador (vidros, TV, alarmes, eletrodomésticos)

Profissões com a letra **J:**

Jardineiro
Jornalista

Profissões com a letra **L:**

Lavador de carros
Lanterninha
Locutor

Profissões com a letra **M:**

Maestro
Mágico
Médico
Mecânico
Massagista

Profissões com a letra **N:**

Nadador
Neurólogo
Nutricionista

Profissões com a letra **O:**

Ortopedista
Operador de computadores
Otorrinolaringologista

Profissões com a letra **P:**

Pediatra
Padeiro
Pedreiro

Polícia
Professor
Psicólogo
Porteiro

Profissões com a letra **Q**:
Químico

Profissões com a letra **R**:
Radialista
Repórter
Rececionista

Profissões com a letra **S**:
Salva-vidas
Sapateiro
Sargento
Sociólogo
Segurança

Profissões com a letra **T**:
Tatuador
Treinador
Taxista
Técnico

Profissões com a letra **V**:
Vigilante
Veterinário
Vendedor

Profissões com a letra **W**:
Web designer

Profissões com a letra **X**:
Xilógrafo

Profissões com a letra **Z**:
Zoólogo
Zootecnista

Sessão 3

Objetivos

- Promover o auto-conhecimento geral.

- Conhecer os interesses e gostos (auto-conhecimento).
- Avaliação do conhecimento acerca do mundo das profissões.

Atividades

1. “14 factos sobre mim.”

Promover o auto-conhecimento – perguntas adaptadas –
 (<https://awebic.com/educacao/autoconhecimento-criancas/>) – **perguntas mais gerais não tão relacionadas com um perfil vocacional/profissional.**

1. Quais são os meus pontos fortes? O que tenho de bom?
2. Se pudesse viver em qualquer lugar do mundo, onde seria? Por quê?
3. Com quem é que eu converso quando tenho um problema? Como é que esta pessoa me ajuda?
4. Escreve uma coisa que te preocupa.
5. Se eu pudesse fazer um pedido, qual seria?
6. Como é que percebo que estou ficando raivoso ou nervoso com algo? Como o meu corpo fica? O que me passa pela cabeça nesses momentos?
7. Em que é que eu sou diferente? O que é que me torna diferente?
8. Qual a coisa que os adultos te disseram (pais, avós, professores, amigos, irmãos, primos, etc.) que eu ainda não esqueci? Achas que eles têm razão?
9. O que gostas a respeito da tua escola? É o que não gostas?
10. O que fazes quando estás nervoso?
11. Qual a tua lembrança mais feliz?
12. O que faz quando te sentes triste? É normal chorar? Achas que é normal gritar?
13. O que mais gostas em ti?
14. Quais são as pessoas que gostas mais? O que é que elas têm e fazem para gostares muito delas?

2. Atividade do desenho

Esta atividade consiste em convidar as crianças a desenhar numa folha A3 vários pequenos desenhos que ilustrem os seus interesses e gostos pessoais. Assim deverão surgir desenhos sobre o que mais gosta de fazer, as atividades em que participa, como faz as coisas, animais preferidos, qualquer coisa que ela goste de fazer ou de ter. O objetivo é a reflexão e promoção do autoconhecimento, de interesses e gostos de uma forma pessoal e divertida, o desenho. No final iremos partilhar os desenhos uns com outros, explicando cada criança ao grupo os seus desenhos. Assim, para além de um trabalho de introspeção e reflexão pessoal, estaremos a trabalhar o conhecimento do grupo, as relações interpessoais.

O desenho é um momento de reflexão e expressão e exploração dos pensamentos, sentimentos e gostos, promovendo o autoconhecimento. O desenho é uma forma de linguagem utilizada por todo o mundo e adaptado às diferentes culturas. O desenho como possibilidade de brincar, falar ou registrar um momento, nos traz a reflexão de que ele é um instrumento de muito valor para os educadores. É possível através de uma

brincadeira, onde haja a participação do desenho, poder analisar o estágio de desenvolvimento de aprendizagem da criança e perceber sua forma de expressão. O desenho infantil mantém uma relação entre a criança e sua expressividade. Cada uma possui seu próprio jeito de representar o que está ao seu redor com desenhos, fazendo disso um meio de comunicação para expressar seus sentimentos e assim, pode-se até, definir seu desenvolvimento. A prática do desenho é muito importante para a criança na Educação Infantil. Tem como objetivo a construção mental, o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-emocional do ser humano. A falta dessa prática pode ser prejudicial para criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Borges e Clauss, ...)

SESSÃO 4

Objetivos

- Promover o auto e hétero-conhecimento (pares).
- Promover o diálogo e reflexão acerca das diferenças e características de cada criança.
- Promoção dos relacionamentos interpessoais. A importância da comunicação. (Falar disso e jogo dos bombons)

Atividades

I. A Minha carta

Enquanto pessoas, existe a preocupação de sabermos que ideia/opinião os outros têm de nós, de conhecer a maneira como os outros nos veem. Esta é também uma forma de auto e hétero conhecimento. Para promover o auto e hétero conhecimento nas crianças, realizaremos a seguinte atividade.

Em que consiste a atividade “a minha carta”? Cada criança terá uma caneta marcadora na mão e um papel colado nas costas e deverá pensar em coisas positivas, qualidades, algo que o colega é bom a fazer, etc. sobre cada um dos colegas do grupo. Em seguida o grupo irá fazer 3 balões circular em sala ao som de uma música e, assim que a música parar, quem ficar com um dos balões em posse será o alvo em quem se tem de escrever algo positivo no papel que tem colado nas suas costas. A atividade será repetida até que todas as crianças tenham as suas cartas escritas pelos colegas. No final, cada um lê sua própria carta e refletimos em conjunto.

Esta atividade procura promover a interação das crianças umas com as outras, de maneira a refletirem acerca da sua opinião em relação aos colegas, permitindo também que expressem seus sentimentos pelos outros e possam descrevê-los. Além disso, permite formar uma ideia pessoal de como os colegas veem a própria pessoa que está a ler a sua carta, que pode ou não ser diferente da forma como a criança se vê a si mesma.

II. “Será que me conheces?”

O objetivo desta atividade é o de promover o desenvolvimento interpessoal. A atividade consiste em formar grupos de 5 crianças que deverão conversar entre si com o intuito de se conhecerem ao nível dos:

- a. Algo que gosta muito de fazer
- b. Animal preferido
- c. Uma característica da personalidade das que foram trabalhadas na sessão 4.
- d. Viagem de sonho

Posteriormente, iremos perguntar a cada grupo individualmente alguma coisa sobre um dos seus elementos e pedir que cada elemento responda, procurando averiguar se conhecem realmente o colega no que toca àquelas questões. Por exemplo, um grupo é formado pela Sara, Sofia, Rui e Pedro. Após conversarem entre si acerca das questões que a atividade convida, perguntar: “agora escrevam num papel, sem ver, qual é a viagem de sonho do Pedro.” (depois iríamos ver o que tinham escrito de forma a averiguar o conhecimento dos elementos do grupo acerca do Pedro)...

III. “Desenha o que estou a ver”

A comunicação do grupo é uma das principais ferramentas para o bom funcionamento e evolução do mesmo (explorar mais isso – ver em Teresa Vasconcelos, ao redor da mesa grande). A seguinte atividade, é uma atividade que realmente só poderá ser bem executada se houver um nível de comunicação, compreensão e relacionamento entre os seus participantes. Assim sendo, a atividade é realizada em pares e consiste em reproduzir um desenho de uma imagem de algo que o parceiro irá a verbalizar, não podendo este último dizer qual a imagem que tem à sua frente. Imaginemos um caso prático desta atividade: Uma pessoa está sentada numa carteira com uma folha e lápis, pronta para desenhar. O seu par, coloca-se atrás de si, também sentado e com desenho de uma casa nas mãos. Este último terá de dar indicações verbais ao seu parceiro para que ele consiga desenhar a casa, mas sem dizer que ele vai desenhar uma casa. Pode dizer por exemplo: “desenha um triângulo a meio da folha”; “agora um quadrado em que aresta superior do quadrado corresponde à base do triângulo” ... e assim sucessivamente. Depois os pares trocam as suas funções e, no fim, iremos ver se os desenhos estão parecidos com os originais ou não. Para finalizar, teremos de refletir acerca desta atividade, focando-nos nas facilidade e dificuldades da mesma e em como poderíamos comunicar melhor para nos fazermos entender melhor e obtermos o melhor resultado possível.

Sessão 5

Objetivos

- Promover o autoconhecimento vocacional.
- Visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland).
- Promover os valores e a personalidade.

- Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.

Atividades

1. “Os caça tesouros”

Esta atividade baseia-se numa caça aos tesouros. Os tesouros que as crianças têm de encontrar serão os tipos de personalidade vocacional. A ideia seria a de formar grupos de 4 elementos e dar 16 cartões a cada grupo (para que possam encontrar os 16 tipos de personalidade vocacional) com pistas acerca do sítio onde estará o tesouro. Por exemplo, num destes cartões poderia estar escrito uma frase que indique que um dos tesouros está no dormitório dos 3 anos. Assim, neste cartão poderia estar escrito algo do género “Xiuuu!!! Os meninos estão lá em cima a dormir.” (esta frase remete rapidamente para o dormitório, porque o único local que há “lá em cima” no colégio onde os meninos dormem, é no dormitório dos 3 anos). No local exato, neste caso no dormitório, estaria uma caixinha com um papel lá dentro que será o tipo de personalidade e a sua descrição. Juntamente com cada um destes tesouros, a ideia seria a de estar também uma recompensa para o grupo que encontrar primeiro aquele tesourinho. A atividade terá uma duração de 20-30 minutos e, no final do tempo, iremos reunir-nos todos na sala de trabalho (os caixinhas que não forem encontradas eu vou lá buscar) e cada grupo irá ler para a turma o que está nos tesouros que apanhou e iremos refletir em conjunto que tipos de personalidade se adequam aos elementos do grupo. Será atribuído um/vários crachá(s) com o(s) tipo(s) de personalidade que será atribuído à criança e uma folha a todos os elementos dos grupos a descrever cada uma das 16 personalidades. Como esta atividade será de uma complexidade que poderá ser difícil as crianças conseguirem refletirem e responderem fielmente (e não pelo perfil vocacional que acharem mais fixe), a palavra da professora terá um peso especial na reflexão e justificação da atribuição dos perfis vocacionais aos meninos, uma vez que aquela já os acompanha desde o primeiro ano e consegue ajudar na reflexão que a atividade exige.

Carreiras ideais de acordo com os tipos de personalidade

1. logístico

São pessoas que essencialmente Pessoas com esse perfil são responsáveis, realistas, organizadas e comprometidas. Além disso, também são influentes pois comunicam bem. As áreas de contabilidade, auditoria, educação e pesquisa são algumas opções de carreira.

2. defensor

Esse perfil corresponde às pessoas empáticas e que se preocupam com o bem-estar dos outros. Gostam muito de ajudar e cuidar dos outros, por isso, dão-se bem em carreiras como assistência social, gestão ambiental, enfermagem e administração.

3. virtuoso

Grupo de pessoas que gosta de experimentar coisas novas do mundo atual ligadas à tecnologia, como as da área da engenharia mecânica, tecnologia da informação, economia e pilotagem. São desbravadores e gostam de experimentar coisas novas e de superar limites.

4. aventureiro

Quem possui esse tipo de personalidade é corajoso, descontraído, imaginativo e sensível/cuidadoso/sentimental. Pode se expressar muito bem em cargos de chef de cozinha, músico, artista plástico, ator, estilista e designer.

5. advogado

São indivíduos altruístas, criativos, inspiradores e idealistas. Como são bons em conquistar a confiança das pessoas, combinam com profissões de psicólogos, médicos, dentistas, assistentes sociais, professores e assessores de imprensa.

6. arquiteto

Confiança, autonomia, pensamento lógico, determinação são algumas das características de quem se enquadra nesse perfil. Por serem pessoas ágeis e possuírem uma mente brilhante e capacidade de superar desafios mais complexos e resolver problemas, podem seguir carreira como cientista, engenheiro, líder militar, advogado, juiz, redator e administrador.

7. mediador

É sonhador, energético, criativo, dedicado e compreensível. Por isso destaca-se em carreiras que necessitam de profissionais que tenham apreço pelas pessoas, como tradutores e intérpretes, jornalistas, escritores, professores e psicólogos.

8. lógico

Objetivos e analisadores, estão sempre à procura de inovação e conhecimento e sentem necessidade de dominar habilidades lógicas. Devido às características desse perfil, as carreiras ideais são engenharia, arquitetura e urbanismo, ciências da computação, química, física e matemática.

9. protagonista

Grupo de pessoas carismáticas, caridosas e líderes que demonstram confiança e sabedoria, por isso são capazes de liderar muito bem grupos grandes. Essas características proporcionam sucesso para quem optar por se tornar professor, treinador, coach, político, gerente de recursos humanos, diplomata, representante de vendas e coordenador de eventos.

10. comandante

Pessoas com esse perfil psicológico são especialistas em resolver desafios com eficácia e coragem. São estratégicos, confiantes e cheios de força de vontade, por isso, se destacam nas áreas de engenharia, vendas, educação, publicidade, direito, eventos e arquitetura.

11. ativista

São profissionais criativos, curiosos, populares, amigos dos outros e que sabem expressar-se muito bem. Devido sua capacidade de gerar motivação em equipes, identificar talentos e gerenciar conflitos, são ótimos advogados, juízes, políticos, treinador de desporto, psicólogos e jornalistas.

12. inovador

Os profissionais com esse perfil são os mais perspicazes, curiosos e originais. Por terem afinidade com criação, são pessoas que se encaixam perfeitamente nas áreas de design, publicidade, marketing, administração e artes.

13. executivo

Além de serem decisivos, dedicados, organizados e honestos, são pessoas que já nascem com o talento para gerir algo, e são bons a aumentar o rendimento de um negócio. Por apreciarem responsabilidades e liderança de grupos, são notórios em posições de gestão.

14. consultor/conselheiro

Indivíduos calorosos, atenciosos e prestáveis (ajudam os outros), que promovem um ambiente agradável por meio de soluções que beneficiam ambos os lados e possuem facilidade em lidar com pessoas. Combinam com profissões da área da assessoria de imprensa, educação física, consultoria, enfermagem, recursos humanos e profissões voltadas à religião.

15. animador

Dentre os tipos de personalidade, essa enquadra as pessoas mais enérgicas, divertidas e com bom-humor e que alegam os outros (têm ótima habilidade interpessoal). Os profissionais de políticas, artes, vendas e relações públicas com essas características costumam se destacar na carreira.

16. empresário

Ousado, racional, inteligente e disposto a arriscar são as características que definem quem se alinha neste grupo. Com alta capacidade de conquistar resultados por meio da influência e sociabilidade, as carreiras como relações pública, executivo de novos negócios, corretor imobiliário e analistas de marketing são ótimas pedidas.

NOTA

Em casa, irei analisar os resultados dos perfis vocacionais de cada criança e procurar encaixar estes perfis mais detalhados nos 6 perfis sugeridos por Holland (Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor, Convencional), para que consigamos tornar a atribuição mais científica. A atividade da sessão 4b também será útil para fazer esta associação. O objetivo, para além da atribuição, é o de ensinar o grupo a fazer a introspeção, percebendo porque é que determinados perfis vocacionais combinam mais consigo e outros não, para que no futuro sejam capazes eles próprios de pensarem sobre si e fazerem uma análise realista de si enquanto pessoas e das suas competências e características profissionais. Nas sessões seguintes irei explicar às crianças como e por que é que os 16 perfis se encaixam naqueles perfis (realista, investigativo...) de Holland.

Realista: pouco sociável e carece de habilidade interpessoal. Aversão a situações ambíguas e carregadas de subjetividade. Sente-se pouco à vontade em situações sociais ou de conteúdo emocional, sendo mais reservado, inflexível e conformista. Possíveis áreas de atuação: **engenharia, mecânica, agronomia;**

Investigativo: desconfortável diante de emoções intensas e aparenta frieza e alheamento; mais aberto a questões subjetivas e abstratas. A sua preferência por atividades teóricas e autônomas tende a torná-lo ainda mais independente com relação a vínculos grupais, e mais centrado em si mesmo. Solitário. Possíveis áreas de atuação: **física, biologia, matemática, sociologia;**

Artístico: aprecia o contato interpessoal, quando está seguro de poder expressar-se livremente. Senão, é tímido e introvertido. É aberto a estímulos subjetivos e emocionais, capaz de perceber as reações das pessoas através de compreensão empática. Possíveis áreas de atuação: **música, artes plásticas, teatro, literatura;**

Social: interessa-se pelos vínculos humanos e manifesta sensibilidade e responsabilidade na busca de auxiliar, orientar, tratar e resolver as dificuldades dos outros. Gosta de se sentir aceito e respeitado em suas atividades, ter a atenção para si através de seu jeito expansivo. Possíveis áreas de atuação: **enfermaria, trabalho social, professor;**

Empreendedor: gosta das habilidades verbais para a persuasão e controle de outras pessoas. Deseja o poder e ter status. Extrovertido, tem iniciativa e quer assumir a liderança. Possíveis áreas de atuação: **gerência, advocacia, política;**

Convencional: tende a controlar os afetos e a sentir-se à vontade no âmbito interpessoal somente quando em atividades rotineiras e estruturadas. Identifica-se com tudo que outorgue status e poder, mas tende a exercer a posição de subordinado. Possíveis áreas de atuação: **contabilidade, administração, vendas, organização;**

NOTA: Toda a atividade foi adaptada e preparada de acordo com as características dos alunos do grupo experimental, com a ajuda da professora da turma e da psicóloga do colégio

Sessão 6

Objetivos

- Promover o autoconhecimento vocacional.
- Visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland)
- Promover os valores e a personalidade.
- Reflexão em grupo sobre as aprendizagens da sessão.

Atividades

I. “A peça”/ “Que fantochada”

Visão pessoal no mundo do trabalho (como se vê – Holland)

Apresentação de uma peça de teatro de fantoches com 8 personagens (2 profissões diferentes para 2 dos perfis, para se perceber que o mesmo perfil de personalidade profissional pode estar presente em profissões diferentes) com as características de

personalidade vocacional de Holland do tipo “como se vê”. Depois da história as crianças refletem sobre as características das personagens e tentam identificar-se com uma ou mais personagens, que será a(s) suas característica(s) vocacional(ais). A professora deverá ajudar nesta tarefa de identificação, uma vez que conhece bem as crianças, porque pode ser difícil as próprias crianças fazerem esta reflexão sozinhas e os colegas do grupo também deverão ajudar. (trabalho de auto e hétero conhecimento assim).

Talvez uma história dos diferentes papéis das profissões na comunidade com personagens com as 6 personalidades.

NOTA

Realizar ppt com as personagens e suas características vocacionais e passagens da história que identifiquem estas características e trabalhar em grupo grande estas últimas com as crianças.

TIPO:	Realista	Investigador	Artístico	Social	Empreendedor	Convencional
Como se vê	Prático, conservador, mais habilidades mecânicas que sociais	Analítico, inteligente, cético, mais habilidades acadêmicas que sociais	Aberto a experiências, inovador, intelectual, mais habilidades criativas que mecânicas	Compreensivo e paciente com sentimentos alheios, mais habilidades sociais que mecânicas	Líder, condutor. Mais habilidade persuasiva que científica	Disciplinado, coerente. Mais habilidades técnicas que artísticas

A Aldeia de Holland é uma pequena aldeia criada por Holland, que é um estudioso das profissões e dos perfis vocacionais. Como esta aldeia fica longe de outras aldeias e cidades, aqui existem todos os tipos de profissões para que a aldeia funcione sem nenhuma falha. Temos de ter médicos, professores, enfermeiros, mercadores, produtores de alimentos naturais e industrializados, criadores de gado, pintores, psicólogos, taxistas, todas profissões como numa grande cidade, mas que existem nesta pequena aldeia. É uma aldeia onde todos são como uma família e onde se trabalha para o bem de todos.

O Tozé é um excelente mecânico. Ele tem a sua própria oficina de carros, e é o único mecânico que existe na aldeia, pelo que toda a gente recorre a ele quando tem uma avaria no seu carro ou precisa de alguma coisa relacionada com o veículo. Desde pequeno que a paixão do Tozé são os carros. Ele com 8 anos conhecia quase todas as marcas dos carros e foi aprendendo com o pai coisas importantes sobre os carros (sobre o motor, sobre as peças mais importantes dos carros, sobre como arranjá-los, etc.). À medida que foi crescendo o pai levava-o para a sua oficina de carros para que o Tozé pudesse ajudá-lo e

aprender mais sobre a profissão que ele adorava. Mas que tipo de pessoa é o Tozé, e porque é que o Tozé combina também com a sua profissão? Como foi dito, para além de adorar tudo sobre carros, o tozé também gosta muito de atividades e de trabalhos que exijam habilidades mecânicas, isto é, trabalhos ou atividades nos quais se trabalha com as próprias mãos, manuseando máquinas e objetos, como por exemplo peças dos carros. Ele gosta da objetividade, ou seja, se uma coisa funciona de determinada forma, então é daquela forma que temos de lidar com ela. Se as peças do motor do carro estão enferrujadas então ele já sabe que a solução é colocar óleo no motor para as peças funcionarem melhor. Isto é ser objetivo e é também ser prático (outra característica do Tozé). Ele também tem de ser persistente para conseguir desempenhar a sua profissão, pois por vezes apesar de sabermos como resolver um problema temos de batalhar bastante ate conseguirmos o produto final. Para além disso, o Tozé é uma pessoa mais reservada e que não gosta tanto de trabalhar com outras pessoas, prefere trabalhar sozinho porque não é muito bom a lidar com as emoções, problemas e preocupações das outras pessoas, uma vez que é um homem mais reservado. Mas tudo bem, a sua profissão não exige esta capacidade para que o seu trabalho resulte. Desta forma, o perfil profissional do Tozé, um pouco mais reservado, mas com boa capacidade para resolver problemas de forma objetiva, preferindo uma profissão mais solitária, onde não é tão necessário o trabalho em equipa para que tudo funcione bem, combina muito bem com a profissão que ele escolheu.

O mesmo acontece com a Teresa. A Teresa também é uma pessoa que, em termos de perfil vocacional, tem poucas habilidades sociais, isto é, socializa pouco e não tem muito interesse pela socialização, é um pouco mais reservada, mas adora trabalhos mais objetivos e onde cada situação tem apenas uma ou duas formas de proceder. Não tem de ficar a pensar em várias hipóteses para resolver os problemas ou situações. Ela gostava muito de trabalhar como líder numa empresa relacionada com a agricultura, mas como é necessário saber gerir toda a equipa que la trabalhar, lidar e conversar muito bem e de forma segura com todos os membros da empresa para garantir o sucesso da mesma, percebeu que se calhar não era o cargo mais acertado para si. Ela, tal como o Tozé, é uma pessoa mais prática, prefere passar para a ação do que estar a pensar em muitas ideias e a desenvolvê-las. No entanto, a Teresa pode também trabalhar na tal empresa de agricultura tal como ela gosta, mas como funcionária de campo, isto é, tem alguém superior a ela que diz o que fazer e a Teresa só tem de executar. Aliás, a Teresa até prefere que assim seja, que alguém lhe diga o que tem de fazer que ela cumpre sem problemas. Como vemos, a

Teresa apesar de ter dois interesses profissionais um pouco diferentes, escolheu aquele que combina melhor com o seu perfil e com os seus gostos e é muito feliz na mesma. Assim a sua patroa só tem de dizer: “Teresa, este ano temos de plantar 1000 melancias para toda a aldeia.” A Teresa, com a sua característica de objetividade, sabe imediatamente como proceder. Ela como conhece muito bem os alimentos naturais e os campos, sabe que a **época de plantação das melhores melancias é de** abril a maio e que deve lavrar bem o terreno antes de plantar. Fertilizar as covas de plantação com matéria orgânica, tapar e semear em cada pequena cova três sementes, que devem estar enterradas a 5 cm. O **local de cultivo aconselhado:** Sol direto e com sempre húmidos e ricos em matéria orgânica. A **época de colheita:** Verão (80 a 100 dias após a sementeira). Assim, a chefe só tem de dizer o que é necessário plantar naquele ano para alimentar todas as pessoas aldeia e a Teresa com os seus conhecimentos dos campos e dos alimentos a plantar só tem de executar daquela forma mesmo, porque com os produtos agrícolas (como as frutas e leguminosas), as coisas só têm uma forma serem feitas para se conseguir cultivar alimentos saudáveis. Isto é ser objetivo na sua profissional.

O Bernardo é tem 19 anos e está a estudar Física. É um dos jovens mais inteligentes da aldeia Holland porque estuda muito. Sempre foi muito interessado pela Física ou pela área da engenharia civil, mas sempre teve dúvidas sobre qual decidir. Então, no ano passado, antes de concorrer para a universidade, decidiu pedir ajuda a um psicólogo das profissões (psicólogo vocacional) para que este o ajudasse a escolher a área que mais combinava com ele. Foi pedir ao Holland, que é o psicólogo ideal para ajudar o Bernardo nestas dúvidas.

Em conjunto com Holland, o Bernardo aprendeu a conhecer-se melhor, a conhecer os seus interesses, os seus desejos para o futuro, a sua forma de ser, de pensar e de trabalhar na escola e até os seus valores pessoais. Com a ajuda do Holland, o Bernardo aprendeu que é uma pessoa com um perfil mais solitário, isto é, não tem tantos amigos nem se interessa muito pela vida social (passear com amigos, estar com amigos, conversar com outras pessoas, no fundo, relacionar-se com os outros, sendo uma pessoa mais fria emocionalmente, isto é, guarda as emoções para si, partilha pouco com os outros sobre como se sente, nem dá muito valor ao que sente), mas também aprendeu, por outro lado, que é uma rapaz mais independente/autónomo, analítico (aquele que para tomar qualquer tipo de decisão faz uma análise grande dos prós e contras antes de agir) e que prefere atividades mais teóricas, prefere estudar os conhecimentos e ensiná-los aos outros para

que os outros possam pô-los em prática. Isto quer dizer que o Bernardo prefere atividades em que seja necessário pensar sobre um tema, desenvolver pensamentos e organizá-las para formar uma ideia geral. Por exemplo, se fosse no mundo do futebol, o Bernardo preferia ser um treinador que ensina aos jogadores a parte teórica do futebol, como fazer as jogadas, como rematar, como estar dentro do campo, etc., do que ser ele o jogador a ir para dentro do campo e fazer ele próprio as jogadas ensinadas por um treinador.

Com todas estas características, o Bernardo e o seu psicólogo chegaram à conclusão que este perfil que o Bernardo apresenta combina melhor com a profissão de Físico, porque para além de todas estas características que o Bernardo apresenta ele também prefere atividades subjetivas, ou seja, que têm vários sentidos, opiniões e visões, para além de ser analítico e ter boas habilidades científicas e matemáticas. Isto é diferente da característica objetividade que, por exemplo, a Teresa apresenta. A objetividade refere-se ao facto de uma determinada coisa só ter uma forma de ser, de funcionar ou existir. Para plantar melancias saudáveis temos de ter todas aquelas regras acima faladas sobre a plantação das melancias. Elas só crescem assim. Estas características do perfil do Bernardo também combinam muito com profissões como sociologia, biologia e para pessoas que gostam muito de estudar matemática.

O Pablo é aquele que toda a gente chama de artista completo. Ele tem mesmo a personalidade vocacional que combina as profissões ligadas à arte e faz de tudo relacionado com a arte. Ele é super criativo pinta lindos quadros para as casas dos aldeões, ele é professor de dança e de artes plásticas, é um excelente trompetista da banda da aldeia e diz que a música é uma parte vital da vida dele e ainda escreve livros-diário sobre a sua vida. Desde muito pequeno que ele aprende tudo isto e sempre quis ser um artista completo. Com todo o seu esforço, trabalho e estudo, ele aqui chegou, é o artista mais completo da aldeia e é muito humilde. Ele gosta muito de socializar com os outros, principalmente quando tem toda a liberdade através da arte para fazê-lo. A sua maior forma de comunicar com os outros é através da sua arte de pintar, de representar (nas peças de teatro) e de escrever, onde pode libertar todas as emoções que sente e utilizar toda a sua criatividade através destas atividades para demonstrar os seus sentimentos. Mas quando não lhe dão esta liberdade para demonstrar o que sente através da sua arte (seja a pintura, a música, a dança, o teatro ou até a escrita) ele é reservado e tímido. É aberto a estímulos subjetivos e emocionais e também conversa muito bem, sendo capaz de perceber as reações das pessoas porque tem uma boa capacidade de empatia para com os outros.

Ele próprio diz que qualquer pessoa que gosta de qualquer tipo de arte e que tenha jeito para fazer esta arte, que se sente bem a expressar o que sente através da arte, e que é sentimental e imaginativo, tem tudo para ser um excelente músico, pintor, ator, escritor, etc, porque estes fazem parte dos vários tipos de arte.

A mãe do Pablo, que se chama Conceição é uma das professoras na escola da aldeia. Já é professora há muito tempo e por tem muita experiência, daí ser considerada uma excelente professora. Ela também estudou muito sobre os perfis vocacionais porque é assunto do seu interesse. De acordo com aquilo que ela estudou, ela tem um perfil vocacional que se chama de perfil Social. Ela vai explicar-nos o que isto significa.

O perfil vocacional Social é aquele perfil que se caracteriza por interessa pelas relações humanas (em estar com as outras pessoas) (seja porque se gosta de ensinar outras pessoas, tratar ou cuidar delas, fazê-las alegres, ou ajudar a sentirem-se melhor) e para quem tem cuidado e gosta da responsabilidade de auxiliar, orientar, tratar ensinar e resolver as dificuldades ou problemas dos outros. Gosta de se sentir aceite e respeitado em suas atividades, ter a atenção para si através de seu jeito expansivo. Para além disso é uma pessoa assertiva, culta e que procura sempre ser um pouco melhor para ajudar os outros. É também um perfil de pessoas carismáticas, caridosas e que sabem lidar com grupos grandes (como alunos, doentes, atletas) e que são capazes de motivar os outros a serem melhores. As pessoas que apresentam um perfil deste género combinam muito bem com profissões como: enfermeiro, trabalho social, professor, psicólogo, médico, treinador, gerente de recursos humanos, etc.;

Posto tudo isto, ainda não falamos de quem governa a aldeia, dos políticos desta aldeia. Vamos conhecer como é que o perfil vocacional destas profissões associadas à política, como advogados, políticos no geral, gerência de grandes empresas do estado, juizes. Nestas profissões existem sempre muitas pessoas de grande poder social, são os governam a aldeia Holland e, por isso, vamos conhecer que características pessoais são necessárias para ter sucesso nestas profissões. Estas pessoas são pessoas que se comunicam muito bem, ao ponto de convencerem os outros sobre aquilo que dizem, quase que conseguem levar os outros para as suas conversas (encantar). Têm ideias muito fortes e defendem estas ideias ao fim, tentando juntar grupos de pessoas para ajuda-los a tornarem estas ideias reais. São pessoas que transmitem poder, são confiantes, líderes e seguros de si e querem ser superiores, querem ser reconhecidos, e quase como mandar no bom sentido nas outras pessoas, para ajudar o seu país a crescer, ou seja, conduz as outras

peessoas para as suas ideias e consegue que muitas pessoas gostem e acreditem nestas suas ideias.

Por fim, vamos conhecer o António. O António é um vendedor de casas e automóveis da aldeia. Tem de ser uma pessoa que controla bem as emoções, tanto as boas como as más, isto é, ele teve de aprender a lidar bem com o que sente e por isso quando acontece algo menos bom ele não fica tao afetado, devido a este treino das suas emoções e sentimentos, mas também quando acontece algo muito bom ele não fica tao feliz como seria suposto, porque é uma pessoa muito autorregulada. Na sua profissão ser assim é importante. Ele é bom a socializar e a conversar com os outros e à semelhança do perfil profissional dos políticos, ele consegue, através do que diz, conseguir convencer algumas pessoas a verem os aspetos positivos das casas e carros que ele quer vender e assim, consegue que estas pessoas os comprem. Ou seja, eles têm muito boas estratégias para perceber o que as pessoas mais gostam e o que é que as faz comprar e vender coisas, que é o seu grande objetivo. Ele é disciplinado e metódico (é muito certinho e organiza muito bem e com pormenor as suas atividades/tarefas) e tem boas habilidades técnicas como :

- Criatividade a descrever o que quer vender,
- Proatividade
- comunicação,
- Organizar bem e planear as coisas que vai fazer para tudo correr de forma muito certinha. E isto tudo permite que ele atinja bons resultados.

Um perfil vocacional como este é também caracterizado por preferir atividades rotineiras, estruturadas, sendo pouco aberto à mudança (pouco flexível). Prefere trabalhar a sistematização de informação. Funciona muito bem em profissões como: contabilidade e administração, publicidade e marketing

SESSÃO 7

Objetivos

- Promoção do diálogo familiar acerca das profissões.
- Reflexão acerca da história profissional das famílias.
- Reflexão acerca das influências familiares e importância da família no processo de orientação vocacional.

Atividades

Genograma das profissões

1. Construção do genograma das profissões em família.
2. Apresentação dos próprios pais e do genograma ao grupo e exploração das profissões dos pais em família.
3. Falar da importância da família no desenvolvimento da carreira profissional. (alguns valores, atitudes, interesses, partem de casa e depois são explorados e desenvolvidos na escola)
4. Formas de estimular o desenvolvimento vocacional em família.

NOTA 1

Para facilitar, e como forma de quebrar o gelo, eu próprio irei começar a sessão com a apresentação do genograma das profissões na minha família.

Sessão 8

Objetivos

- Promover o conhecimento dos diferentes profissionais que trabalham no contexto escolar;
- Apresentar e refletir acerca do modo como a escola pode promover o desenvolvimento do vocacional;
- Apresentar e refletir sobre a importância do trabalho;
- Estimular a exploração das profissões;

Atividade

“A visita de estudo”

Esta atividade irá consistir em fazer uma visita de estudo dentro da própria escola, com o intuito das crianças aprenderem quais são as profissões que existem dentro do seu contexto escolar, como é que se exercem estas profissões, o papel das mesmas para a escola, os cursos que são necessários tirar para poder ter estas profissões, etc. Para tal, a ideia será a de dividir a turma em grupos de 3 ou 4 alunos e cada grupo irá entrevistar um profissional da escola, e que: **a)** num primeiro momento os grupos irão preparar a entrevista que vão fazer ao profissional e, em seguida, realizar a entrevista, gravando-a se possível; **b)** num segundo momento irão transcrever a entrevista e pensar na importância da escola para o trabalho e na importância do trabalho para a vida; **c)** num terceiro momento irão apresentar à turma a profissão com que trabalharam e as suas reflexões enquanto grupo.

NOTA

Espera-se que as crianças preparem a entrevista com questões como: “O que se faz na sua profissão?”; “Que curso é necessário tirar para poder exercer esta profissão?”; “Quantas horas trabalha por dia?”; “Há quanto tempo exerce esta profissão?”; “Qual o papel/importância desta profissão para a escola?”; “Qual é, para si, a importância da escola e do trabalho (em geral) para a vida adulta?”.

NOTA 2

Na apresentação, espera-se que as crianças falem abertamente sobre as questões que fizeram e as respostas que obterem, refletindo sobre alguns aspetos, se tiverem interesse.

Nota 3

Esta atividade será dividida em 3 sessões (se possível as 3 na mesma semana, senão irei fazer 2 sessões numa semana e a outra sessão na semana seguinte).

Esta é uma atividade muito interessante pois irá trabalhar muitos conteúdos da disciplina de português, bem como o trabalho de grupo, de exploração das profissões e de maior conhecimento do funcionamento laboral da escola, isto é, conhecimento da importância e do porque de, nas escolas, existir um conjunto vasto de profissões.

Sessão 9

Objetivos

- Promover exploração de atividades profissionais;
- Promover a literacia profissional;
- Partilhar e alargar o leque de interesses;
- Estimular a aquisição de competências de exploração;

Atividade

Expressão mimica

Uma das formas do ser humano se expressar é através de gestos e expressões faciais, ou seja, da comunicação não verbal. Desta forma, nesta atividade será realizada uma atividade de comunicação não verbal, com o intuito de expressar sentimentos e conhecimentos acerca de uma determinada profissão. Esta faceta faz parte do autoconhecimento.

Desenvolvimento da atividade - Dividir as crianças em grupos de 3 a 4 elementos. Cada grupo ficará encarregue de fazer a mímica de 2 a 3 profissões (ou seja, cada elemento do grupo terá de representar mimicamente uma profissão, enquanto os outros colegas do grupo podem dar apoio) e os restantes colegas, após a apresentação de cada profissão

deverão dizer verbalmente o que aprenderam, ou seja, o que se faz naquela profissão que foi apresentada, de acordo com aquilo que visualizaram. Após a apresentação mímica das profissões e conseqüente adivinhação, iremos falar e explicar com mais detalhe cada uma delas, para que se conheça bem todas elas.

É uma atividade que procura propiciar atividades que ajudem as crianças a expressarem-se em qualquer circunstância. Além disso, incentiva a conexão com os colegas e promove a aprendizagem de expressões não verbais que poderão ainda não ser conhecidas.

NOTA

Se necessário, ajudar as crianças dando ideias para demonstrar os gestos. Talvez arranjar os materiais para cada profissão que exija uma demonstração com os instrumentos de trabalho.

NOTA 2

As profissões que serão usadas para trabalhar esta atividade serão as mais escolhidas pelas crianças (isto é, os seus interesses) na atividade do alfabeto das profissões.

Sessão 11

Objetivos

- Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais.
- Reflexão e desconstrução das representações de género ligadas à dimensão profissional.

Atividades

I. Professionary

Esta atividade consiste num jogo coletivo de adivinhação através do desenho. Tem como base a essência do jogo “pictionary”, mas relacionado apenas com as profissões. Assim, falando do jogo propriamente dito, cada aluno terá o seu turno para jogar e, neste caso irá desenhar uma profissão que estará escrita numa lista de profissões, enquanto aos outros colega cabe a tarefa de adivinhação daquela profissão que se o colega está a esboçar. Haverá um termo limite para se adivinhar a profissão, e o primeiro aluno a levantar o dedo será o que terá direito a responder. Quem acertar no tempo esperado, ganhará um ponto juntamente com a aluno que fez o desenho, porque de facto o desenhou corretamente. Após cada acerto na profissão desenhada, o aluno que adivinhou deverá indicar brevemente as funções daquele ofício. Cada criança terá a oportunidade de desenhar uma profissão enquanto os outros colegas tentarão desvendar

o que está a ser esboçado. No final quem acertar mais vezes, isto é, quem tiver mais pontos ganha um prémio (1º, 2º e 3º lugar).

NOTA

Escolher profissões tanto conhecidas como mediamente conhecidas como mais desconhecidas. Posso ajudar no desenho caso seja necessário. Escrever em papel apenas o nome da profissão, o desenho é com a criança.

Sessão 12

Objetivos

- Alargar o conhecimento a outras atividades profissionais.
- Promover a exploração.
- Reflexão da importância das diferentes profissões.

Atividades

Desenhar o Futuro

Esta atividade consiste na exploração do site designthefuture.com, com o intuito de expandir o conhecimento do mundo das profissões. As profissões serão escolhidas pelas crianças e eu irei fazer a exploração e explicação no caso de linguagem mais difícil para os meninos. Faremos umas 12 profissões de interesse do grupo (ator, treinador de cães, polícia, astronauta, massagista, detetive, inspetor...) e depois, em grupo, uma reflexão sobre a importância das diferentes profissões trabalhadas até então.

Sessão 14

Objetivos

- Integração de diferentes atividades profissionais.
- Reflexão da importância das diferentes profissões.

Atividades

“Quem conta um conto”

Esta atividade irá consistir na construção, em grande grupo, de um texto (com ideias dadas pelos alunos, orientados por diretrizes minhas) que irá se basear nas seguintes ideias: a) no processo de exploração de investimento vocacional (como se faz a exploração pessoal de um perfil vocacional – primeiras 8 sessões do projeto); b) a importância das profissões na sociedade; c) ou descrição e reflexão das profissões mais interessantes aprendidas até então com especificação da sua importância na sociedade;

d) importância do trabalho. Talvez possamos contruir uma história englobando tudo o que se foi fazendo até então, falando de 5 ou 6 profissões escolhidas pelo grupo. Será uma forma de fazermos uma avaliação qualitativa do projeto até então.

Sessão 15

Objetivos

- Reflexão acerca da exploração vocacional combinada com as atividades profissionais que mais gostaram e se identificam neste momento.
- Reflexão sobre as competências e relação da escola com as profissões escolhidas.

Atividades

“O meu cartão profissional”

Nesta atividade iremos construir o cartão profissional de cada aluno, conciliando tudo o que foi aprendido até então e tendo em conta o perfil vocacional, características pessoais, gostos e interesses dos alunos. (ver cartão profissional)

Esta atividade ajudará as crianças a refletir e aprender como se “finaliza” todo o processo de investimento e exploração vocacional, englobando todos os componentes trabalhados e que são considerados essenciais para que se consiga chegar a uma escolha o mais consciente possível.

Fotografia

Cartão Vocacional

Nome:

Perfil Vocacional:

Características (vocacionais) Pessoais:

Profissões que combinam com perfil:

Profissão Preferida

93

Data:

Formação Acadêmica:

Sessão 16

Objetivos

- Integração das atividades mais significativas.
- Reflexão e partilha de experiências, pensamentos e sentimentos.

Atividades

“O nosso livro das profissões”

Esta atividade irá consistir na construção de um livro com imagens/fotografias das sessões que foram sendo feitas até então (isto implica ir tirando fotos dos momentos das sessões e dos trabalhos feitos) com reflexão acerca destes momentos que iremos colar no livro, bem como das atividades mais importantes para cada um dos elementos do

grupo e partilha de aprendizagens, das experiências, dos sentimentos e pensamentos. Desta forma divertida, construção de um livro através da colagem de imagens e da escrita de algumas frases ou aprendizagens que o grupo considere interessante, conseguiremos fazer a integração das atividades mais significativas para o grupo enquanto se faz a reflexão e partilha de experiências, pensamentos e sentimentos, atingindo-se assim os 2 objetivos propostos para a sessão.

NOTA

O livro será feito mesmo por colagem das imagens, trabalho todo de forma manual. Aquela cordinha para unir os furos laterais, na capa uma imagem do grupo, contracapa algo escrito como: “A turma do 4 ano é composta pelos alunos A, B, C.... e neste pequeno livro irás encontrar os momentos de aprendizagem, exploração e construção do percurso e desenvolvimento vocacional do grupo.”



ideia da estética do livro

ANEXO B: CARTÃO PROFISSIONAL

Fotografia

Cartão Vocacional

Nome:

Perfil Vocacional:

Características (vocacionais) Pessoais:

Profissões que combinam com perfil:

Profissão Preferida

Data:

Formação Académica:

ANEXO C: INVENTÁRIO DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO – ICA-R

Inventário de Representações de Género

Qual a tua idade? _____
Feminino











Qual o teu género? Masculino

Perante as profissões seguintes seleciona com um (X) a resposta com que concordas face às questões que te são colocadas.

A. Administrador(a) de empresas

Administrador(a) de empresas é a pessoa que dirige as atividades da empresa, gere os orçamentos, as despesas e os funcionários.

Assinala com um (x) a resposta com que concordas.











1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Administrador(a) de empresas?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Administrador(a) de empresas quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

B. Ama

Ama é a pessoa que ajuda as crianças nas suas necessidades básicas, por exemplo, a comer, a cuidar da higiene, proporcionando-lhes também segurança. Normalmente cuida das crianças na ausência dos pais, podendo acolher as mesmas

em sua casa. Pode levar e buscar as crianças à escola ou a passear. Faz jogos e conta histórias às crianças, proporcionando atividades lúdicas.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

<p>1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Ama?</p>	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
<p>1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Ama quando cresceres?</p>	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

C. Bailarino(a)

Bailarino(a) é a pessoa que ensaia e faz os passos de um bailado. Prepara coreografias para espetáculos de dança.












Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

<p>1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Bailarino(a)?</p>	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
<p>1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Bailarino(a) quando cresceres?</p>	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

D. Cabeleireiro(a)

Cabeleireiro(a) é a pessoa que lava, corta, penteia, faz ondulações, desfrisa e ondula o cabelo. Pode também fazer tratamentos ao cabelo e dar conselhos sobre os cuidados a ter e produtos a utilizar.












Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Cabeleireiro(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Cabeleireiro(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	  Gostava muito <input type="checkbox"/>

E. Camionista/ Motorista de pesados

Camionista/ Motorista de pesados é a pessoa que conduz autocarros e camiões para transportar pessoas, mercadorias ou correio.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Camionista/ Motorista de pesados?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Camionista/ Motorista de pesados quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	  Gostava muito <input type="checkbox"/>

F. Canalizador(a)

Canalizador(a) é a pessoa que faz ligações com tubos. Faz furos nas paredes para a passagem de canalizações, verifica se existem fugas e repara os tubos danificados. Pode também montar torneiras e outras louças sanitárias.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Canalizador(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Canalizador(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

G. Cantor(a)

Cantor(a) é a pessoa que canta melodias, estuda e ensaia as letras das músicas. Pode cantar sozinho ou fazer parte de um grupo musical.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Cantor(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Cantor(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

Carpinteiro(a)

Carpinteiro(a) é a pessoa que corta, prepara, monta e arranja peças de madeira. Pode, por exemplo, fazer portas e móveis para casas.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Carpinteiro(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Carpinteiro(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

I. Contabilista

Contabilista é a pessoa que trata das contas das pessoas e empresas de modo a controlar as entradas, saídas e outros movimentos com dinheiro.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Contabilista?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Contabilista quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

J. Designer de interiores/ Decorador(a)

Designer de interiores/ Decorador(a) é a pessoa que faz projetos de decoração para o interior das casas. Escolhe materiais, mobiliário e produtos de acordo com o gosto dos clientes e com as características do espaço.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Designer de interiores/ Decorador(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Designer de interiores/ Decorador(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

k. Educador(a) de infância

Educador(a) de infância é a pessoa que faz atividades com as crianças para que estas se desenvolvam bem em diversas áreas do seu crescimento. Ajuda as crianças a aprender muitas coisas relacionadas com a expressão plástica, musical, corporal e relacionada com outras áreas da vida da criança.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Educador(a) de infância?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Educador(a) de infância quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

L- Empregado(a) de mesa

Empregado(a) de mesa é a pessoa que põe as mesas, colocando as toalhas, pratos, guardanapos, copos e talheres. Recebe os clientes, dá a ementa e toma nota dos pedidos. Serve a comida e as bebidas, limpa as mesas, leva a loiça e talheres para a cozinha. Entrega a conta aos clientes, recebe o dinheiro e dá o troco.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

<p>1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Empregado(a) de mesa?</p>	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
<p>1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Empregado(a) de mesa quando cresceres?</p>	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

M. Engenheiro(a) mecânico(a)

Engenheiro(a) mecânico(a) é a pessoa que estuda e prepara projetos de máquinas e equipamentos, por exemplo, motores navios, comboios, etc. Verifica a fabricação, a montagem e o arranjo de várias máquinas.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

<p>1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Engenheiro(a) mecânico(a)?</p>	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
<p>1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Engenheiro(a) mecânico(a) quando cresceres?</p>	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

N. Esteticista

Esteticista é a pessoa que faz tratamentos para o rosto e corpo. Retira os pelos e faz depilação, podendo também fazer a manicure e pédicure, arranjando as unhas.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Engenheiro(a) mecânico(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Engenheiro(a) mecânico(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

O. Massagista

Massagista é a pessoa que faz massagens e tratamentos ajudando o paciente a melhorar fisicamente ou esteticamente, ao nível da sua aparência.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Massagista?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Massagista quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

P. Médico(a)

Médico(a) é a pessoa que estuda e examina o corpo, previne as doenças e aplica tratamentos, por exemplo, pode receitar medicamentos ou pedir a realização de exames (radiografias, análises clínicas, etc.).











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Médico(a)?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Médico(a) quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

Q. Técnico(a) de computadores

Técnico(a) de computadores é a pessoa que instala e atualiza os programas de computador. Verifica se existem avarias ou erros no funcionamento do computador e corrige os problemas.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Técnico(a) de computadores?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Técnico(a) de computadores quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

R. Técnico(a) de Serviço Social

Técnico(a) de Serviço Social é a pessoa que avalia os problemas das famílias e decide as ajudas necessárias. Pode ajudar as famílias a resolver problemas económicos, da justiça, de habitação e de serviços médicos.











Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Técnico(a) de Serviço Social?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Técnico(a) de Serviço Social quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

S. Trabalhador(a) da construção civil

Trabalhador(a) da construção civil é a pessoa que ajuda na construção de edifícios. Faz o cimento para as casas, coloca pedras e azulejos nas paredes, entre outras funções.

Assinala com um (X) a resposta com que concordas.











1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Trabalhador(a) da construção civil?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Trabalhador(a) da construção civil quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

T. Treinador(a) de futebol

Treinador(a) de futebol é a pessoa que ensina técnicas e regras de futebol, preparando os jogadores para os jogos. Organiza treinos para desenvolver fisicamente e tecnicamente os jogadores e para lhes ensinar táticas da equipa. Ensina os jogadores a cumprir as regras dos jogos e estuda as táticas da equipa adversária de forma a escolher a melhor forma de jogar. Vai aos jogos e dá indicações aos jogadores sobre

como devem jogar.

Assinala com um (X) a resposta com que concordas.

1.1. Quem usualmente realiza o trabalho de Treinador(a) de futebol?	 Apenas homens <input type="checkbox"/>	 Geralmente homens <input type="checkbox"/>	 Igualmente homens e mulheres <input type="checkbox"/>	 Geralmente mulheres <input type="checkbox"/>	 Apenas mulheres <input type="checkbox"/>
1.2. Em que medida gostarias de ter o trabalho de Treinador(a) de futebol quando cresceres?	 Não gostava nada <input type="checkbox"/>	 Não gostava <input type="checkbox"/>	 Gostava um pouco <input type="checkbox"/>	 Gostava bastante <input type="checkbox"/>	 Gostava muito <input type="checkbox"/>

ANEXO D: ESCALA DE EXPLORAÇÃO DO INVESTIMENTO VOCACIONAL –
EEIV- R

(Miambo, Gonçalves & Coimbra, 2011)

As afirmações que se seguem, referem-se a algumas questões que podem surgir quando temos de escolher um curso ou uma profissão. Usando a escala proposta assinala com um círculo (O) o número que indica o teu grau de acordo ou desacordo em relação à frase.

Data de nascimento ____/____/____

Sexo/Género _____

Discordo sempre	Discordo às vezes	Nem concordo, nem discordo	Concordo às vezes	Concordo sempre
1	2	3	4	5

1. Sinto que sou capaz de escolher uma profissão no futuro. 1 2 3 4 5
2. É difícil saber que curso quero tirar, porque ainda não sei o que irei fazer no futuro. 1 2 3 4 5
3. Não sei se quero continuar a estudar, mas não estou preocupado(a) com isso. 1 2 3 4 5
4. Pelo que conheço de mim, penso que existe apenas uma profissão certa para mim. 1 2 3 4 5
5. Tenho confiança nas minhas capacidades, para fazer aquilo que mais gosto, na atividade profissional a realizar no futuro. 1 2 3 4 5
6. Não me sinto preparado para pensar numa profissão, porque ainda não pensei no que quero fazer no futuro. 1 2 3 4 5
7. Não vale a pena estudar muito e pensar no meu futuro profissional, porque ainda falta muito tempo. 1 2 3 4 5
8. Tendo em conta aquilo que dou valor: (dinheiro, emprego certo, fama/sucesso), penso que apenas há uma única profissão certa a escolher no futuro) 1 2 3 4 5
9. Depois de ter falado com vários profissionais sobre o que fazem como trabalhadores, penso que estou seguro do que quero fazer no futuro. 1 2 3 4 5
10. Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho que gostaria de fazer, depois de acabar os meus estudos. 1 2 3 4

Discordo sempre	Discordo às vezes	Nem concordo, nem discordo	Concordo às vezes	Concordo sempre
1	2	3	4	5

11. Não vale a pena esforçar-me a estudar, porque não sei como vai ser o meu futuro. 1 2 3 4 5

12. Acho que só existe um único caminho certo para mim na escola e no trabalho. 1 2 3 4 5

13. Depois de ter pensado e falado vários profissionais, sinto que estou preparado para fazer uma escolha de um curso e profissão. 1 2 3 4 5

14. Ainda é muito cedo para pensar numa escolha de curso e profissão para o meu futuro. 1 2 3 4 5

15. Não estou preocupado com o meu futuro profissional, porque sempre tive resultados fracos na escola. 1 2 3 4 5

16. Gostaria de escolher o curso e a profissão que os meus pais e a minha professora me dissessem. 1 2 3 4 5

17. Depois de ter falado com os meus pais e professor, estou seguro do trabalho que quero fazer no futuro. 1 2 3 4 5

18. Tenho dificuldades em escolher um curso e uma profissão, porque ainda me sinto muito inseguro. 1 2 3 4 5

19. Não gosto de estudar, porque a escola não me interessa para nada. 1 2 3 4 5

20. Eu acho que a opinião dos meus pais é a mais importante, por isso não preciso de ouvir outras opiniões. 1 2 3 4 5

Obrigado!

ANEXO E: PEDIDOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Caros Pais e/ou Encarregados de Educação

Projeto *Editar o meu Percurso Vocacional* – Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Vocacional para implementação no Colégio São Francisco Xavier, surge no âmbito da Tese de Mestrado em Psicologia, do mestrando Miguel Costa, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Carlos Gonçalves.

O Projeto “*Editar o meu percurso vocacional*” tem como objetivos:

- a) Desenvolver atividades de exploração que permita aos alunos do 1º ciclo desenvolver conhecimentos acerca de si próprio e do mundo.
- b) Alargar os conhecimentos/literacia vocacional acerca das atividades e profissões existentes.
- c) Alargar o leque de interesses, encorajando a exploração de outras áreas e atividades.
- d) Prevenir compromissos assumidos demasiado cedo.
- e) Desconstrução das representações de Género ligadas à dimensão académica e profissional.

Considera-se pertinente intervir nesta fase de desenvolvimento na medida em que se poderá, de forma descomprometida, criar oportunidades onde as crianças podem simular, imitar, experimentar e usar a sua criatividade, conhecendo, refletindo e desempenhando diversos papéis relacionados com o mundo profissional. As atividades a realizar tem uma dimensão lúdica de exploração indireta através de diferentes áreas de expressão (dramática, plástica, musical, oral e escrita através de diferentes métodos de exploração áudio e visual) e direta através do contacto com diferentes profissionais e visita/s a uma instituição da comunidade.

Desta forma venho auscultar o vosso interesse na participação do(s) vosso(s) educando(s) na participação neste projeto para ponderar a viabilidade da sua execução. Realço a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento através do e-mail munichqu@gmail.com.

Com os melhores cumprimentos,

Miguel Costa.

(Miguel Ângelo Câmara Meireles da Costa)

(Encarregado de Educação)

São Miguel, Açores, 07 de janeiro de 2020

Exma Irmã Domingas Lisboa,

Diretora do Colégio São Francisco Xavier,

Venho por este meio colocar à consideração de V. Ex^a a apreciação do meu projeto de mestrado.

A investigação proposta é denominada de: “*Editar o meu Percurso Vocacional – Projeto Psicoeducativo de Desenvolvimento Vocacional*” e enquadra-se no âmbito da minha Tese de Mestrado em Psicologia, a realizar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Carlos Gonçalves.

O Projeto “*Editar o meu percurso vocacional*” parte do paradigma desenvolvimentista que propõe um desenvolvimento vocacional que se constrói ao longo da vida, sendo uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global dos indivíduos. Partindo da questão inicial de investigação: Em que medida a implementação de um projeto de desenvolvimento vocacional na infância, (1º Ciclo – 4º ano), promove comportamentos de exploração/investimento vocacional de si e do mundo, o projeto tem como objetivos:

- f) Desenvolver atividades de exploração que lhes permita desenvolver conhecimentos acerca de si próprio e do mundo.
- g) Alargar os conhecimentos/literacia vocacional acerca das atividades e profissões existentes.
- h) Alargar o leque de interesses, encorajando a exploração de outras áreas e atividades.
- i) Prevenir compromissos assumidos demasiado cedo.
- j) Desconstrução das representações de Género ligadas à dimensão académica e profissional.

No que diz respeito aos participantes a escolha recaí em alunos da 4ª classe. Considera-se pertinente intervir nesta fase de desenvolvimento na medida em que se poderá, de forma descomprometida, criar oportunidades onde as crianças podem simular, imitar, experimentar e usar a sua criatividade, conhecendo, refletindo e desempenhando diversos papéis relacionados com o mundo profissional.

Pretende-se iniciar a intervenção psicológica vocacional no presente ano letivo 2019/2020 de janeiro a maio de 2020 com uma regularidade semanal e numa segunda fase com uma regularidade quinzenal, estando previstas aproximadamente 15 sessões com uma duração aproximada de 50 minutos. A aplicação dos instrumentos de avaliação (questionários pré e pós teste), e implementação da intervenção é da responsabilidade do aluno Miguel Costa orientado pelo Prof. Doutor Carlos Manuel Gonçalves.

Esta investigação segue um desenho quasi-experimental onde se pretende que existam dois grupos distintos: um grupo de controlo (GC) composto por uma turma do 4º

ano. O grupo de controlo não será sujeito a qualquer tipo de intervenção. A sua participação neste estudo será apenas numa fase inicial e final, no pré e pós teste do estudo com o preenchimento de breves questionários relacionados com algumas dimensões vocacionais; exploração, investimento, interesses, aspirações e representações; e um grupo experimental (GE) composto por uma turma do 4º ano onde se pretende implementar o projeto supra mencionado, como atividade final de integração da experiência pretendemos criar e editar com as crianças um pequeno livro; um compêndio e uma recordação das atividades realizadas ao longo do projeto.

De realçar, que serão efetuados todos os procedimentos necessários e de acordo com os requisitos do Colégio, e a formulação do consentimento informado dirigido aos pais para a autorização de participação na implementação do projeto (GC e GE). Sublinho a minha disponibilidade para qualquer esclarecimento.

Aguardo, então, o parecer de V. Ex^a sobre o projeto acima mencionado.

Com os melhores cumprimentos,

Miguel Costa

Porto, 06 de janeiro de 2020

(Miguel Ângelo Câmara Meireles da Costa)

A Exma Diretora do Colégio São Francisco Xavier
