



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Impacto de Percursos Educativos na Infância na  
Adaptabilidade de Carreira: Um Estudo Retrospetivo com  
Jovens de Diferentes Níveis Socioeconómicos

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**.

**Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

NOVEMBRO 2021



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

Impacto de Percursos Educativos na Infância na  
Adaptabilidade de Carreira: Um Estudo Retrospetivo com  
Jovens de Diferentes Níveis Socioeconómicos

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**.

**Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Íris Martins  
Oliveira**

### **Agradecimentos**

A realização deste percurso académico não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas especiais na minha vida, às quais agradeço e dedico esta dissertação.

À Doutora Íris Oliveira, pela sábia orientação, incentivo e palavra amiga sempre presentes. O seu carinho, disponibilidade e motivação em muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura Psicóloga da Educação.

À Doutora Ângela Azevedo, por me ter apoiado nos primeiros passos dados na investigação científica e por sempre ter acreditado em mim.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, aos Diretores de Turma, aos docentes, aos Encarregados de Educação e a todos alunos, por terem colaborado na realização deste estudo.

Às amigas Ana Lages, Eva Ferreira e Rita Moreira, pela preocupação, pela empatia e pela amizade.

À Fernanda, por me ter apoiado desde tenra idade e por ser, desde sempre, a minha fonte de inspiração.

Aos meus pais, irmão, avós, madrinha e à tia Lurdes, por serem pilares fundamentais para o meu prosseguimento de estudos superiores. Ao meu marido, Tiago, pelo amor, paciência, cumplicidade e palavra de incentivo sempre presente.

A mim, pela vontade, pela coragem, pela perseverança, resiliência e dedicação, colocadas em todos os cinco anos de formação académica.

*Eles não sabem, nem sonham | que o sonho comanda a vida. |  
Que sempre que um homem sonha | o mundo pula e avança |  
como bola colorida | entre as mãos de uma criança.*

António Gedeão

## Resumo

A adaptabilidade de carreira é uma metacompetência que se desenvolve desde a infância. Porém, tem sido maioritariamente estudada na adolescência e vida adulta, sendo ainda necessária investigação que atenda ao impacto de experiências na infância e níveis socioeconómicos. Reconhecendo a importância dos contextos educativos, este estudo analisa a influência da frequência da Creche e/ou Educação Pré-Escolar na adaptabilidade de carreira de jovens do 9.º e 12.º anos de escolaridade de diferentes níveis socioeconómicos. Participaram 271 jovens, com idades entre 13 e 20 anos ( $M = 15.46$ ), tendo 86 (31.7%) frequentado Creche e Educação Pré-Escolar e 185 (68.3%) frequentado apenas Educação Pré-Escolar. Recolheram-se dados com um Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica, e a Escala de Adaptabilidade de Carreira. Resultados de análises de variância sugerem que jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar apresentam maiores níveis de adaptabilidade de carreira, especificamente Preocupação e Curiosidade, do que jovens que frequentaram Educação Pré-Escolar. Entre jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, os de nível socioeconómico médio-baixo apresentam níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, especificamente Preocupação e Curiosidade, do que os de níveis baixo e médio-alto. Entre os participantes que apenas frequentaram Educação Pré-Escolar, os de níveis socioeconómico baixo e médio-alto apresentam maior adaptabilidade de carreira, especificamente Preocupação, do que os de nível médio-baixo. Participantes que frequentaram Educação Pré-Escolar e de nível socioeconómico médio-alto apresentam maiores níveis de Curiosidade, comparativamente a jovens de outros níveis socioeconómicos. Salienta-se a necessidade de prosseguir estudos prospetivos, investigações multidisciplinares e consultoria psicológica a agentes educativos.

*Palavras-chave:* carreira, adaptabilidade de carreira, infância, creche, educação pré-escolar

### **Abstract**

Career adaptability is a metacompetence that has developed since childhood. However, it has been mostly studied in adolescence and adulthood, and research is still needed to address the impact of childhood experiences and socio-economic levels. Recognizing the importance of educational contexts, this study analyzes the influence of the frequency of daycare and/or pre-school education on the career adaptability of young people in the 9th and 12th years of schooling of different socio-economic levels. Participants were 271 young people, aged between 13 and 20 years ( $M = 15.46$ ), with 86 (31.7%) attending Day Care and Preschool Education and 185 (68.3%) attended only Pre-School Education. Data were collected with a Sociodemographic and Academic Characterization Questionnaire, and the Career Adaptability Scale. Results of analysis of variance suggest that young people who attended Day Care and Preschool Education have higher levels of career adaptability, specifically Concern and Curiosity, than young people who attended Preschool Education. Among young people who attended Day Care and Pre-School Education, those of medium-low socioeconomic level have higher levels of career adaptability, specifically Concern and Curiosity, than those of low and medium-high levels. Among the participants who only attended Pre-School Education, those of low and medium-high socioeconomic levels have higher career adaptability, specifically Concern, than those of low-middle level. Participants who attended Preschool Education and medium-high socio-economic level have higher levels of Curiosity, compared to young people from other socio-economic levels. It is emphasized the need to pursue forward-made studies, multidisciplinary investigations and psychological advice to educational agents.

*Keywords:* career, career adaptability, childhood, daycare, preschool.

## Índice

	Página
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico .....	4
Conceções Desenvolvimentista e Construtivista de Carreira .....	4
Adaptabilidade de Carreira e Bases Fundacionais na Infância.....	8
Impacto da Creche .....	14
Impacto da Educação Pré-Escolar .....	18
Método.....	23
Objetivos, Questões, Hipóteses e Desenho de Investigação .....	23
Participantes .....	25
Medidas .....	31
Procedimentos .....	32
Análises .....	34
Resultados.....	35
Discussão.....	41
Conclusão .....	44
Referências .....	47
Anexos.....	71
Anexo I. Cronograma de Atividades	
Anexo II. Pedido de Autorização – Escala de Adaptabilidade de Carreira	
Anexo III. Apresentação e Pedido de Colaboração em Estudo	
Anexo IV. Pedido de Consentimento Informado	
Anexo V. Protocolo de Recolha de Dados	

### Índice de Tabelas

	Página
Tabela 1. Caracterização da Amostra .....	27
Tabela 2. Adaptabilidade de Carreira: Médias, Desvios-Padrão e Correlações na Amostra e nos Grupos .....	36
Tabela 3. Efeitos dos Percursos Educativos e do Nível Socioeconómico dos Pais nas Dimensões da Adaptabilidade de Carreira .....	38
Tabela 4. Efeitos dos Percursos Educativos e do Nível Socioeconómico na Adaptabilidade de Carreira.....	39

### Índice de Figuras

	Página
Figura 1. Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Preocupação.....	38
Figura 2. Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Curiosidade .....	39
Figura 3. Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Adaptabilidade de Carreira.....	40

**Lista de Siglas**

ABC's – *Attitudes, Beliefs, Competences*

AE – Agrupamento de Escolas (no singular e no plural)

APA – *American Psychological Association*

NSE – Nível SócioEconómico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

## Introdução

O conceito de carreira, desde meados da década de 70, foi sofrendo alterações (Veiga, 2019), marcadas pela revolução tecnológica, diversificação das modalidades de trabalho e emergência de novas profissões (Ambiel, 2014; Savickas, 2012). A noção tradicional de estabilidade foi sucessivamente substituída pelas noções contemporâneas de mobilidade, transição e incerteza (Barros, 2010; Savickas, 1997; Super, 1980). Neste sentido, a carreira deixa de se apresentar como uma sequência linear de empregos, focada na idade adulta, passando a definir-se como um processo que se desenvolve ao longo do ciclo vital. Abarca características pessoais, influências do meio e decisões tomadas pelo próprio indivíduo, inseridas na lógica mais ampla da sua vida (Duarte, 2010; Savickas et al., 2009; Veiga, 2019).

Donald Super (1980) e Mark Savickas (2002) foram dos autores que mais se destacaram no que diz respeito à concepção de carreira, atualmente vigente na literatura científica e coerente com a sociedade. Por um lado, Super (1975), na sua teoria *life span, life space*, contribuiu para conceber a carreira como um processo que integra ocupações e papéis que o ser humano desempenha ao longo da vida e que estão relacionados com o mundo do trabalho. Por outro lado, Savickas (2002), na sua teoria de construção de carreira, ancorou-se nos pressupostos de Super (1980) para salientar que a carreira é um projeto pessoal único, resultante de dinâmicas pessoa-contexto, experienciadas ao longo do ciclo vital.

Estes autores contribuíram, ainda, para a introdução do conceito adaptabilidade de carreira na literatura e prática psicológica. A adaptabilidade de carreira, baseada na noção de maturidade vocacional, primeiramente introduzida por Donald Super (1990; Super & Knasel, 1981, citados por Hartung & Cadaret, 2017), pode ser definida como a capacidade para lidar com tarefas no presente, para antecipar tarefas posteriores do desenvolvimento de carreira e para lidar com transições ocupacionais (Koen et al., 2012; Savickas, 1997; Silva et al., 2021). A adaptabilidade de carreira pode ser considerada uma meta-competência importante a desenvolver ao longo do percurso educativo do indivíduo, indo ao encontro do preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). A adaptabilidade de carreira engloba quatro dimensões: preocupação, que mobiliza o planeamento e a orientação do indivíduo para o futuro; controlo, que se relaciona com o esforço, a persistência e o compromisso com tarefas importantes ao desenvolvimento pessoal; curiosidade, que impele o indivíduo a

questionar, aventurar-se na descoberta de possíveis percursos, experimentar diversos papéis e aprender sobre si e o meio; confiança, que se refere à competência percebida pelo próprio indivíduo para resolver problemas e tomar decisões (Nunes, 2016; Savickas, 1997; Savickas & Porfeli, 2012).

De acordo com os contributos de Super (1980) e Savickas (2002), as bases da adaptabilidade de carreira desenvolvem-se desde a infância. Contudo, é ainda necessário investigar o impacto dos percursos educativos na infância nas competências de carreira dos indivíduos. Neste estudo, procura-se perceber em que medida a frequência de Creche e/ou Educação Pré-Escolar contribuem para variações na adaptabilidade de carreira entre adolescentes. Esta investigação justifica-se por dois principais motivos. Por um lado, ainda que existam estudos sobre a influência destes percursos educativos no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e rendimento académico, são ainda necessárias investigações que considerem as suas repercussões em competências de carreira. Por outro lado, devido a transformações no mundo de trabalho e na sociedade (Duarte et al., 2010; Maree, 2018), tem-se vindo a registar um aumento do número de crianças em Creches e esforços no sentido de assegurar a qualidade da Educação Pré-Escolar (Ferreira & Tomás, 2018; Shpancer, 2018). Especificamente em Portugal, o número de crianças que frequenta Creche aumentou exponencialmente, “ultrapassando em 2018 as 100 mil crianças” (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2018, p. 23). Por sua vez, recorrendo à Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), no que concerne à Educação Pré-Escolar, constata-se que na década de 60 encontravam-se matriculadas 6528 crianças; enquanto em 2019 existiam 243719 crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, em Portugal. Assim, este estudo pode ser útil para apoiar práticas integradoras por parte de Psicólogos(as) a exercer funções em instituições educativas e sociais que integram essas valências. Os(As) Psicólogos(as) podem estreitar colaboração com docentes e outros profissionais, que atuam na infância, de modo a conjuntamente promoverem o desenvolvimento positivo e holístico dos indivíduos. Além disso, esta investigação poderá servir a reflexão sociopolítica e de profissionais quanto ao papel da Creche e da Educação Pré-Escolar no percurso de carreira de jovens, no âmbito de esforços rumo a um contínuo educativo.

A presente Dissertação de Mestrado encontra-se organizada em quatro partes: 1) Enquadramento Teórico, 2) Método utilizado, 3) Apresentação dos principais resultados, e 4) Discussão e Conclusões. Numa primeira parte: abordam-se as concepções desenvolvimentista e construtivista de carreira, marcadas pelas teorias de Donald Super

(1980) e Mark Savickas (2002); conceptualiza-se a adaptabilidade de carreira e as suas bases fundacionais na infância; e é revista literatura sobre o impacto da Creche e da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento do indivíduo. No Método, são indicados os objetivos, hipóteses e questões de investigação deste estudo, o desenho de investigação, a forma de seleção e a caracterização dos participantes, as medidas e os procedimentos de investigação. Em terceiro lugar, são apresentados os principais resultados obtidos no estudo. Por último, apresenta-se a sua discussão com base na literatura e explicitam-se as conclusões aferidas, nas quais se registam as principais limitações, sugestões e implicações deste estudo para a investigação e prática.

## Enquadramento Teórico

### Conceções Desenvolvimentista e Construtivista de Carreira

A partir de 1970, a noção de carreira passou por algumas alterações, muito em parte em resultado das revoluções tecnológicas experienciadas, das mudanças nas modalidades de trabalho e do aparecimento de novas profissões (Ambiel, 2014; Savickas, 2012; Veiga, 2019). A noção tradicional de estabilidade foi sucessivamente substituída pelas noções contemporâneas de mobilidade e de transição (Savickas, 1997; Super, 1980). Uma era marcada pela estabilidade começou a dar lugar a um período marcado pela incerteza (Barros, 2010). A sigla VUCA tem sido utilizada para explicar estas mudanças, simbolizando a Volatilidade, a Incerteza, a Complexidade e a Ambiguidade que caracterizam a sociedade contemporânea (Canzittu, 2020; Wen et al., 2020). A Volatilidade associa-se à existência de mudanças instáveis e imprevisíveis na vida de uma pessoa; a Incerteza refere-se a um conhecimento incompleto por parte do indivíduo sobre as consequências ou implicações de um determinado acontecimento; a Complexidade diz respeito à existência de inúmeras redes de informação e áreas de conhecimento que se interligam para colocar conhecimento em prática; a Ambiguidade simboliza o desconhecimento das causas de determinados fenómenos e a incapacidade de antecipar todas as consequências dos atos (Bennett & Lemoine, 2014; Robbins, 2018). Numa sociedade onde prevalecem estas características, é expectável que os indivíduos necessitem de responder à complexidade do mundo, idealizando e construindo soluções, de forma a adaptarem-se às mudanças (Canzittu, 2020; Hasgal & Ahituv, 2017), nomeadamente ao nível da carreira (Wen et al., 2020).

Também as relações estabelecidas entre o(a) profissional e a organização começaram a mudar (Barros, 2010). Um contrato incidente numa relação baseada na troca de mão de obra por um salário foi dando lugar a um contrato caracterizado por relações menos perduráveis, mas centradas em oportunidades de desenvolvimento (Duarte, 2010). Neste sentido, a conceção de carreira deixa de se apresentar como uma sequência linear de empregos, passando a definir-se como um conjunto de decisões tomadas pelo próprio indivíduo, inseridas no contexto e na lógica da sua própria vida (Duarte, 2010; Savickas et al., 2009; Veiga, 2019).

Donald Super (1980) foi um dos autores que mais se destacou no que diz respeito à conceção de carreira. A sua teoria e pesquisa continuam a influenciar investigadores em todo o mundo, até aos dias de hoje (Balbinotti, 2003; Koen et al., 2012; Savickas &

Porfeli, 2012). A partir deste autor, a perspectiva de carreira como sinónimo de emprego estável e unicamente centrada na profissão passou a ser substituída pela relação do trabalho com outros papéis de vida, pela construção do autoconceito e pelo desenvolvimento da maturidade vocacional (Super, 1980).

Donald Super levou a cabo um estudo (*Career Pattern Study*) que tinha como foco principal identificar padrões e trajetórias de carreira. Sustentando-se nas pesquisas que realizou desde 1940, o autor apresentou a Teoria *life-span, life-space* na qual integrou a descrição e compreensão do desenvolvimento de carreira. Nesta teoria, Super sugeriu a existência de estádios de desenvolvimento de carreira, os quais se relacionam com transições de vida, momentos de decisão e diversos papéis que o indivíduo desempenha em múltiplos contextos (Super, 1975). Estes estádios decorrem desde a infância até à idade adulta e são designados por Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio (Super, 1975). O estádio do Crescimento decorre aproximadamente até aos 14 anos e engloba a interação realizada entre a criança e o seu ambiente familiar, vizinhança e escola. Durante este estádio, o indivíduo é socializado para o trabalho e começa a desenvolver capacidades, interesses e valores (Super, 1975). Por sua vez, o estádio da Exploração, que tem início na adolescência (embora o ser humano comece a explorar desde a infância e continue a fazê-lo ao longo de toda a sua vida), integra a experimentação de diversas atividades, papéis e situações (Super, 1975). Quanto ao estádio do Estabelecimento, que se inicia por volta dos 20 anos, é caracterizado pela maturidade, pela responsabilidade e pela experiência (Super, 1975). Segue-se o estádio da Manutenção (que tem início aproximadamente aos 45 anos de idade), que pode ser caracterizado pela preocupação do adulto em manter ou efetivar o seu emprego. Nesta fase, consolidam-se aspetos das etapas iniciais da carreira de um indivíduo (Super, 1975). O último é o estádio do Declínio, que decorre a partir dos 65 anos e envolve, no geral, o término das funções profissionais, a transição para a reforma e vivência da mesma. Embora existam alguns indivíduos que mantêm a sua atividade profissional (em termos de funções e horário de trabalho), a maior parte das pessoas passa por um processo de mudança, no qual as suas atividades, ritmo e estilo de vida são alterados (Super, 1975). É de registar que todas as experiências que o ser humano vivencia em cada estádio têm impacto nos períodos de vida subsequentes (Taveira, 1999). Portanto, as experiências ao longo da infância (e desde os estádios iniciais) constituem bases importantes no desenvolvimento de carreira e influenciam esse processo ao longo da vida (Taveira, 1999).

Para além dos diversos estádios, Donald Super (1980) destacou a relevância de que se reveste o autoconceito no desenvolvimento de carreira. Para este autor, “autoconceito significa a avaliação pessoal que o indivíduo faz de suas aptidões, interesses, valores e escolhas, bem como da forma com que estes aspetos organizam-se em seus temas de vida” (Bardagi & Boff, 2010, p. 42). Apesar de o autoconceito constituir uma variável importante em cada estádio, Super (1980) destacou que as bases do autoconceito são desenvolvidas nos estádios Crescimento e Exploração, expandindo-se desde a infância até ao período da adolescência (Balbinotti, 2003). O desenvolvimento do autoconceito tem impacto nestas etapas do ciclo vital, dado que o desempenho dos diferentes papéis que o indivíduo vai assumindo implica uma correspondência entre a perceção que este constrói sobre si mesmo e a própria realidade (Ambiel, 2014). O autoconceito vocacional constitui um dos componentes do autoconceito, e pode ser definido como o conjunto de qualidades ou atributos que o ser humano considera importantes para o desenvolvimento da sua carreira (Bardagi & Boff, 2010). Super apresentou, também, o conceito de maturidade vocacional, que engloba a capacidade de o ser humano enfrentar tarefas do desenvolvimento de carreira (Ambiel, 2014; Balbinotti, 2003). Estas tarefas resultam, por um lado, do desenvolvimento biológico e social do indivíduo e, por outro lado, das expectativas que a sociedade coloca nele (Balbinotti, 2003). Embora se reconheça a importância da maturidade vocacional ao longo do ciclo vital, considera-se que esta é sobretudo central no desenvolvimento de carreira das crianças e dos adolescentes (Ambiel, 2014).

A perspetiva desenvolvimentista inerente à teoria de Donald Super (1980) contribuiu, então, para a conceção de carreira enquanto um conjunto de tarefas relacionadas com o trabalho, que englobam vários papéis de vida (Duarte, 2009; Super, 1980). A carreira abarca, ainda, um conjunto de tarefas complementares, nomeadamente aquelas que são experienciadas junto da própria família e da vida em sociedade (Super, 1979). Segundo Super (1980), o conceito de carreira surge muitas vezes associado à ideia de ocupação. Porém, o ser humano apresenta várias ocupações ao longo do desenvolvimento de carreira. Numa perspetiva psicológica e sociológica (considerada como a mais completa e integradora), a carreira integra todas as funções que o ser humano vai desempenhando ao longo da vida e que estão relacionadas com o mundo do trabalho (Super, 1975). Ainda que esta conceção prevaleça cientificamente desde o século XX, a perspetiva desenvolvimentista de carreira tem evoluído, acompanhando as diversas transformações que o mundo do trabalho sofreu e continua a sofrer. Registe-se que, entre

a década de 40 e o final do século XX, a teoria *life span, life space* de Donal Super (1975, 1980) sofreu várias mudanças. De entre os vários autores que se basearam nesta teoria e lhe deram continuidade, é possível destacar os contributos de Savickas (2002; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas et al., 2009).

A Teoria da Construção de Carreira de Mark L. Savickas (2002) tem como base o paradigma *life-design* (Savickas et al., 2009). Este paradigma destaca a importância de cinco pressupostos para a compreensão dos processos de carreira e para a realização de uma intervenção compreensiva - possibilidades contextuais, processos dinâmicos, progressão não linear, realidades múltiplas e padrões pessoais (Duarte, 2010; Savickas et al., 2009). Nesse paradigma, é ainda atribuída relevância aos processos cognitivos e sociais dos indivíduos e às interações estabelecidas entre estes e os diferentes ambientes (Gasper, 1999, citado por Savickas et al., 2009). Paralelamente, destaca-se a pertinência do contexto histórico, cultural e social para o estabelecimento de relacionamentos e para a construção do percurso de carreira (Young & Collin, 2004).

Com base no paradigma *life-design*, a Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2002) reconhece, tal como Super (1980), a existência dos vários papéis desempenhados ao longo do ciclo vital pelo ser humano: Criança, Estudante, *Leisureite*, Cidadão, Trabalhador, Esposo, Cônjuge, Dono de Casa, Pai e Reformado (Super, 1980). Cada um destes papéis é associado a uma cor de um gráfico em forma de arco-íris, proposto por Super (1980). Contudo, saliente-se que o marco temporal e os papéis de vida previstos em cada estágio não são estanques, pois reconhece-se que há pessoas que demoram mais tempo a atingir determinadas etapas desenvolvimentais e papéis, e outras nem o conseguem ou nem o pretendem fazer. Esta ideia levou inclusive os autores a debates conjuntos, na sequência dos quais é atualmente possível perceber que a idade que marca o fim de cada estágio não é algo estático, mas sim uma mera aproximação temporal que depende da interação entre diversas variáveis psicossociais e o meio (Ambiel, 2014). Assim, segundo Savickas (1997), o foco da teoria *life-span, life-space* na atualidade necessita de deixar de incidir na evolução entre as etapas da vida e passar a “considerar fortemente as influências contextuais e sociais e, especialmente, as mudanças potenciais nas ocupações que tais influências poderiam favorecer” (Ambiel, 2014, p. 17; Savickas, 2020).

Uma outra atualização à teoria de Super (1980), considerada na Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002), tem que ver com o conceito de adaptabilidade de carreira. Esta designação constitui uma evolução da noção de maturidade vocacional

(Soares et al., 2021), que surge, pela primeira vez, com a teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super (1990; Super & Knasel, 1981, citados por Hartung & Cadaret, 2017). Contudo, a noção de maturidade vocacional tem sido substituída pelo conceito de adaptabilidade de carreira, muito em parte devido ao facto de esta se apresentar como “meta-competency for effective career construction and life design” (Hartung & Cadaret, 2017, p. 16). A adaptabilidade de carreira apresenta-se como um construto-chave na definição construtivista de carreira de Savickas (2002; Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012) e tem assumido cada vez maior destaque na literatura.

### **Adaptabilidade de Carreira e Bases Fundacionais na Infância**

Tendo por base o conceito de maturidade vocacional (Super et al., 1996, citados por Cordeiro et al., 2017), a adaptabilidade de carreira pode ser definida como a capacidade que o ser humano apresenta para lidar com tarefas no presente, para antecipar tarefas posteriores do desenvolvimento de carreira e para lidar com transições ocupacionais (Green et al., 2020; Koen et al., 2012; Savickas, 1997, 2009). Esta metacompetência tem como principal propósito o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas complexos, ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo (Savickas et al., 2009). Mark L. Savickas (1997) defende que a adaptabilidade de carreira é importante para o ser humano encontrar equilíbrio, mesmo com as transformações que ocorrem em todo o mundo (Camões et al., 2020; Fontainhas, 2008; Guilbert et al., 2015; Lima, 2013; Motlova & Honsova, 2021; Savickas et al., 2009).

A adaptabilidade de carreira engloba quatro dimensões: preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Savickas & Porfeli, 2012). A preocupação consiste na orientação do indivíduo para o futuro e engloba competências de planeamento e de organização, necessárias para o desenvolvimento de carreira (Nunes, 2016). Esta é, na perspectiva de Savickas (1997), a dimensão mais importante. Por sua vez, a dimensão do controlo encontra-se relacionada com a autonomia, o esforço e a persistência (Savickas & Porfeli, 2012). O indivíduo é responsável por construir a sua carreira e por estar comprometido em todas as tarefas que propiciam o seu desenvolvimento profissional e enquanto ser humano (Nunes, 2016). Por seu lado, a curiosidade impele o sujeito a aventurar-se e a experienciar diversos papéis (Savickas & Porfeli, 2012). Ao explorar-se a si próprio e ao ambiente que o rodeia, o indivíduo adquire conhecimentos que lhe permite tomar decisões mais esclarecidas e que vão ao encontro das suas características (Cordeiro et al., 2017; Nunes, 2016). Por último, a dimensão da confiança “refere-se aos sentimentos ou crenças

individuais de auto-eficácia relativos à capacidade do indivíduo para resolver um problema, desempenhar uma ação ou implementar escolhas de carreira” (Nunes, 2016, p. 10). A confiança é uma ferramenta necessária para que o ser humano tome decisões ao longo da sua vida (Savickas & Porfeli, 2012).

Numa revisão de literatura sobre o construto, Johnston (2016) reforçou que as dimensões que integram a adaptabilidade de carreira são recursos psicossociais que têm impacto positivo na superação bem-sucedida das transições ao longo da vida. Registe-se que, quando o indivíduo se adapta, aumenta as suas hipóteses de se manter vivo, de se realizar culturalmente e de manter o seu bem-estar (Savickas, 2013). De acordo com Savickas (2013), a visão de Erik Erikson (1963) sobre o desenvolvimento psicossocial ilustra o roteiro de adaptações principais que o Homem atravessa ao longo do ciclo vital e em interação com a sociedade. Erikson defende igualmente que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo, em articulação com a sociedade (Carpigiani, 2010). Ou seja, contempla variáveis não só biológicas, como também fatores culturais, sociais, económicos e políticos (Carpigiani, 2010). Sob esse ponto de vista, para Erikson (1963), a carreira constitui um projeto pessoal/individual, mas que tem impacto na sociedade. Isto é, o autor defende que as profissões desempenhadas pelos indivíduos são todas necessárias para o funcionamento social, independentemente do seu prestígio ou estatuto.

Na sua teoria do desenvolvimento psicossocial, Erikson (1963) refere que o indivíduo passa por oito estádios ao longo da vida, os quais são valorizados na Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002). Estes estádios são caracterizados por crises, que dão origem à aquisição de determinadas competências psicossociais (Erikson, 1963; Leite & Silva, 2019). Caso uma determinada crise não seja resolvida, tal terá repercussões nos estádios seguintes. O primeiro estádio apresentado por Erikson (1963) é o da Confiança vs. Desconfiança (nascimento – 18 meses) e é caracterizado pela atenção e responsividade de cuidadores ao bebé, estando na base do desenvolvimento da competência psicossocial esperança (Rabello & Passos, 2008). O segundo estádio é o de Autonomia vs. Vergonha e Dúvida (18 meses – três anos) e enquadra o apoio ou inibição contextual da autonomia, curiosidade e experimentação, sustentando a competência psicossocial vontade. No terceiro estádio, Iniciativa vs. Culpa (três – seis anos), a criança pode ou não ser estimulada a envolver-se na realização de tarefas com algum propósito e intenção, desenvolvendo a competência psicossocial orientação para objetivos (Rabello & Passos, 2008). O quarto estádio, Indústria vs. Inferioridade (seis – 12 anos) engloba o confronto do indivíduo com situações de auto e heteroavaliação, as quais influenciam o seu sentido

de confiança, estando na base da competência psicossocial sentido de competência (Leite & Silva, 2019). No quinto estágio, Identidade vs. Confusão de Identidade (12 – 20 anos), o indivíduo passa por várias transformações físicas e psicológicas, o que requer que esteja capaz de se aceitar a si próprio, ser leal a ele mesmo e àqueles que para si são importantes, adquirindo a competência psicossocial fidelidade (Leite & Silva, 2019). O sexto estágio, Intimidade vs. Isolamento (20 – 35 anos), abarca o envolvimento em relações mais íntimas e duradouras, desenvolvendo a virtude do amor (Carpigiani, 2010; Leite & Silva, 2019). O sétimo estágio, Criação vs. Estagnação (35 – 65 anos), destaca a produtividade, a proatividade e a generatividade, ancorando a competência psicossocial cuidado (Leite & Silva, 2019). O oitavo e último estágio, Integridade vs. Desespero (a partir dos 65 anos), caracteriza-se pela aceitação da finitude da vida e pela maior proximidade ao mundo espiritual, adquirindo a competência psicossocial sabedoria (Leite & Silva, 2019).

Para Erikson (1963), as crises de desenvolvimento psicossocial implicam a conciliação de papéis, exigências e expectativas sociais. Da mesma forma, também sob inspiração da teoria desenvolvimentista de Super (1980) e da sua representação gráfica em arco-íris, Savickas (2013) defende que a verdadeira adaptação do indivíduo consiste na adaptação aos diferentes papéis que desempenha na vida em sociedade. Tal como preconizado pela Teoria dos Sistemas de Vida, apresentada por Donald Ford (1987), também Savickas (2002) defende que o ser humano é simultaneamente produto e produtor do seu próprio ambiente. Ainda que no passado se considerasse que era a sociedade que definia os objetivos de cada ser humano, atualmente defende-se que é o indivíduo quem constrói o seu próprio futuro (Savickas, 2013). Hoje considera-se que o Homem é influenciado pelos contextos em que se insere, mas, ao mesmo tempo, tem a capacidade de influenciar esses mesmos contextos, gerando e adaptando-se a rápidas mudanças (Savickas, 2013; Vondracek et al., 2014).

Todas estas ideologias são, de acordo Savickas (2002), transponíveis para a noção de carreira e de trabalho. A ideia de estabilidade, que caracterizava a permanência no mesmo emprego ao longo da vida, é substituída pela noção de algo que é temporário e inseguro (Soares et al., 2021). Deste modo, os estágios de Erikson (1963) também não podem ser entendidos como algo estanque e definitivo, pois as mudanças da sociedade e, principalmente, do mundo do trabalho, impossibilitam esta passagem linear pelas diferentes etapas do desenvolvimento psicossocial. Portanto, o ser humano tem necessariamente de ser flexível, adaptável e estar preparado para as mudanças pelas quais o mundo passa todos os dias. A noção de carreira deixa de ser um caminho traçado e passa

a ser um trajeto sem fronteiras, único pela história individual de cada pessoa (Savickas et al., 2009). E é esta individualização que exige que o ser humano desenvolva metacompetências, entre as quais a capacidade de se adaptar às alterações que ocorrem nos diversos ambientes em que se integra, mantendo a sua integridade (Savickas, 2002).

A adaptabilidade de carreira é um construto que tem sido amplamente estudado nos últimos cinco anos (e.g., Ambiel et al., 2019; Chen et al., 2020; Fernandes & Carvalho, 2020; Fiorini et al., 2016; Ginevra et al., 2017; Ginevra et al., 2018; Gregor et al., 2021; Haenggli & Hirschi, 2020; Johnston, 2016; Ladeira et al., 2019; Rudolph et al., 2017; Soares et al., 2021; Taveira et al., 2020) e em diversos locais do mundo (e.g., Karacan-Ozdemir, 2019; Santilli et al., 2017). A investigação junto de adolescentes e adultos tem demonstrado que a adaptabilidade de carreira se encontra associada a características como o otimismo e a resiliência (Bakker & Demerouti, 2017; Buyukgoze-Kavas, 2014), assim como a traços de personalidade proativos (Akkermans et al., 2018; Cai et al., 2015; Johnston, 2016). Existem também estudos que demonstram que a adaptabilidade de carreira é importante para controlar os níveis de stress e se associa positivamente à satisfação no trabalho (Fiori et al., 2015; Mittal, 2020), a atitudes de exploração do *self* (Guan et al., 2014), ao bem-estar e ao sentido de vida (Buyukgoze-Kavas et al., 2015), e à maior empregabilidade (Ladeira et al., 2019; Rudolph et al., 2017). Numa revisão de literatura realizada por Ramos e Lopez (2018), concluiu-se que a adaptabilidade de carreira se traduz em maiores níveis de bem-estar subjetivo e de segurança, o que tem consequências positivas nas tomadas de decisão, na satisfação e no autoconceito vocacional dos adultos (Dahling & Librizzi, 2015; Ecke, 2007; Hazan & Shaver, 1990; Tokar et al., 2003). Por sua vez, uma investigação realizada em 2020, por Chen et al., avaliou o impacto da Covid-19 ao nível da educação e da economia. Os autores concluíram que a passagem do trabalho físico para o trabalho *online* foi exigente e veio demonstrar ainda mais a relevância da adaptabilidade de carreira (Chen et al., 2020). Um outro estudo demonstrou a importância de promover a adaptabilidade de carreira, a fim de dotar os indivíduos com as habilidades necessárias para lidarem, simultaneamente, com experiências de trabalho desafiantes e com as mudanças pandémicas, o que poderá culminar em resultados de trabalho favoráveis (Kaur & Kaur, 2021).

Apesar de se assistir ao aumento dos estudos sobre a adaptabilidade de carreira, a maioria das investigações realizadas centra-se no adolescente e no adulto, tal como acontece na literatura mais abrangente do desenvolvimento de carreira (Oliveira et al.,

2016; Taveira et al., 2020). O estudo do impacto da infância no desenvolvimento de carreira é uma temática à qual começou a ser atribuída maior importância recentemente (Briddick et al., 2018). A importância deste período de vida, ainda que reconhecida por autores como Super (1980) e Savickas (2002), foi menos aprofundada pelos próprios, uma vez que se focaram sobretudo na construção das suas teorias e na consolidação de paradigmas de vida e carreira (Briddick et al., 2018). Ainda assim, Super (1980) e Savickas (2002) alertaram para a necessidade de a literatura de carreira considerar a infância. Segundo Hartung et al. (2008), e Savickas (2013), a infância apresenta-se como um momento em que se desenvolvem competências importantes para o “desenvolvimento vocacional futuro” (Oliveira & Taveira, 2016, p. 355), nomeadamente, a autonomia e a exploração (Erikson, 1963; Taveira, 1999). De facto, a infância é um período essencial para o desenvolvimento de carreira, principalmente, porque é neste momento que as crianças adquirem conhecimentos, desenvolvem atitudes de trabalho e representações sobre si mesmas e sobre a própria comunidade (Oliveira et al., 2016; Porfeli et al., 2008; Watson et al., 2015). Segundo Super (1990, citado por Azevedo, 2017) e Savickas (2002), a infância apresenta-se como uma fase em que as crianças se desenvolvem de forma ativa, através da interação com vários ambientes. É neste momento do ciclo vital que se constroem preferências, se desenvolvem competências e se adquire a habilidade de autocontrolo (Savickas, 2002; Super, 1990, citado por Azevedo, 2017). Para além disso, as crianças tomam, também, consciência da necessidade de realizarem escolhas e da sua capacidade para definirem o seu próprio futuro académico e profissional (Jorge, 2013).

Ao articular com a adaptabilidade de carreira, Porfeli et al. (2008) referem que a infância oferece oportunidades favoráveis de socialização para o trabalho, no que concerne a quatro características centrais de um projeto de vida: atividade; adaptabilidade; narrabilidade; e intencionalidade. Desde a infância, os indivíduos desenvolvem habilidades para cativar, adaptar, contar a própria história, bem como reinventar e interpretar a própria pessoa em determinada situação (Hartung, 2015, citado por Briddick et al., 2018). Savickas (2002) acrescenta que as bases da adaptabilidade de carreira incidem na infância. Ao passarem por várias experiências de vida, as crianças vão construindo e aprimorando atitudes, crenças e competências de trabalho e de vida (*Attitudes, Beliefs, Competences – ABC’s*), que constituem as principais dimensões da adaptabilidade de carreira (Hartung, 2016). Desta forma, aprendem a planear, a tomar decisões que vão ao encontro dos seus gostos pessoais e das suas experiências prévias e, ao mesmo tempo, a encontrar a confiança necessária para prosseguir rumo aos seus

objetivos, mesmo perante adversidades. Estas competências desenvolvidas na infância são importantes para o planeamento, a tomada de decisão e a construção de carreira (Savickas, 2002). De acordo com Hartung et al. (2008), o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira na infância depende das atividades e das experiências que as crianças realizam. As crianças começam por utilizar estes conhecimentos prévios para formar ideias sobre o futuro, assumir agência e autoria nas suas próprias vidas, apresentar curiosidade sobre o trabalho e a carreira, e ter confiança para construir um futuro e lidar com os obstáculos que lhes apareçam (Savickas, 2013, citado por Hartung, 2016). Ou seja, aprendem a imaginar, a ser responsáveis por elas próprias e a resolver problemas. Estas são competências necessárias para construírem um futuro de equilíbrio pessoal às regras culturais e aos objetivos de trabalho, de amor, de diversão e de amizades (Hartung, 2002), construídos em família, na escola e na comunidade. O desenvolvimento da adaptabilidade de carreira desde a infância impele o indivíduo a olhar em frente, à sua volta, a autorregular-se e a adotar comportamentos de cidadania e autoconfiança (Hartung, 2016). Se o ser humano desenvolver adaptabilidade de carreira desde a infância, verá melhorado o seu percurso de construção de carreira e dará maior importância à noção de carreira ao longo de toda a sua vida (Hartung, 2016).

Atualmente, as crianças vivem num mundo marcado por mudanças tecnológicas e económicas num ritmo acelerado (Watson et al., 2015). O seu desenvolvimento de carreira surge ancorado numa sociedade de informação e tecnologia, que tem impacto no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, socioemocional e também de carreira (Watson et al., 2015). Deste modo, não só o crescimento pessoal da criança terá impacto ao nível da adaptabilidade de carreira, como este também sofrerá influências por parte da própria sociedade (Watson et al., 2015). Adicionalmente, as crianças influenciam igualmente dinâmicas nos seus contextos de vida e na própria sociedade (Araújo, 2009; Vondracek et al., 2014). Na sociedade contemporânea, tem-se debatido a necessidade de, desde cedo, promover a inclusão e a justiça social. No seguimento destes debates, importa reconhecer que o nível socioeconómico (NSE) das famílias constitui uma variável que exerce influência no desenvolvimento de carreira de crianças e jovens (Chopra, 1967; Grebow, 2014; Holland, 1981; Hyman, 1956; Khan & Alvi, 1983; Krippner, 1963; Lawrence & Brown, 1976; Mowsesian et al., 1966; Roe & Siegelman, 1963; Schulenberg et al., 1984; Sewell et al., 1957; Super, 1955). De acordo com vários estudos, o nível de escolaridade dos pais, assim como a profissão por eles desempenhada, aparenta ter impacto na adaptabilidade e nos percursos de carreira dos educandos (Chopra, 1967).

Verifica-se que, crianças que apresentam um NSE mais elevado “aspiram a ocupações de maior estatuto social do que pares de nível socioeconómico baixo” (Flouri et al., 2015, citados por Oliveira et al., 2016, p. 22). O NSE também exerce influência ao nível das aspirações na adolescência e no estatuto social na vida adulta (Oliveira et al., 2016; Schoon & Polek, 2011). Conclui-se, portanto, que quanto maior o nível socioeconómico das famílias, melhores parecem ser os níveis de adaptabilidade de carreira dos jovens (Chopra, 1967). Por outro lado, a literatura tem vindo a alertar para a necessidade de atender às necessidades de crianças e jovens de NSE mais baixo, dados constrangimentos nos seus percursos académicos e de carreira (Hartung et al., 2005).

Deste modo, urge realizar estudos que tenham como principal foco o desenvolvimento de carreira na infância, uma vez que é nesta etapa do ciclo vital que este processo tem o seu início e se começam a evidenciar diferenças em função do NSE (Araújo, 2009; David et al., 2015; Flouri et al., 2015; Helwig, 2004; Maree, 2016; Oliveira, 2012; O'Keefe & Hyde, 1983; Vondracek & Kirchner, 1974). Mais especificamente, é necessário investigar processos de desenvolvimento de carreira na infância e o impacto de experiências nesse período de vida, em processos de carreira na adolescência e idade adulta (Hartung et al., 2005; Oliveira et al., 2016; Taveira, 1999). Nesse sentido, e reconhecendo a articulação entre processos educativos e de carreira (Oliveira & Taveira, 2016), poder-se-á, então, considerar o impacto da Creche e da Educação Pré-Escolar na adaptabilidade de carreira.

### **Impacto da Creche**

As mudanças no mundo do trabalho e da carreira fazem com que seja necessário entender o impacto que estas transformações têm na sociedade (Maree, 2018). Como uma das consequências destas alterações, tem-se destacado a necessidade de os adultos procurarem alternativas educativas que lhes possibilitem manter a sua atividade profissional e, ao mesmo tempo, constituir família (Duarte et al., 2010). Atualmente, tem-se verificado um aumento do número de crianças em Creches, desde o momento em que as licenças de maternidade e paternidade terminam, até ao momento em que transitam para a Educação Pré-Escolar. Em Portugal, a licença parental, segundo consta no artigo 40.º do Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009), tem a duração de 120 a 150 dias (quatro – cinco meses). Isto implica que os pais regressem aos seus empregos e, por isso, necessitem de confiar os seus filhos a familiares, amas ou organizações educativas. Uma dessas instituições é a Creche.

A Creche é atualmente concebida como uma organização que acolhe as crianças durante o dia, quando os pais estão nos seus empregos (Shpancer, 2018). Em Portugal, a Creche está sob tutela do Instituto da Segurança Social, que, em 2017, a define como um “estabelecimento que visa o acolhimento para crianças até aos três anos de idade, durante a parte do dia em que os pais ou as pessoas que tenham a sua guarda não possam estar com elas” (p. 6). Entre os principais objetivos da Creche, consideram-se:

proporcionar às crianças um clima de segurança física e emocional que contribua para o seu bem-estar e desenvolvimento; partilhar com a família os cuidados e a responsabilidade do desenvolvimento das crianças; fazer o despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, garantindo um encaminhamento adequado para cada caso; prevenir e compensar falhas sociais e culturais do meio familiar (Instituto da Segurança Social, 2017).

O aumento da frequência das Creches tem levado a que vários estudos estejam a emergir nesta área. Inicialmente, tais investigações pretendiam conhecer que diferenças existiriam entre crianças que ficavam em casa e aquelas que frequentavam Creches (Melhuish, 2001; Shpancer, 2018). Esses estudos partiam do pressuposto de que os progenitores, ao colocarem os seus filhos nestes espaços, estariam a quebrar o vínculo afetivo com eles. Para além disso, defendiam que não seria possível que os educadores estabelecessem uma relação afetiva tão profunda com as crianças, ao ponto de lhes proporcionarem um desenvolvimento saudável (Shpancer, 2018). No entanto, esta visão tem evoluído, sendo que se começou a entender que o desenvolvimento das crianças deve ser investigado à luz dos seus contextos próximos (e.g., casa e Creche), mas também dos mais distantes, nomeadamente tendo em consideração as políticas adotadas pelo governo e o stress experienciado pelos progenitores nos seus empregos (Shpancer, 2018). O debate existente entre *nature* vs. *nurture* dá lugar ao entendimento de que o desenvolvimento do indivíduo é moldado quer por influência genéticas, quer pelo impacto do meio em constante transformação (Shpancer, 2018).

Relativamente à influência que a Creche tem no desenvolvimento das crianças, inúmeros estudos demonstram que, quando estas organizações são de alta qualidade, as crianças aprendem melhor e desenvolvem-se positivamente. Na sequência da frequência da Creche, verificam-se melhorias no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e da linguagem, que se repercutirão na adolescência e ao longo da vida (Albers et al., 2010;

Araújo, 2012; Bakken et al., 2017; Belsky et al., 2007; Berry et al., 2016; Burchinal et al., 1996, 2010; Campbell et al., 2008; Katner, 2011; Mashburn et al., 2008; Peisner-Feinberg et al., 2003; Pessanha et al., 2009; Portugal, 2017; Ruzek et al., 2014; Schmerse et al., 2018; Shpancer, 2016, 2018; Tadeu & Aguiar, 2016; UNICEF, 2008; Vale-Dias et al., 2018; Vandell et al., 2016). Registe-se, ainda, que este impacto positivo da Creche parece ser maior quando as crianças pertencem a contextos familiares empobrecidos (Knollmann & Thyen, 2019). A literatura tem, pois, enfatizado a importância da relação estabelecida entre docente-criança e a frequência de Creches de qualidade para o seu desenvolvimento. A aquisição de competências, como a atenção, a persistência e a automonitorização durante a primeira infância constituem ferramentas essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento ao longo da vida (Kochanska et al., 2001; Ladd & Dinella, 2009).

A este respeito, têm sido desenvolvidos estudos em diversos países. Por exemplo, um estudo levado a cabo na Suécia demonstrou melhoria nas competência verbais e nos resultados académicos, nas crianças que ingressaram mais precocemente na Creche (Andersson, 1989). Através da realização de um *follow-up*, quando as crianças tinham 13 anos de idade, essa investigação demonstrou, também, a importância da Creche para o desenvolvimento socioemocional. De acordo com os resultados desse estudo, estas foram as únicas variáveis em que a frequência da Creche demonstrou ter impacto a longo prazo (Andersson, 1992). Uma outra investigação realizada nos Estados Unidos da América, em 1991, pelo Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano, concluiu que a elevada qualidade de cuidados extrafamiliares proporciona níveis superiores de desenvolvimento cognitivo e linguístico (NICHD Early Child Care Research Network, 2001, 2006). Já na Inglaterra, Sylva et al. (2011) verificaram que a qualidade da educação da primeira infância tem efeitos positivos no desempenho matemático e linguístico das crianças ao longo do tempo. Um estudo de meta-análise efetuado na Europa, por Ulferts e Anders (2016), comprovou, também, que a qualidade da Creche é um pré-requisito e um preditor de sucesso do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e educativo das crianças. Em Portugal, Pinto et al. (2019) concluíram que crianças que usufruem de interações de qualidade com Educadores de Infância, envolvem-se durante mais tempo em atividades educativas e, em *follow-up*, apresentam mais comportamentos adaptativos.

Apesar de, em Portugal, se evidenciar um crescente reconhecimento científico das Creches, parecem ainda subsistir entraves sociopolíticos à valorização da primeira

infância. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ainda que central à missão educativa nacional, parece não considerar as bases fundacionais desenvolvidas desde o nascimento até aos três anos de idade (Cró & Pinho, 2011). Também a formação inicial em Educação de Infância tem suscitado críticas entre docentes e investigadores, dado que frequentemente incorpora conteúdos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, com maior foco em crianças a partir dos três anos de idade (Cró & Pinho, 2011; Noronha-Sousa et al., 2019). A duração de estágios curriculares em Creche revela-se também reduzida para a preparação profissional necessária ao desempenho de funções nessa valência educativa (Araújo, 2018). Para além disso, a experiência profissional nas Creches não é contabilizada pelo Ministério da Educação como tempo de serviço de Educadores de Infância, o que constitui uma limitação para os seus percursos profissionais e para a motivação em exercer funções nessas instituições, que necessitam de qualidade e de profissionais especializados (Cró & Pinho, 2011). Registe-se, ainda, que o facto de as Creches estarem sob tutela da Segurança Social e não do Ministério da Educação pode estar a contribuir para esta situação e a reforçar uma visão assistencialista (e não educativa) sobre a Creche (Noronha-Sousa et al., 2019; Portugal, 2017). Conclui-se, portanto, que a Creche ainda surge socialmente e politicamente como um local destinado a receber e a guardar crianças (Portugal, 2017; Serrano & Pinto, 2015).

Como tal, a literatura internacional e nacional tem alertado para a necessidade de a Creche deixar de ser percebida como um local de guarda das crianças e passar a ser reconhecida como um espaço pedagógico responsável pela educação das crianças, que contribui para o seu desenvolvimento positivo. Tal implica, por um lado, estreitar a articulação entre a Segurança Social e o Ministério da Educação, a fim de garantir que as Creches vão ao encontro das necessidades educativas de todas as crianças (incluindo as que têm menos de três anos) e, por outro lado, melhorar a formação inicial em Educação de Infância para que esse período de vida seja devidamente aprofundado em termos científicos (Noronha-Sousa et al., 2019; Portugal, 2017). Desse modo, será possível contribuir socialmente para práticas pedagógicas de qualidade na primeira infância, que atendam às idiossincrasias de cada criança e contribuam para o seu bem-estar e estimulação cognitiva, linguística e socioemocional.

Urge, então, uma maior valorização da Creche enquanto estabelecimento educativo de valor para as crianças, dado que é na primeira infância que se estabelecem bases fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo e para toda a vida. É neste período

que as crianças desenvolvem a capacidade de serem autónomas, ao nível da psicomotricidade, da linguagem, do domínio socio afetivo e do raciocínio (Cró & Pinho, 2011). Para além disso, verifica-se que a maior plasticidade cerebral, característica desta etapa, possibilita “a construção de diversos circuitos cerebrais, a otimização da arquitetura cerebral e o acomodar de novas aprendizagens e experiências, percebendo o impacto desta fase no sucesso escolar futuro” (Noronha-Sousa et al., 2019, p. 96). Este repto vai também ao encontro de literatura em Psicologia, que enfatiza que as competências desenvolvidas na infância têm impacto no desempenho académico, mas também em outras dimensões da vida do indivíduo, nomeadamente ao nível da carreira (Gottfredson, 2005). A Psicologia reconhece não só a importância dos percursos educativos e dos processos pedagógicos, mas também de investir em intervenções o mais precocemente possível para promover o desenvolvimento positivo e a aprendizagem ao longo da vida (Oliveira & Taveira, 2016; Taveira, 1999). Apesar de ser ainda necessário investigar o impacto da Creche no desenvolvimento da carreira e em processos de carreira posteriores, os resultados derivados de tais pesquisas podem, de modo pertinente e inovador, contribuir para discussões científicas e sociopolíticas quanto à Creche, tal como desejavelmente impulsionar mais estudos sobre esta temática.

### **Impacto da Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar engloba a faixa etária entre os três e os cinco/seis anos de idade. Este período é considerado basilar para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fundamentais para todo o ciclo vital do indivíduo. Esta etapa educativa começou a conquistar destaque a partir do final do século XX (Ferreira & Tomás, 2018). Por volta de 1980, a Educação Pré-Escolar beneficiou de uma mudança sociológica e educativa a nível internacional (Ferreira & Tomás, 2018). Em particular, destacam-se três momentos principais: (1) a comemoração do Ano Internacional da Criança, em 1979, e a Convenção dos Direitos das Crianças (Organização das Nações Unidas – ONU, 1989); (2) a afirmação da Sociologia da Infância e de estudos multidisciplinares que destacaram a agência por parte da criança; (3) “a institucionalização socioeducativa da pequena infância” e a importância atribuída à qualidade da Educação Pré-Escolar (Ferreira & Tomás, 2018, p. 70).

Em Portugal, as principais mudanças ao nível da Educação Pré-Escolar surgiram a partir dos anos 90 (Dionísio & Pereira, 2006; Ferreira & Tomás, 2018). As transformações na Educação Pré-Escolar ocorreram, nomeadamente, na formação dos

Educadores de Infância e na sua autonomia científica e pedagógica ao nível do planeamento do currículo (Dionísio & Pereira, 2006). Só a partir de 1997 é que, em Portugal, foram criados estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, que ficaram ao encargo do Estado, Ministério da Educação, e tinham como principal objetivo a igualdade no acesso de todas as crianças à educação (Dionísio & Pereira, 2006). Foi nesse mesmo ano que foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que pretendiam apoiar a prática pedagógica de Educadores de Infância e estabelecer critérios para avaliação da qualidade dessas instituições (Katz et al., 1998, citados por Dionísio & Pereira, 2006). Para reforçar esse documento, o Ministério da Educação publicou, em 1998, as principais conclusões de um estudo sobre “a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 599). Contudo, apesar de este documento ter sido essencial, principalmente como orientador de práticas educativas, a maioria dos profissionais de Educação de Infância não o conhecia (Cardoso, 1999, citado por Dionísio & Pereira, 2006) ou não sabia como cumprir as orientações nele estabelecidas (Pereira & Viana, 2003).

Em 2016, a Direção-Geral da Educação publicou uma nova versão das OCEPE (Silva et al., 2016). Atualmente, as OCEPE constituem um documento que engloba um conjunto de diretrizes pedagógicas, que têm como principal finalidade guiar os Educadores de Infância na sua prática (Oliveira et al., 2017). De facto, as OCEPE apresentam como principal objetivo “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Silva et al., 2016, p. 5). Este guia orientador da Educação Pré-Escolar encontra-se dividido em três secções – Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo, e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral engloba três tópicos: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, onde se destaca importância da relação pedagógica; a Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo – que realça a pertinência da observação, planeamento, ação e avaliação, e a articulação necessária entre os diversos contextos de vida da criança; e a Organização do ambiente educativo, que é apresentada como um facilitador da aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016). Por sua vez, existem diferentes Áreas de Conteúdo, entre as quais: Áreas de Formação Pessoal e Social (e.g., importância do desenvolvimento holístico e da valorização das idiosincrasias); Área de Expressão e Comunicação (e.g., relevância da criatividade, do pensamento, das emoções e da linguagem); Área do

Conhecimento do Mundo (e.g., pertinência da curiosidade e da consciência ambiental). As Áreas de Conteúdo “incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 35). Segundo esta secção, deve priorizar-se a articulação educativa, em que a construção do saber deve ser encarada de forma integrada, dado que existem interrelações entre os diferentes conteúdos e a sua integração é benéfica a longo prazo para o desenvolvimento do indivíduo (Silva et al., 2016). Por fim, a secção Continuidade Educativa e Transições destaca o impacto que as transições têm no indivíduo ao longo de todo o ciclo vital. As transições podem ser classificadas em horizontais (e.g., do ambiente familiar para a instituição pré-escolar) ou verticais (de um estabelecimento educativo para outro, como da Creche para a Educação Pré-Escolar ou desta para o 1.º Ciclo do Ensino Básico). As transições implicam que pais e docentes colaborem entre si, que haja trabalho colaborativo entre diferentes instituições e níveis educativos, assim como que se transmita à criança confiança nas suas capacidades (Silva et al., 2016).

Em síntese, as OCEPE destacam a importância desta fase educativa para o desenvolvimento holístico e sistémico da criança e para a sua capacidade de agência, auferindo potencial para considerar o desenvolvimento de carreira (Oliveira et al., 2017). É imprescindível que, nesta etapa, as crianças sejam estimuladas e participem em várias atividades, a fim de desenvolver habilidades como a autoestima e a autonomia – ferramentas necessárias para o sucesso no futuro (Ferreira & Tomás, 2018; Silva et al., 2016). A par das OCEPE, também a legislação referente a este nível educativo tem sofrido várias alterações ao longo do tempo. De acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estipulou-se a universalidade de frequência da Educação Pré-Escolar aos cinco anos de idade. Porém, em 2015, uma nova legislação (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho) antecipou a universalidade de frequência da Educação Pré-Escolar para os quatro anos de idade.

Estas alterações nas políticas educativas têm sido igualmente notórias na investigação, verificando-se um maior número de estudos sobre o impacto da Educação Pré-Escolar, e constituindo, subsequentemente, uma área melhor consolidada comparativamente à Creche. Para além disso, o aumento do número de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar é outro dos aspetos que pode explicar o crescente número de investigações neste âmbito (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018a; Serrano & Afonso, 2010; Vilarinho, 2013; Yoshikawa et al., 2016). De facto, resultados

do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (OECD, 2018b) comprovam que 94% das crianças, pertencentes aos países da OCDE, frequentam a Educação Pré-Escolar.

Ainda que, inicialmente, as investigações tentassem perceber a influência que a frequência da Educação Pré-Escolar exercia na linguagem e na literacia das crianças (Dionísio & Pereira, 2006), atualmente, contempla-se a pertinência para o desenvolvimento holístico do indivíduo. Para além de se valorizar a aquisição da linguagem, são destacados outros domínios, como as relações interpessoais, as competências emocionais, o pensamento e a cognição (Bronfenbrenner & Morris, 1998, citados por Network & Duncan, 2003; Yoshikawa et al., 2016).

Tal como na investigação sobre o impacto da Creche, também os estudos relativos à Educação Pré-Escolar tendem a apresentar resultados mais favoráveis no desenvolvimento das crianças, quando existe qualidade nesse estabelecimento e nas respetivas práticas pedagógicas (Andrew et al., 2019; Barnett, 1995; Baydar & Brooks-Gunn, 1991; Burchinal et al., 2010; Campbell & Ramey, 1994; Howes et al., 1992; Jr. et al., 2005; Leal et al., 2009; Lipsey et al., 2013; Mashburn, 2008; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg et al., 2003; Sylva et al., 2004; Weiland & Yoshikawa, 2013; Wong et al., 2008). De facto, em investigações realizadas por Educadores de Infância e por Psicólogos(as), verificou-se que a qualidade das práticas implementadas na Educação Pré-Escolar tem impacto nas dimensões da linguagem e da cognição, principalmente em crianças provenientes de contextos familiares empobrecidos (Ansari, 2018; Barnett, 1995; Baydar & Brooks-Gunn, 1991; Brodin & Renblad, 2019; Campbell & Ramey, 1994; Damiani et al., 2011; Karoly et al., 2009; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997). Vários trabalhos que avaliaram a qualidade da Educação Pré-Escolar demonstraram impacto positivo ao nível da literacia (Antunes et al., 2019). Mais concretamente, registaram-se resultados favoráveis na dimensão do vocabulário e da matemática (Jr. et al., 2005; Lipsey et al., 2013; Weiland & Yoshikawa, 2013; Wong et al., 2008). Também o desenvolvimento socioemocional das crianças parece ser afetado pela qualidade da Educação Pré-Escolar. Uma investigação realizada por Howes et al. (1992) concluiu que uma interação positiva e estimulante entre educador e criança é fundamental para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e para o desenvolvimento emocional das crianças. Do mesmo modo, num estudo levado a cabo por Gormley Jr. et al. (2011), verificou-se que a qualidade da Educação Pré-Escolar se encontra relacionada não só com o desenvolvimento socioemocional, como também com a autorregulação e as funções executivas da criança.

Apesar de o impacto da frequência da Educação Pré-Escolar necessitar ainda de mais estudos (Ansari, 2018), algumas investigações têm permitido salientar uma influência precursora positiva no rendimento académico dos alunos e na diminuição do abandono escolar durante a escolaridade obrigatória (Ferreira & Tomás, 2018; Phillips et al., 2016). Efetivamente, um elevado número de estudos demonstra o impacto a curto-prazo da Educação Pré-Escolar para as crianças (Bassok, 2010; Bumgarner & Brooks-Gunn, 2015; Crosnoe, 2007; Gormley Jr. et al., 2005; Magnuson & Waldfogel, 2005; Votruba-Drzal et al., 2004; Weiland & Yoshikawa, 2013). De igual forma, algumas investigações têm-se focado nas consequências da frequência da Educação Pré-Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na vida académica posterior (Ansari et al., 2017; Campbell et al., 2012; Duncan et al., 2007; Vandell et al., 2010). Numa meta-análise dos principais estudos que avaliam a influência da Educação Pré-Escolar no desempenho académico, verificou-se que crianças que haviam frequentado Educação Pré-Escolar apresentavam menos dificuldades na aprendizagem e menos retenções escolares, revelando ainda uma maior taxa de conclusão do Ensino Secundário e Superior, do que quem não havia frequentado esse nível educativo (McCoy et al., 2017). Uma investigação realizada por McLeod et al. (2018) acrescentou que não só a Educação Pré-Escolar tem influência no desenvolvimento do indivíduo, como também o número de anos que a criança frequenta esse estabelecimento de ensino se associa positivamente a melhores resultados em provas de inteligência, leitura, escrita e matemática. Estudos a longo prazo têm, ainda, denotado melhorias na idade adulta resultantes da frequência da Educação Pré-Escolar, entre as quais: um QI mais alto, maiores habilitações, melhor empregabilidade e taxas mais baixas de criminalidade (Campbell et al., 2002; Fonseca, 2018; Schweinhart et al., 1986, citados por Network & Duncan, 2003; Yoshikawa, 1995).

Conclui-se que apesar de a Educação Pré-Escolar apresentar um enquadramento sociopolítico diferente da Creche e abarcar mais investigação sobre o seu impacto no desenvolvimento do indivíduo, as consequências ao nível do desenvolvimento de carreira necessitam ainda de aprofundamento. Tal como na Creche, o impacto que a frequência da Educação Pré-Escolar poderá assumir no percurso de carreira do ser humano é uma temática ainda carente de investigação. Embora os percursos educativos na infância não surjam cientificamente relacionados diretamente com a adaptabilidade de carreira, vários estudos demonstram, de forma aproximada e implícita, que poderá existir um efeito da frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar na adaptabilidade de carreira. Com efeito, a frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar tem evidenciado impacto

em resultados de carreira, nomeadamente ao nível do sucesso académico e da empregabilidade (Campbell et al., 2002; Fonseca, 2018; McCoy et al., 2017; Network & Duncan, 2003; Yoshikawa, 1995). Contudo, ainda não foram realizados estudos que afirmam a influência dessas valências educativas ao nível de processos de carreira, como, por exemplo, na adaptabilidade. Considerando o momento pandémico atual, esta metacompetência apresenta ainda maior relevância para o ser humano, pois as constantes mudanças exigem que seja flexível e responda a novos desafios e transformações repentinas, bem como consiga lidar com uma incerteza constante (McCormack et al., 2021; Nazaré et al., 2021).

## **Método**

### **Objetivos, Questões, Hipóteses e Desenho de Investigação**

Esta investigação apresenta como principal objetivo analisar o impacto dos percursos educativos na infância na adaptabilidade de carreira de jovens provenientes de diferentes níveis socioeconómicos. Isto é, ambiciona-se entender a influência de ter frequentado a Creche e/ou a Educação Pré-Escolar na adaptabilidade de carreira de jovens que se aproximam de momentos de transição no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O presente estudo tem por base a investigação quantitativa, dado que se pretende medir uma tendência de funcionamento humano, utilizando uma escala (Fortin et al., 2009). Registe-se, ainda, que a investigação quantitativa prioriza a resposta a medidas de autorrelato, traduzida em dados numéricos, de um dado grupo, apoiando a precisão e a tomada de decisões empíricas (Fortin et al., 2009). Como tal, esta é considerada a metodologia mais adequada para responder ao propósito do presente estudo. Relativamente ao tempo, esta investigação é transversal, dado que se baseia na recolha de dados num único momento (Fortin et al., 2009). Além disso, apresenta-se um estudo não-experimental, uma vez que “o investigador não manipula nem altera as variáveis da investigação” (Haro et al., 2016, p. 35). Isto é, um estudo não-experimental não implica uma distribuição aleatória de participantes por grupos, nem implica um tratamento (intervenção), o que permite caracterizar um fenómeno/processo psicológico nas suas condições naturais, sem intervenção nem manipulação deliberada. Dentro do estudo não-experimental, esta investigação integra o tipo diferencial, dado que procura comparar grupos, analisar diferenças em médias ou frequências, recorrendo à estatística inferencial, nomeadamente testes de diferenças inter-sujeitos. Segundo Almeida e Freire (2003), o

termo diferencial “parte do facto de que os estudos consideram, neste caso, as diferenças de resultados entre grupos ou entre condições para análise da relação entre variáveis” (p. 99). No que concerne à finalidade do estudo, esta é aplicada, pois a presente investigação poderá informar a discussão quanto a implicações ou sugestões para a prática psicológica e para medidas sociopolíticas relativas à infância (Almeida & Freire, 2003).

As variáveis dependentes da presente investigação englobam a metacompetência adaptabilidade de carreira e as suas diferentes dimensões: preocupação, controlo, curiosidade e confiança. Por sua vez, as variáveis independentes incluem: os percursos educativos na infância, concretizados nos grupos de jovens que, enquanto crianças, frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, ou que apenas frequentaram a Educação Pré-Escolar; e o NSE dos progenitores (baixo, médio-baixo, médio-alto). Note-se que o NSE das famílias foi codificado consoante a escolaridade dos pais e a sua profissão, enquadrada nas categorias da Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2011). Adotou-se a codificação seguida no estudo de Oliveira (2016). Deste modo, foi considerado um nível socioeconómico baixo quando ambos os pais não concluíram a escolaridade obrigatória (12.º ano) e apresentaram ocupações de baixa qualificação. Por sua vez, um nível socioeconómico médio-baixo foi atribuído aos participantes com pelo menos um dos progenitores com a escolaridade obrigatória concluída e/ou que desempenhava ocupações administrativas ou técnicas. Por último, designou-se um nível socioeconómico médio-alto quando os pais apresentavam um diploma de ensino superior e desempenhavam uma ocupação intelectual ou de gestão. A classificação em níveis médios, de acordo com Cantante (2010), justifica-se desde crises socioeconómicas portuguesas, que têm levado à transformação de NSE médio em inferior e superior.

Considerando a literatura revista, definiram-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1. Espera-se que jovens de maior NSE apresentem maior adaptabilidade de carreira do que jovens de NSE mais baixo (Chopra, 1967; Grebow, 2014; Holland, 1981; Hyman, 1956; Khan & Alvi, 1983; Krippner, 1963; Lawrence & Brown, 1976; Mowesian et al., 1966; Roe & Siegelman, 1963; Schulenberg et al., 1984; Sewell et al., 1957; Super, 1955).

H2. Espera-se que jovens de NSE baixo ou médio-baixo que tenham frequentado Creche e Educação Pré-Escolar apresentem níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, do que jovens de NSE baixo ou médio-baixo que

apenas frequentaram Educação Pré-Escolar (Chopra, 1967; Grebow, 2014; Holland, 1981; Hyman, 1956; Khan & Alvi, 1983; Krippner, 1963; Lawrence & Brown, 1976; Mowesian et al., 1966; Roe & Siegelman, 1963; Schulenberg et al., 1984; Sewell et al., 1957; Super, 1955).

Adicionalmente, consideraram-se nove questões de investigação, a fim de explorar se existem efeitos das variáveis independentes sob as dependentes:

- Q1. Qual o efeito da frequência da Creche e/ou Educação Pré-Escolar na dimensão preocupação?
- Q2. Qual o efeito da frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar na dimensão controlo?
- Q3. Qual o efeito da frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar na dimensão curiosidade?
- Q4. Qual o efeito da frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar na dimensão confiança?
- Q5. Qual o efeito da frequência da Creche e/ou da Educação Pré-Escolar na adaptabilidade de carreira?
- Q6. Qual o efeito do nível socioeconómico das famílias na dimensão preocupação?
- Q7. Qual o efeito do nível socioeconómico das famílias na dimensão controlo?
- Q8. Qual o efeito do nível socioeconómico das famílias na dimensão curiosidade?
- Q9. Qual o efeito do nível socioeconómico das famílias na dimensão confiança?

## **Participantes**

Para realizar esta investigação, foi selecionada uma amostra tendo por base a representatividade e a significância (Almeida & Freire, 2003). Relativamente à representatividade, definiram-se critérios de inclusão na amostra. Em particular, estabeleceu-se que seriam integrados jovens a frequentar o 9.º ano e o 12.º ano de escolaridade, dado estes constituírem dois momentos cruciais de transição de ciclo e de tomada de decisões de carreira. Segundo a literatura, as transições entre ciclos de estudo são importantes e necessitam ser aprofundadas ao nível do desenvolvimento de carreira (Oliveira, 2015). Acresce que poderiam ser incluídos jovens que já tivessem reprovado ao longo do percurso escolar e de outras nacionalidades, além da portuguesa, desde que entendessem a língua portuguesa. No 12.º ano, também poderiam incluir-se jovens dos vários cursos existentes na oferta formativa. Contudo, não foram integrados jovens que

apresentassem perturbação mental diagnosticada, dado que a sua participação poderia revelar-se como penosa para os alunos. Quanto à significância, selecionou-se o objetivo de recrutar uma amostra de aproximadamente 250 jovens, a fim de ser possível assegurar a estabilidade das análises estatísticas.

Como método de amostragem, foi considerado o não probabilístico ou não aleatório, que pode ser definido como um processo em que existe escolha deliberada dos elementos que fazem parte da amostra. Apesar de não ser possível “generalizar os resultados da investigação para a população em estudo” (Haro et al., 2016, p. 142), este método de amostragem apresenta, como vantagem, custos reduzidos e maior rapidez. Entre as várias opções existentes no método não aleatório, foi utilizado o método de amostragem por conveniência, uma vez que os participantes foram selecionados pela maior disponibilidade ou acessibilidade por parte do investigador (Haro et al., 2016). Em particular, a proximidade geográfica e o contacto estabelecido à priori com as instituições de ensino, possibilitaram uma maior facilidade no recrutamento de participantes. Decidiu-se recolher dados em dois agrupamentos de escolas, em localidades distintas do distrito de Braga.

Participaram 271 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos ( $M = 15.46$ ,  $DP = 1.58$ ), maioritariamente do sexo feminino ( $n = 145$ , 53.5%) e de nacionalidade Portuguesa ( $n = 253$ , 93.4%). Na sua maioria, os participantes viviam com os pais e os irmãos ( $n = 204$ , 75.6%). Os pais tinham maioritariamente o 2.º Ciclo do Ensino Básico ( $n = 65$ , 24.1%) ou o Ensino Secundário como habilitações ( $n = 79$ , 29.3%), encontravam-se empregados ( $n = 218$ , 81%) e desempenhavam funções sobretudo enquadradas como Trabalhadores qualificados da indústria, construção ou artífices ( $n = 116$ , 47.3%) ou como Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem ( $n = 32$ , 13.1%). Por sua vez, as mães apresentavam, na sua maioria, o 3.º Ciclo do Ensino Básico ( $n = 84$ , 31%) ou o Ensino Secundário ( $n = 81$ , 29.9%) como habilitações, encontravam-se empregadas ( $n = 198$ , 73.1%) e desempenhavam funções enquadradas como Trabalhadoras dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras ( $n = 62$ , 24.7%) ou como Trabalhadoras não qualificadas ( $n = 47$ , 18.7%). Considerados em conjunto, os pais apresentam maioritariamente NSE Médio-Baixo ( $n = 241$ , 88.9%,  $Mdn = 1$ ).

No que concerne ao percurso académico, no momento deste estudo, 188 (69.4%) participantes frequentavam o 9.º ano de escolaridade, enquanto 83 (30.6%) frequentavam o 12.º ano de escolaridade, maioritariamente no curso científico-humanístico de Ciências

e Tecnologias ( $n = 47$ , 56%). De acordo com respostas dos jovens e dos Encarregados de Educação, a maioria dos participantes não frequentou Creche ( $n = 175$ , 66.5%), mas maioritariamente frequentaram Educação Pré-Escolar ( $n = 259$ , 97.4%). Entre os jovens que frequentaram Creche, a maioria entrou com menos de um ano de idade nessa instância educativa. Entre os que frequentaram Educação Pré-Escolar, entraram, na sua maioria, com três anos de idade ( $n = 180$ , 66.4%). Assim, a amostra é constituída por 86 jovens (31.7%) que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar e por 185 participantes (68.3%) que frequentaram apenas a Educação Pré-Escolar. Em relação ao Ensino Básico, na sua maioria, os jovens entraram para o 1.º ano de escolaridade com seis anos de idade ( $n = 190$ , 72.2%) e, até ao momento deste estudo, tinham frequentado duas escolas ( $n = 97$ , 36.2%). A maioria dos jovens não apresentava retenções no seu percurso académico ( $n = 229$ , 84.5%). Os participantes que tinham retenções ( $n = 42$ , 15.5%), na sua maioria ( $n = 16$ , 40%), ficaram retidos no 1.º Ciclo ( $Mdn = 1$ ). Aquando deste estudo, a maioria não tinha explicações extraescolares ( $n = 198$ , 73.1%) nem tutoria ( $n = 248$ , 91.5%). Apesar de a maior parte dos participantes ( $n = 184$ , 67.9%) não frequentar atividades extracurriculares, entre os jovens que o faziam, as atividades mais praticadas eram Desporto (e.g., Futebol, Andebol) ( $n = 33$ , 40.2%) e participação em Associações e Clubes (e.g., Associação de Estudantes, Escuteiros, Clube europeu) ( $n = 28$ , 34.1%).

**Tabela 1**

*Caracterização da Amostra*

Variável	Respostas	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Idade	13	1	4%	$M = 15.46$
	14	108	39.9%	
	15	62	22.9%	
	16	12	4.4%	
	17	54	19.9%	
	18	23	8.5%	
	19	10	3.7%	
	20	1	4%	

(continua)

Variável	Respostas	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Sexo	Feminino	145	53.5%	<i>Mo</i> = 0
	Masculino	126	46.5%	
Nacionalidade	Portuguesa	253	93.4%	<i>Mo</i> = 0
	Portuguesa e Angolana	1	4%	
	Portuguesa e Romena	1	4%	
	Brasileira e Inglesa	2	7%	
	Brasileira	8	3%	
	Portuguesa e Brasileira	3	1.1%	
	Turca	1	4%	
	Espanhola e Portuguesa	1	4%	
	Angolana	1	4%	
Agregado Familiar	Família Nuclear Simples	204	75.6%	<i>Mo</i> = 0
	Família Alargada/Extensa	40	14.8%	
	Família Monoparental	14	5.2%	
	Família Reconstruída/Combinada/Recombinada	9	3.3%	
	Família Dança a Dois	3	1.1%	
Escolaridade do Pai	1.º Ciclo	19	7%	<i>Mdn</i> = 3
	2.º Ciclo	65	24,1%	
	3.º Ciclo	73	27%	
	Ensino Secundário	79	29.3%	
	Licenciatura	28	10.4%	
	Mestrado	5	1.9%	
	Doutoramento	1	4%	
Situação Profissional do Pai	Empregado	218	81%	<i>Mo</i> = 0
	Desempregado	27	10%	
	Reformado	8	3.0%	
	Outra	16	5.9%	
Profissão do Pai	Profissões das Forças Armadas	1	4%	<i>Mo</i> = 7
	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	15	6.1%	
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	18	7.3%	
	Técnicos e profissões de nível intermédio	17	6.9%	
	Pessoal administrativo	8	3.3%	
	Trabalhadores dos serviços pessoais de proteção, segurança e vendedores	25	10.2%	

(continua)

Variável	Respostas	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Profissão do Pai	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	10	4.1%	<i>Mo</i> = 7
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção ou artífices	116	47.3%	
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	32	13.1%	
	Trabalhadores não qualificados	3	1.2%	
Escolaridade da Mãe	1.º Ciclo	10	3.7%	<i>Mdn</i> = 3
	2.º Ciclo	52	19.2%	
	3.º Ciclo	84	31%	
	Ensino Secundário	81	29.9%	
	Licenciatura	33	12.2%	
	Mestrado	9	3.3%	
Situação Profissional da Mãe	Doutoramento	2	7%	<i>Mo</i> = 0
	Empregada	198	73.1%	
	Desempregada	59	21.8%	
	Reformada	4	1.5%	
Profissão da Mãe	Outra	10	3.7%	<i>Mo</i> = 5
	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	9	3.6%	
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	38	15.1%	
	Técnicos e profissões de nível intermédio	9	3.6%	
	Pessoal administrativo	19	7.6%	
	Trabalhadoras dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras	62	24.7%	
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	5	2%	
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção ou artífices	22	8.8%	
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	40	15.9%	
Trabalhadores não qualificados	47	18.7%		
Ano de Escolaridade	9.º ano	188	69.4%	<i>Mdn</i> = 0
	12.º ano	83	30.6%	
Curso	Ciências e Tecnologias	47	56%	<i>Mo</i> = 0
	Línguas e Humanidades	24	28.6%	
	Curso Profissional	13	15.5%	

(continua)

Variável	Respostas	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Frequência da Creche	Sim	88	33.5%	<i>Mo</i> = 1
	Não	175	66.5%	
Idade de Início da Creche	Inferior a 1 ano	42	58.3%	<i>Mdn</i> = 0
	1 ano	15	20.8%	
	2 anos	15	20.8%	
Frequência do Pré-Escolar	Sim	259	97.4%	<i>Mo</i> = 0
	Não	7	2.6%	
Idade de Início do Pré-Escolar	3 anos	196	82%	<i>Mdn</i> = 0
	4 anos	35	14.6%	
	5 anos	8	3.3%	
Frequência da Creche e do Pré-Escolar		86	31.7%	
Frequência do Pré-Escolar		185	68.3%	
Idade de Início do 1.º ano de escolaridade	5 anos	52	19.8%	<i>M</i> = 5.88
	6 anos	190	72.2%	
	7 anos	21	8%	
N.º de Escolas	1 escola	52	19.4%	<i>M</i> = 2.41
	2 escolas	97	36.2%	
	3 escolas	89	33.2%	
	4 escolas	20	7.5%	
	5 escolas	7	2.6%	
	6 escolas	3	1.1%	
Reprovações	Sim	42	15.5%	<i>Mo</i> = 1
	Não	229	84.5%	
Ciclos de Reprovações	1.º Ciclo	16	40%	<i>Mdn</i> = 1
	2.º Ciclo	6	15%	
	3.º Ciclo	11	27.5%	
	Ensino Secundário	3	7.5%	
	1.º e 2.º Ciclo	1	2.5%	
	2.º e 3.º Ciclo	2	5%	
	2.º Ciclo e Ensino Secundário	1	2.5%	
Tutoria	Sim	23	8.5%	<i>Mo</i> = 1
	Não	248	91.5%	
Explicações	Sim	73	26.9%	<i>Mo</i> = 1
	Não	198	173.1%	
Atividade Extracurricular	Sim	86	31.7%	<i>Mo</i> = 1
	Não	184	67.9%	

(continua)

Variável	Respostas	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Exemplos de Atividades Extracurriculares	Música	8	9.8%	<i>Mdn</i> = 1.50
	Desporto	33	40.2%	
	Música e Desporto	4	4.9%	
	Escola de Línguas e Desporto	1	1.2%	
	Associações/Clubes	28	34.1%	
	Escola de Línguas e Associações/Clubes	2	2.4%	
	Desporto e Associações/Clubes	5	6.1%	
	Música e Associações/Clubes	1	1.2%	
Nível Socioeconómico do Pai	Baixo	37	13.7%	<i>Mdn</i> = 1
	Médio-Baixo	211	78.1%	
	Médio-Alto	22	8.1%	
Nível Socioeconómico da Mãe	Baixo	79	29.2%	<i>Mdn</i> = 1
	Médio-Baixo	158	58.3%	
	Médio-Alto	34	12.5%	
Nível Socioeconómico dos Pais	Baixo	18	6.6%	<i>Mdn</i> = 1
	Médio-Baixo	241	88.9%	
	Médio-Alto	12	4.4%	

### Medidas

Para esta investigação, foram utilizados dois instrumentos: um Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica; e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2012), traduzida e validada para a população portuguesa por Duarte et al. (2012).

#### Questionário Sociodemográfico (Paiva & Oliveira, 2020)

Foi construído um Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica, composto por 14 questões abertas e por 10 questões fechadas, dirigido aos participantes. Pretendeu-se recolher informações biográficas, sociais e académicas acerca dos participantes. Este questionário tem um total de 24 questões, entre as quais: a idade do jovem, a escolaridade dos pais e a sua profissão atual, e ainda perguntas para aferir a frequência da Creche e da Educação Pré-Escolar.

#### Escala de Adaptabilidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2012; adaptado por Duarte et al., 2012)

A Escala de Adaptabilidade de Carreira é composta por 28 itens, cuja pontuação total é representativa da adaptabilidade de carreira dos participantes. Ou seja, maior

pontuação no instrumento significa maior adaptabilidade de carreira. A resposta a cada item é assinalada através de uma escala de tipo *Likert*, entre 1 *Muito pouco* e 5 *Muito*. Os 28 itens são divididos em quatro subescalas, que medem os recursos de adaptabilidade de carreira, nomeadamente Preocupação (e.g., “Considero que sou capaz de planear as coisas importantes antes de começar”), Controlo (e.g., “Considero que sou capaz de manter sempre o ânimo”), Curiosidade (e.g., “Considero que sou capaz de explorar aquilo que me rodeia”) e Confiança (e.g., “Considero que sou capaz de realizar tarefas de forma eficiente”). Cada subescala da versão em português inclui os seis itens das versões internacionais, mais um item adicional por cada subescala, que demonstrou ter impacto na análise dos dados na amostra portuguesa, devido à sua apropriação cultural (Duarte et al., 2012). De acordo com o estudo de validação deste instrumento, constatou-se que a medida, em Portugal, é semelhante à versão norte-americana original, em termos de confiabilidade e estrutura fatorial (Savickas & Porfeli, 2012). Na versão portuguesa (Duarte et al., 2012), a escala total e as quatro subescalas demonstraram boas e excelentes estimativas de consistência interna e uma estrutura hierárquica e multidimensional coerente com o modelo teórico e com a explicação linguística dos recursos de adaptabilidade da carreira. Verificou-se, nesse estudo, que a escala total apresenta um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .92, e que as quatro subescalas têm coeficientes de alfa de *Cronbach* desde .74 até .83, o que é demonstrador de boa consistência interna. Na presente amostra, constatou-se que o valor do alfa de *Cronbach* no instrumento total é de .90, o que revela muito boa consistência interna (Devellis, 1991, citado por Almeida & Freire, 2003). Ao nível das subescalas do instrumento, observou-se que a subescala Preocupação, que inclui os itens 1 a 7, apresenta um alfa de *Cronbach* muito bom de .87. Por sua vez, a subescala Controlo, que engloba os itens 8 a 14, obteve um alfa de *Cronbach* indesejável de .64. A subescala Curiosidade, que integra os itens 15 a 21, apresentou um alfa de *Cronbach* muito bom de .88. Por último, a subescala Confiança, constituída pelos itens 22 a 28, tem um alfa de *Cronbach* muito bom de .92.

## **Procedimentos**

O estudo prosseguiu de acordo com o plano de trabalhos apresentado no cronograma em Anexo I. Para que fosse possível utilizar o instrumento selecionado, foi necessário enviar um pedido de autorização à autora (Anexo II). De seguida, e para se proceder à recolha de dados, foi solicitada e obtida autorização para a realização de estudos em contexto escolar, através do sistema de Monitorização de Inquiridos em Meio

Escolar da Direção-Geral da Educação (n.º de registo: 0749100001). Com base nessa autorização, foi enviado um e-mail para os Diretores de dois Agrupamentos de Escolas (AE 1 e AE 2), a fim de apresentar o propósito e procedimentos do estudo e pedir autorização para que estudantes dos respetivos estabelecimentos pudessem colaborar. Procedeu-se, assim, à elaboração de um pedido de colaboração, entregue ao órgão de direção dos estabelecimentos de ensino (Anexo II).

Após estabelecer contacto e dada a autorização por parte dos Diretores, foram distribuídos pedidos de consentimento informado aos Encarregados de Educação/Pais dos alunos (Anexo V). Ainda que no AE 1 tenha sido possível distribuir estes pedidos em formato papel, com um novo confinamento decretado a 15 de janeiro e que durou até março de 2021, houve necessidade de, no AE 2, enviar o pedido de consentimento informado num Formulário *Google*, tal como acordado com a Direção. Depois de os Encarregados de Educação/Pais consentirem com a participação dos educandos, foi-lhes solicitado que indicassem também se estes frequentaram Creche e/ou Educação Pré-Escolar. Foi também enviado o pedido de consentimento informado aos jovens (Anexo V). Note-se que, nos pedidos de consentimento informado, estavam explícitos os objetivos do estudo, a sua finalidade, bem como a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, e a possibilidade de, posteriormente, os participantes assim interessados poderem conhecer os principais resultados do estudo. Segundo a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011), o consentimento informado favorece a escolha de participação voluntária de um indivíduo, depois de lhe ser fornecida informação relativamente à natureza e ao curso previsível de um estudo, aos seus custos ou requisitos, à confidencialidade da informação e aos limites éticos e legais. Este consentimento reconhece a competência do indivíduo para analisar criticamente informação e tomar decisões (Almeida, 2007), consentindo que foi devidamente informado e que manifestou o seu acordo livremente (OPP, 2011). O consentimento informado é um documento essencial para a realização de qualquer investigação, principalmente no que concerne à recolha e posterior tratamento dos dados (Cordeiro et al., 2020).

Com base nestes consentimentos, foram combinados, nos dois AE, momentos letivos mais favoráveis para o preenchimento dos instrumentos por parte dos jovens. Realizada esta calendarização, em conjunto com professores (responsáveis pela Coordenação dos Diretores de Turma e Coordenação de Ciclo), procedeu-se à administração dos instrumentos. Os procedimentos e cuidados de recolha de dados foram

articulados com diretrizes da Direção-Geral da Saúde e das instituições implicadas, de modo a salvaguardar saúde pública. Os instrumentos foram administrados nas semanas do 15 ao 26 de março, em grupo, à distância, estando a estudante de Mestrado presente em sala de aula virtual. Ainda que, preferencialmente, se tivesse procurado que os/as docentes não estivessem presentes no momento de administração dos questionários, dado esta tarefa ter sido realizada online, estando cada aluno na sua casa, não se verificaram quaisquer constrangimentos de potencial contaminação de respostas. Assim, os(as) docentes responsáveis pelos momentos letivos agendados estiveram presentes no momento de administração de instrumentos, não interferindo na recolha de dados e facilitando o funcionamento das salas de aula online.

Registe-se que, nesta investigação, foram também garantidos os princípios estipulados no Código Deontológico da OPP (2011) e no Código de Conduta da *American Psychological Association* (APA, 2017). Foram respeitados princípios gerais (respeito pela dignidade e direitos da pessoa; competência; responsabilidade; integridade; beneficência e não-maleficência) e específicos (consentimento informado; privacidade e confidencialidade; relações profissionais; entre outros), enquanto conjunto de orientações a seguir durante uma investigação (OPP, 2011).

### **Análises**

Depois de recolhidos, os dados foram introduzidos no programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS), versão 25 para *Windows*, no sentido de se proceder à sua análise. Para caracterizar a adaptabilidade de carreira na amostra, foram utilizadas análises de estatística descritiva, nomeadamente medidas de tendência central, como a média, e medidas de dispersão, como o desvio-padrão. Efetuaram-se ainda análises de estatística inferencial, nomeadamente coeficientes de correlação, para testar associações entre as dimensões de adaptabilidade de adaptabilidade de carreira na amostra e por grupos. Previamente, foi necessário testar a normalidade de distribuição das variáveis na amostra e em cada grupo. Para o efeito, foram utilizados os Testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*. Devido à não normalidade da distribuição das variáveis, compararam-se resultados de testes paramétricos e não-paramétricos - Coeficiente de Correlação de *Spearman* e Coeficiente de Correlação de *Pearson*. Quando as conclusões quanto à retenção/rejeição da hipótese nula nos testes não-paramétricos e paramétricos eram similares, consideraram-se os resultados dos testes paramétricos (e.g., Martins, 2011; Oliveira et al., 2018).

Para se proceder à análise de diferenças entre os grupos definidos pelos percursos educativos e pelo nível socioeconómico nas dimensões de adaptabilidade de carreira, quatro variáveis dependentes teoricamente relacionadas entre si, recorreu-se à análise de variância multivariada (MANOVA). A vantagem desta análise consiste em testar o impacto de grupos em várias variáveis dependentes ao mesmo tempo (French et al., 2008). Para analisar diferenças entre grupos no total de adaptabilidade de carreira, utilizou-se a ANOVA Bifatorial.

Atendendo aos pressupostos estatísticos inerentes a estas análises, verificou-se previamente, através do teste de *Levene*, que o pressuposto de homogeneidade das variâncias, o qual “reporta à semelhança da dispersão nos grupos sob análise e das correlações entre variáveis” (Oliveira, 2012, p. 38), se encontrava cumprido. Verificou-se também que o pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade, que sugere inexistência de variáveis independentes alta ou perfeitamente correlacionadas entre si (Field, 2009; Marôco, 2003; Tabachnick & Fidell, 2013) estava cumprido. Como pressupostos específicos à MANOVA, comprovou-se cumprimento do pressuposto de homogeneidade das covariâncias, através do teste de *Box*. Reuniram-se, assim, condições para considerar o  $\Lambda$  de *Wilks* nos resultados multivariados (Tabachnick & Fidell, 2013). Registe-se que, como o pressuposto de normalidade univariada e multivariada não se encontrava cumprido, manteve-se comparação de resultados de testes não-paramétricos e paramétricos.

## Resultados

Na amostra total, considerando as dimensões da adaptabilidade de carreira, verificam-se valores médios mais elevados na dimensão Confiança ( $M = 32.653$ ,  $DP = 5.161$ ) e valores médios mais baixos na dimensão Curiosidade ( $M = 27.875$ ,  $DP = 4.356$ ). Constata-se, ainda, que todas as dimensões da adaptabilidade de carreira se correlacionam de forma estatisticamente significativa e positiva entre si. Este padrão de resultados mantém-se quando considerados separadamente jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, e jovens que apenas frequentaram Educação Pré-Escolar (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Adaptabilidade de Carreira: Médias, Desvios-Padrão e Correlações na Amostra e nos Grupos*

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
Amostra total ( <i>N</i> = 271)						
Adaptabilidade de carreira	117.79	16.69				
1. Preocupação	28.24	4.53	-			
2. Controlo	29.03	4.87	.56***	-		
3. Curiosidade	27.87	4.35	.69***	.65***	-	
4. Confiança	32.65	5.16	.65***	.73***	.82***	-
Jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 86)						
Adaptabilidade de carreira	118.73	20.87				
1. Preocupação	28.30	5.49	-			
2. Controlo	29.60	6.57	.62***	-		
3. Curiosidade	27.88	5.30	.71***	.67***	-	
4. Confiança	32.94	5.95	.65***	.76***	.82***	-
Jovens que frequentaram Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 185)						
Adaptabilidade de carreira	118.07	16.59				
1. Preocupação	28.21	4.02	-			
2. Controlo	28.76	3.83	.51***	-		
3. Curiosidade	27.87	3.85	.66***	.63***	-	
4. Confiança	32.52	4.76	.63***	.71***	.82***	-
Jovens de Nível Socioeconómico Baixo ( <i>n</i> = 18)						
Adaptabilidade de carreira	114.56	24.99				
1. Preocupação	27.17	6.09	-			
2. Controlo	28.61	6.38	.62**	-		
3. Curiosidade	27.11	6.19	.60**	.76**	-	
4. Confiança	31.67	7.44	.67**	.80**	.92**	-

(continua)

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
Jovens de Nível Socioeconómico Médio-Baixo ( <i>n</i> = 241)						
Adaptabilidade de carreira	118.04	15.77				
1. Preocupação	28.36	4.17	-			
2. Controlo	29.08	4.74	.56**	-		
3. Curiosidade	27.90	4.13	.69**	.67**	-	
4. Confiança	32.70	5.00	.65**	.74**	.81**	-
Jovens de Nível Socioeconómico Médio-Alto ( <i>n</i> = 12)						
Adaptabilidade de carreira	117.58	20.64				
1. Preocupação	27.33	7.94	-			
2. Controlo	28.58	5.38	.46	-		
3. Curiosidade	28.42	5.65	.78**	.32	-	
4. Confiança	33.25	4.45	.66*	.36	.83**	-

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

Os resultados da MANOVA Bifatorial sugerem um efeito multivariado marginalmente significativo dos percursos educativos nas dimensões da adaptabilidade de carreira,  $\Lambda$  de *Wilks* = .97,  $F(4, 262) = 2.22$ ,  $p = .07$ . Verifica-se um efeito univariado estatisticamente significativo dos percursos educativos nas dimensões Preocupação,  $F(1, 265) = 4.78$ ,  $p = .03$ , e Curiosidade,  $F(1, 265) = 5.43$ ,  $p = .02$ . Jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar apresentam níveis significativamente superiores de Preocupação e Curiosidade, do que jovens que frequentaram apenas Educação Pré-Escolar (Tabela 3).

**Tabela 3**

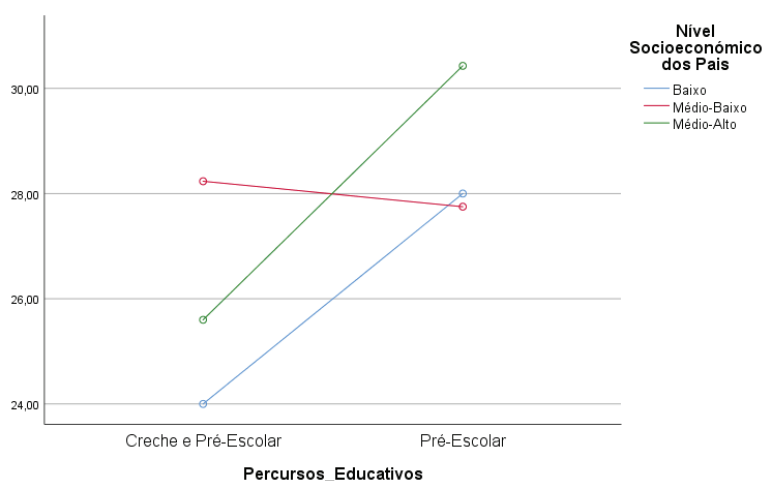
*Efeito dos Percursos Educativos e do Nível Socioeconómico dos Pais nas Dimensões da Adaptabilidade de Carreira*

	Percursos Educativos		<i>F</i>	Nível Socioeconómico dos Pais			<i>F</i>
	Creche e Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 86) Média ( <i>DP</i> )	Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 185) Média ( <i>DP</i> )		Baixo ( <i>n</i> = 18) Média ( <i>DP</i> )	Médio-Baixo ( <i>n</i> = 241) Média ( <i>DP</i> )	Médio-Alto ( <i>n</i> = 12) Média ( <i>DP</i> )	
Preocupação	28.30 (5.49)	28.21 (4.02)	2.35	27.17 (6.09)	28.36 (4.17)	27.33 (7.94)	4.78
Controlo	29.60 (6.57)	28.76 (3.83)	1.20	28.61 (6.38)	29.08 (4.74)	28.58 (5.38)	1.36
Curiosidade	27.88 (5.30)	27.87 (3.85)	1.25	27.11 (6.19)	27.90 (4.13)	28.42 (5.65)	5.43
Confiança	32.94 (5.95)	32.52 (4.76)	1.20	31.67 (7.44)	32.70 (5)	33.25 (4.45)	1.43

Verifica-se ainda um efeito univariado estatisticamente significativo da interação percursos educativos e NSE nas dimensões Preocupação,  $F(2, 265) = 3.29, p = .04$ , e Curiosidade,  $F(2, 265) = 3.46, p = .03$ . Entre os jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, o grupo de NSE médio-baixo apresenta valores superiores de Preocupação, comparativamente aos grupos de NSE baixo e médio-alto. Por sua vez, entre os jovens que frequentaram apenas Educação Pré-Escolar, os grupos de NSE baixo e médio-alto apresentam valores superiores de Preocupação, comparativamente ao grupo de NSE médio-baixo (Figura 1).

**Figura 1**

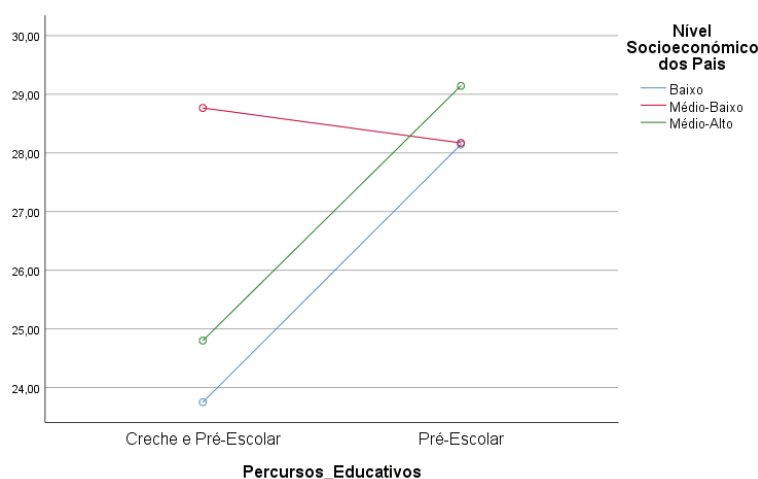
*Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Preocupação*



Entre os jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, o grupo de NSE médio-baixo apresenta níveis superiores de Curiosidade comparativamente aos grupos de NSE baixo e médio-alto. Por sua vez, entre os jovens que frequentaram Educação Pré-Escolar, o grupo de NSE médio-alto apresenta níveis mais elevados de Curiosidade do que os grupos de NSE baixo e médio-baixo (Figura 2).

**Figura 2**

*Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Curiosidade*



Os resultados da ANOVA Bifatorial revelam existir um efeito principal marginalmente significativo dos percursos educativos na adaptabilidade de carreira,  $F(1,265) = 3.66, p = .06$ . Jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar tendem a apresentar níveis de adaptabilidade de carreira superiores aos de jovens que frequentaram apenas Educação Pré-Escolar (Tabela 4).

**Tabela 4**

*Efeito dos Percursos Educativos e do Nível Socioeconómico na Adaptabilidade de Carreira*

Percursos Educativos	Creche e Educação Pré-Escolar ( $n = 86$ ) Média (DP)	Educação Pré-Escolar ( $n = 185$ ) Média (DP)	Total Média (DP)
NSE Pais			
Baixo ( $n = 18$ ) Média (DP)	101 (49.56)	118.43 (13.31)	114.56 (24.99)

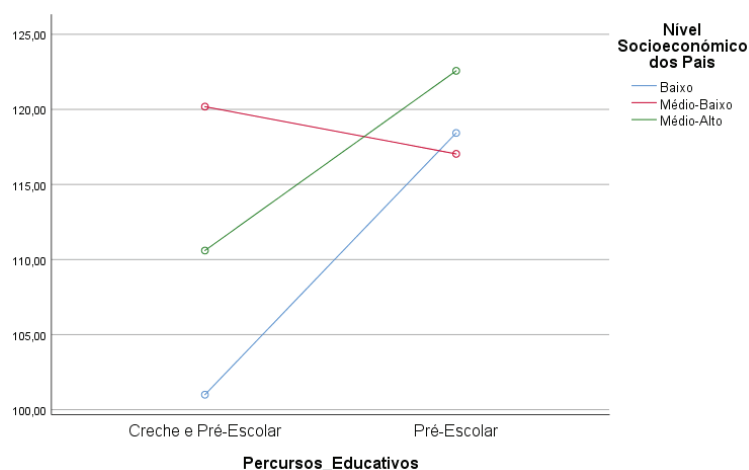
(continua)

Percursos Educativos	Creche e Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 86) Média ( <i>DP</i> )	Educação Pré-Escolar ( <i>n</i> = 185) Média ( <i>DP</i> )	Total Média ( <i>DP</i> )
NSE Pais			
Médio-Baixo ( <i>n</i> = 241) Média ( <i>DP</i> )	120.18 (18)	117.04 (14.55)	118.04 (15.77)
Médio-Alto ( <i>n</i> = 12) Média ( <i>DP</i> )	110.60 (28.50)	122.57 (13.02)	117.58 (20.64)
Total Média ( <i>DP</i> )	118.73 (20.87)	117.35 (14.38)	

Há, ainda, um efeito estatisticamente significativo da interação percursos educativos e NSE na adaptabilidade de carreira,  $F(2, 265) = 3.23, p = .04$ . Entre os jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, o grupo de NSE médio-baixo apresenta valores mais elevados de adaptabilidade de carreira do que os grupos de NSE baixo e médio-alto. Por sua vez, entre os jovens que frequentaram Educação Pré-Escolar, os grupos de NSE baixo e médio-alto apresentam níveis de adaptabilidade de carreira superiores aos do grupo de NSE médio-baixo (Figura 3).

### Figura 3

*Efeito da Interação Percursos Educativos e Nível Socioeconómico na Adaptabilidade de Carreira*



## Discussão

O presente estudo teve como propósito analisar o impacto dos percursos educativos na infância, na adaptabilidade de carreira de jovens de diferentes NSE. Globalmente, os resultados contribuíram para alcançar este objetivo, fornecendo evidências sobre efeitos separados e em interação dos percursos educativos na infância e do NSE na adaptabilidade de carreira. Os resultados suportam a pertinência de atender ao impacto da Creche e da Educação Pré-Escolar, conjugada com NSE, em processos de carreira.

Tendo em conta a H1, não se encontraram diferenças entre os grupos de jovens de vários NSE na adaptabilidade de carreira. Assim, contrariamente ao esperado e defendido pela literatura (Chopra, 1967; Grebow, 2014; Holland, 1981; Hyman, 1956; Khan & Alvi, 1983; Krippner, 1963; Lawrence & Brown, 1976; Mowesian et al., 1966; Roe & Siegelman, 1963; Schulenberg et al., 1984; Sewell et al., 1957; Super, 1955), os jovens de maior NSE não apresentaram maior adaptabilidade de carreira. Contudo, com base nos resultados descritivos, verificou-se que o valor médio mais elevado na adaptabilidade de carreira se registou no grupo de jovens de NSE médio-baixo. Opostamente, o grupo de jovens de NSE baixo apresentou o valor médio mais reduzido entre os três grupos de NSE na adaptabilidade de carreira. Estes resultados poderão ser justificados pelo reduzido número de participantes pertencentes ao NSE médio-alto. Em investigações futuras, seria pertinente executar-se novamente esta análise com grupos mais homogêneos de participantes distribuídos pelos três grupos de NSE definidos.

Ainda assim, estes resultados poderão alertar para a necessidade de jovens de NSE médio-baixo se adaptarem a mudanças sociais e acompanharem esforços familiares de manutenção no mercado de trabalho. Por outro lado, parecem comprovar que jovens cujas famílias apresentam menor NSE enfrentam constrangimentos nos seus percursos e processos de carreira (Chopra, 1967; Grebow, 2014; Holland, 1981; Hyman, 1956; Khan & Alvi, 1983; Krippner, 1963; Lawrence & Brown, 1976; Mowesian et al., 1966; Roe & Siegelman, 1963; Schulenberg et al., 1984; Sewell et al., 1957; Super, 1955). Tal reforça o alerta a investigadores e Psicólogos(as) para eventuais dificuldades que jovens de NSE mais baixo possam apresentar em processos de carreira. A escassez de oportunidades e experiências em NSE mais baixos podem associar-se a dificuldades como baixa autoestima, insucesso académico, reduzido valor associado ao trabalho, menores aspirações no estatuto social futuro (Chopra, 1967; Flouri et al., 2015; Hyman,

1956; Juntunen et al., 2013; Khan & Alvi, 1983; Schoon & Polek, 2011; Sewell et al., 1957; Shappell et al., 1971). Deste modo, verifica-se a necessidade de se realizarem estudos e intervenções em equipas multidisciplinares, alinhados com missões de justiça social no desenvolvimento de carreira e no empoderamento de públicos mais vulneráveis (Juntunen et al., 2013). Ao nível das investigações, poderia ser pertinente estudar a influência da classe social e da pobreza, na capacidade de os jovens acederem ao mundo do trabalho e no sucesso que estes alcançam enquanto adultos (Eshelman & Rottinghaus, 2015; Juntunen et al., 2013). Ter em consideração as idiosincrasias de cada jovem (e.g., contexto sociocultural, crenças, valores, objetivos e experiências prévias) seria essencial para as intervenções realizadas neste âmbito (Kerka, 1998; Leong, 2014; Setlhare-Meltor & Wood, 2016). Nestas atuações, seria fundamental ajudar os jovens a identificar e estabelecer objetivos, assim como a planear as etapas necessárias para os alcançar (Juntunen et al., 2013). Oportunidades de contacto com instituições de ensino superior, exposição ao mundo do trabalho (*job-shadowing*) e realização de experiências de trabalho supervisionadas (Juntunen et al., 2013) poderiam também ser úteis como estratégias de intervenção de carreira. A inclusão dos pais seria imprescindível, tendo em conta o impacto positivo do suporte parental na autoeficácia e nas aspirações de carreira dos jovens (Ali & Saunders, 2006; Bandura et al., 2001; Chaves et al., 2004; Kerka, 1998).

No relativo à H2, verificou-se que, para jovens de NSE médio-baixo, a frequência da Creche e Educação Pré-Escolar pareceu benéfica à adaptabilidade de carreira. Estes resultados oferecem sustentação parcial à H2, na medida em que não se verificou o mesmo efeito entre jovens de NSE baixo. Estudos futuros com um número mais equilibrado de participantes entre os grupos de NSE poderão ajudar a perceber se estes resultados são replicáveis noutras amostras. Não obstante, estes resultados são coerentes com estudos prévios, ainda que focados noutras dimensões do desenvolvimento humano (e.g., cognitivo, linguístico, social), que sugerem que a frequência da Creche tem impacto, principalmente em públicos economicamente mais vulneráveis (Araújo, 2011; Burchinal et al., 2000; Campbell et al., 2008; Knollmann & Thyen, 2019; Pessanha et al., 2009; Shirvanian & Michael, 2017; Tadeu & Aguiar, 2016). A importância destas valências educativas regista-se, assim, em processos de carreira, a par de outros processos de desenvolvimento humano. Estes resultados demonstram, então, a necessidade de se juntarem esforços políticos, a fim de que se incentive a frequência da creche e se atenuem, simultaneamente, diferenças/desigualdades sociais (Barbutto et al., 2011; Shirvanian & Michael, 2017; Siraj & Mayo, 2014). Com efeito, a Creche e a Educação Pré-Escolar

promovem a aquisição de competências-chave, essenciais para o desenvolvimento harmonioso das crianças, particularmente daquelas que são provenientes de níveis socioeconómicos baixos (OCDE, 2017). Efetivamente, a Creche possibilita maior qualidade na comunicação, interação, estimulação, atenção e responsividade das crianças (Kochanska et al., 2001; Ladd & Dinella, 2009; Portugal, 2017). Deste modo, observa-se a necessidade de tornar a Creche uma instituição onde todas as famílias, independentemente do seu NSE, possam integrar as suas crianças, garantindo, assim, o sucesso durante e após o percurso académico (Bakken et al., 2017; OCDE, 2017; Pessanha et al., 2009).

No que concerne às questões de investigação, verificou-se que participantes que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar revelam maiores níveis de Preocupação e de Curiosidade, comparativamente a jovens que frequentaram apenas a Educação Pré-Escolar. Para além disso, constatou-se que participantes que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar tendem a apresentar maiores níveis de adaptabilidade de carreira, do que aqueles que apenas frequentaram Educação Pré-Escolar. Como é expectável que a Creche e a Educação Pré-Escolar promovam a autonomia, iniciativa, autorregulação e agência da criança (Ferreira & Tomás, 2018; Noronha-Sousa et al., 2019; Silva et al., 2016), estes resultados poderão ser ilustrativos da importância dessas competências na infância para o desenvolvimento da curiosidade e da preocupação para com o futuro. As competências psicossociais de confiança, autonomia e iniciativa (Erikson, 1963) podem ser intencionalmente promovidas na Educação de Infância (Oliveira et al., 2017; Silva et al., 2016) e ter impacto em processos de carreira, tal como defendido pela Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002). Contudo, de acordo com Savickas (2002), as dimensões da adaptabilidade de carreira desenvolvem-se entre os quatro e os 13 anos de idade. Como tal, e englobando a primeira infância, a Creche apresenta-se como um contexto educativo fundamental para o estabelecimento de competências de carreira, como a Preocupação e a Curiosidade (Savickas, 2002), o que pode suscitar reflexões sobre a importância da primeira infância em processos de carreira. Quanto às restantes dimensões – controlo e confiança – não se observaram efeitos estatisticamente significativos, em relação à frequência da Creche e/ou Educação Pré-Escolar. Considera-se que as transformações constantes do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea, particularmente evidenciadas no decorrer da pandemia Covid-19, podem justificar o facto de não terem sido encontrado efeitos significativos nestas dimensões.

Relativamente à influência do NSE nas dimensões da adaptabilidade de carreira, não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, foram encontrados diversos efeitos de interação com os percursos educativos. Primeiramente, verificou-se que jovens que frequentaram Creche e Educação Pré-Escolar, cujas famílias são de NSE médio-baixo, apresentam maiores níveis de Preocupação e de Curiosidade, do que jovens de NSE baixo e médio-alto. Além disso, participantes que frequentaram Educação Pré-Escolar e que pertencem a famílias de NSE baixo e médio-alto revelam maiores níveis de Preocupação, do que jovens de NSE médio-baixo. Por último, participantes que frequentaram Educação Pré-Escolar e provêm de famílias de NSE médio-alto apresentam maiores níveis de Curiosidade, comparativamente a jovens de NSE baixo e médio-baixo. Estes resultados parecem identificar a Preocupação e a Curiosidade como dimensões da adaptabilidade de carreira que sofrem impacto combinado dos percursos educativos e do NSE. Permitem também identificar o NSE médio-baixo como um grupo para o qual a Creche pode ser particularmente importante. Apesar de a maioria da investigação enquadrar maioritariamente jovens provenientes de níveis socioeconómicos médios, tem-se discutido em que medida este NSE poderá estar a desaparecer, dando lugar a NSE médio-baixo ou médio-alto. Deste modo, tendo em consideração esta realidade, assim como os resultados obtidos neste estudo, torna-se necessário realizar novas investigações, que respondam às necessidades apresentadas por jovens de NSE médio-baixo e que atendam à categorização do NSE (Maree, 2017). Simultaneamente, urge a necessidade de se adotar uma visão integradora do desenvolvimento humano, integrando a noção de carreira ao longo de todo o percurso de vida do indivíduo, quando se debate a importância da Creche e da Educação Pré-Escolar.

### **Conclusão**

A influência dos percursos educativos e do NSE na adaptabilidade de carreira dos jovens constitui um tópico ao qual deve ser atribuída elevada importância, tendo em conta movimentos políticos e preocupações sociais com a justiça social e inclusão. O presente estudo apresenta-se como um dos primeiros passos para analisar o efeito dos percursos educativos e do NSE na adaptabilidade de carreira. Todavia, são necessários estudos adicionais, a nível nacional e internacional, que permitam aprofundar conhecimento sobre este tópico e possam apoiar cientificamente intervenções e políticas na sociedade.

Considerando a importância da adaptabilidade de carreira para os jovens lidarem com as transformações constantes do mundo do trabalho e da vida, torna-se essencial prosseguir investigação sobre este construto. Apesar de a adaptabilidade de carreira ser mais investigada na adolescência e idade adulta, à semelhança de outros processos de carreira (Araújo, 2009; Hartung et al., 2005; Oliveira et al., 2017), é necessário considerar a sua existência ao longo de todo o ciclo vital e as suas bases fundacionais na infância. Neste âmbito, a frequência da Creche e da Educação Pré-Escolar em muito podem contribuir para o estudo, aprofundamento e promoção desta metacompetência, preparando o indivíduo para enfrentar as transições académicas e de vida ao longo da sua trajetória de desenvolvimento. Também o NSE das famílias revela exercer influência sobre a adaptabilidade de carreira. Assim, além de o NSE ter efeito nas aspirações dos jovens, tal como verificado na literatura (Chopra, 1967; Oliveira et al., 2016; Schoon & Polek, 2011), a sua influência vai além dessa dimensão. Este estudo aponta ainda para o efeito de interação entre percursos educativos na infância e NSE na adaptabilidade de carreira, o que pode ser aprofundado em investigações futuras e apoiar a reflexão sobre práticas. Em particular, os resultados deste estudo alertam para a necessidade de profissionais, como o(a) Psicólogo(a), estarem atentos às dificuldades apresentadas por jovens provenientes de NSE mais baixos. Desta forma, poderão potenciar o desenvolvimento de competências fundamentais para os percursos académicos e de carreira dos indivíduos.

Apesar dos contributos deste estudo, vale identificar duas limitações. Em primeiro lugar, a impossibilidade de recolher dados de modo presencial, imposta pela pandemia Covid-19, levou a que não houvesse um contacto presencial com os participantes. Ainda que a recolha de dados tenha decorrido online com a investigadora, a distância e o ambiente remoto podem ter influenciado o conforto dos participantes para colocar questões e as suas respostas. Como tal, em investigações futuras, seria oportuno dar continuidade a este estudo, com recolha de dados presencial, de modo a verificar se os resultados obtidos não foram enviesados pela pandemia nem pela recolha online de dados. Em segundo lugar, o NSE foi categorizado em função das habilitações e da situação profissional dos progenitores/Encarregados de Educação dos jovens. Embora tenha sido a estratégia possível e coerente com a adotada por outros estudos (Oliveira, 2016), seria importante refletir sobre vias complementares para identificar e categorizar o NSE dos jovens (e.g., registos sobre apoios sociais em contexto escolar).

Como principais implicações para investigações no futuro, sugere-se a realização de um estudo prospectivo longitudinal, que permita o acompanhamento das crianças desde a Creche e Educação Pré-escolar até à adolescência ou idade adulta. Deste modo, poderiam ser recolhidos dados relevantes para comparar os níveis de adaptabilidade de carreira evidenciados por cada participante, consoante o seu percurso educativo e o NSE dos pais, ao longo da sua trajetória de vida. Para além disso, seria igualmente pertinente avançar em investigações multidisciplinares, com, por exemplo, Educadores de Infância. Tal permitiria uma aproximação de áreas de conhecimento relacionadas com a infância e poderia ser útil à definição de critérios de qualidade associados aos estabelecimentos de educação da infância, assim como à análise de impacto de valências educativas nos percursos de vida e carreira dos indivíduos.

No que diz respeito às implicações do presente estudo para a prática do(a) Psicólogo(a) da Educação, considera-se que os resultados obtidos podem ser tidos em conta na intervenção direta e indireta. Assim, ao nível da intervenção direta, seria importante sensibilizar os jovens para a importância do percurso educativo/escolar, desde o seu início, valorizando os primeiros anos que antecedem a escolaridade obrigatória (Araújo, 2004; Moreno, 2008; Oliveira, 2021). Ainda, importa refletir sobre se as intervenções realizadas nos momentos de tomada de decisão e transição académica são ou não suficientes para que os jovens se sintam preparados para tomar decisões e prosseguir na construção dos seus percursos. Como tal, torna-se relevante promover a adaptabilidade de carreira, a par de outras dimensões de desenvolvimento humano, desde a Creche e/ou Educação Pré-Escolar, para que se desenvolvam competências úteis para, posteriormente, tomar decisões de carreira (Araújo, 2004; Moreno, 2008; Oliveira, 2021). Na sua atuação, seria também essencial que o(a) Psicólogo(a) salientasse a ligação existente entre o percurso de carreira e o sucesso académico dos indivíduos, em cada momento e com implicações para o futuro (Araújo, 2004; Moreno, 2008; Oliveira, 2021; Oliveira & Taveira, 2016). Deste modo, promover-se-ia, desde cedo, a aquisição de competências-chave (e.g., curiosidade, exploração, autoeficácia, cooperação, estabelecimento de objetivos) o que contribuiria, entre outros aspetos, para a “prevenção do abandono escolar” (Araújo, 2004, p. 37). O desenvolvimento destas ferramentas, por sua vez, poderia ajudar a que os indivíduos se sentissem mais capazes e confiantes para enfrentar as transformações da sociedade contemporânea, adaptando-se às mudanças constantes do mundo do trabalho (Araújo, 2004; Moreno, 2008; Oliveira, 2021). Ao nível da intervenção indireta, urge sensibilizar Educadores de Infância para a importância de

determinadas áreas das metas curriculares, que têm implicações no domínio da carreira. A realização, por parte do(a) Psicólogo(a) da Educação, de ações de sensibilização, *workshops* e práticas de consultadoria revela-se essencial para que os Educadores de Infância se sintam capazes de promover a adaptabilidade de carreira, junto das suas crianças, no âmbito das suas valências. Ou seja, enquanto responsável pelas intervenções de carreira, o(a) Psicólogo(a), em consultoria, poderia ajudar docentes a, no seio das suas funções, potenciarem o desenvolvimento de carreira dos educandos (Araújo, 2004; Moreno, 2008; Oliveira, 2021).

### Referências

- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & Weerth, C. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33(4), 401-408. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.04.004>
- Ali, S. R., & Saunders, J. L. (2006). College expectations of rural Appalachian youth: An exploration of social cognitive career theory factors. *Career Development Quarterly*, 55(1), 38-51. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00003.x>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Psiquilíbrios.
- Almeida, O. M. (2007). *O consentimento informado na prática do cuidar em enfermagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/22448>
- Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203035764004>
- Ambiel, R. A., Martins, G. H., Tofoli, L., & Campos, L. P. (2019). Variáveis acadêmicas e extracurriculares predizem adaptabilidade de carreira. *Psicologia para América Latina*, 31(1), 1-11.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2019000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2019000100002)

- American Psychological Association (APA). (1 de janeiro de 2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60(4), 857-866. <https://doi.org/10.2307/1131027>
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63(1), 20-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03592.x>.
- Andrew, A., Attanasio, O., Bernal, R., Sosa, L. C., Krutikova, S., & Rubio-Codina, M. (2019). Preschool quality and child development. *National Bureau of Economic Research*, 26191, 1-61. <https://doi.org/10.3386/w26191>
- Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 952-973. <https://doi.org/10.1037/edu0000255>
- Ansari, A., López, M., Manfra, L., Bleiker, C., Dinehart, L. H., Hartman, S. C., & Winsler, A. (2017). Differential third-grade outcomes associated with attending publicly funded preschool programs for low-income Latino children. *Child Development*, 88(5), 1743-1756. <https://doi.org/10.1111/cdev.12663>
- Antunes, A. R., Rato, L. M., & Silva, A. C. (2019). O impacto de um programa de sensibilização à linguagem escrita nas competências de literacia em crianças de idade pré-escolar. Em V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 217-230). Edições ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/6985>
- Araújo, A. M. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/10047>
- Araújo, S. B. (2018). Aprendizagem profissional no estágio em creche: Representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia. *Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade*, 27(51), 29-44. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n51.p29-44>

- Araújo, S. D. (2012). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/19722>
- Assembleia da República. (12 de fevereiro de 2009). *Lei n.º 7/2009, Código do Trabalho*. Diário da República n.º 30/2009, Série I: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/114799007/201803190000/73522895/diploma/indice>
- Assembleia da República. (27 de agosto de 2009). *Lei n.º 85/2009*. Diário da República n.º 166/2009, Série I: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized>
- Assembleia da República. (3 de julho de 2015). *Lei n.º 65/2015*. Diário da República n.º 128/2015, Série I: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/67664945/details/maximized>
- Azevedo, A. I. (2017). *Planeamento da carreira e desempenho académico na infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/46532>
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Balbinotti, M. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300005>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self- efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Barbuto, R., Biggeri, M., & Griffio, G. (2011). Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency and human rights. *Alter*, 5(3), 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.05.007>
- Bardagi, M. P., & Boff, R. D. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários conluíntes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 41-56. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100003>
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>

- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200002&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200002&script=sci_abstract)
- Bassok, D. (2010). Do black and hispanic children benefit more from preschool? Understanding differences in preschool effects across racial groups. *Child Development*, 81(6), 1828-1845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01513.x>.
- Baydar, N., & Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of Abuth. *Developmental Psychology*, 27(6), 932-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.932>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke- Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & Network, N. E. (2007). Are there long- term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., Mills-Koonce, W. R., & Investigators, F. L. (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role? *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.003>
- Briddick, W. C., Sensoy-Briddick, H., & Savickas, S. (2018). Career construction materials: The story of a career development curriculum in a Turkish school. *Early Child Development and Care*, 188(4), 478-489. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1423483>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2019). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Bumgarner, E., & Brooks-Gunn, J. (2015). The association between early care arrangements, quality, and emergent bilingual Latino American children's math

- and literacy skills in English. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 32-44. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.002>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S. A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36(6), 793-807. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.793>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67(2), 606-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01754.x>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale-Turkish form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), 125–132. <https://doi.org/10.1177/1038416214531931>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90(1), 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., Li, Q., Han, X., Jiang, P., Fang, Z., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86(1), 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>
- Camões, A., Mateus, C., Oliveira, Í., & Noronha-Sousa, D. (2020). A educação social na contemporaneidade: Desafios e oportunidades para a primeira infância. *Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 20(3), 6-17. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314590.6-17>
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00777.x>

- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043. <https://doi.org/10.1037/a0026644>
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_05](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05)
- Campbell, F. A., Wasik, B. H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., Sparling, J., & Ramey, C. T. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 452-466. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.003>
- Canzittu, D. (2020). A framework to think school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Carpigiani, B. (7 de agosto de 2010). *Erik H. Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial*. (7.<sup>a</sup> ed.). Carpsi - Serviços em Psicologia, Saúde e Gestão. [https://www.carpsi.com.br/Newsletter\\_7\\_ago-10.pdf](https://www.carpsi.com.br/Newsletter_7_ago-10.pdf)
- Chaves, A. P., Diemer, M. A., Blustein, D. L., Gallagher, L. A., DeVoy, J. E., Casares, M. T., & Perry, J. C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 275–286. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.3.275>
- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career adaptability research: A literature review with scientific knowledge mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165986>
- Chopra, S. L. (1967). Parental occupation and academic achievement of high school students in India. *The Journal of Educational Research*, 60(8), 359-362. <https://doi.org/10.1080/00220671.1967.10883515>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa: Relatório da Rede Eurydice e Eurostat*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key\\_Data\\_Publica\\_\\_o.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=key_Data_Publica__o.pdf)
- Cordeiro, S. M., Taveira, M. D., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Miranda, M. C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 93-104. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2480>
- Cró, M., & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5611545>
- Crosnoe, R. (2007). Early child care and the school readiness of children from Mexican immigrant families. *The International Migration Review*, 41(1), 152-181. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00060.x>
- Dahling, J., & Librizzi, U. (2015). Integrating the theory of work adjustment and attachment theory to predict job turnover intentions. *Journal of Career Development*, 42(1), 215-228. <https://doi.org/10.1177/089484531454516>
- Damiani, M. F., Dumith, S. D., Horta, B. L., & Gigante, D. (2011). Educação infantil e longevidade escolar: Dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 515-532. <https://doi.org/10.18222/ae225020111968>
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: Um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58. <http://hdl.handle.net/10316/46968>
- Dionísio, M., & Pereira, I. P. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014923003>
- Duarte, M. E. (2010). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. Em M. C. Taveira, & A. D. Silva (Eds.), *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 21-30). Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=15339](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=15339)
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Vianen, A. E. (2010). A construção

- da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- Duarte, M. E., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ecke, Y. v. (2007). Attachment styles and dysfunctional career thoughts: How attachments style can affect the career counseling process. *The Career Development Quarterly*, 55(1), 339-350. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00088.x>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society* (2.<sup>a</sup> ed.). W. W. Norton & Company.
- Eshelman, A. J., & Rottinghaus, P. J. (2015). Viewing adolescents' career futures through the lenses of socioeconomic status and social class. *Career Development Quarterly*, 63(4), 320-332. <https://doi.org/10.1002/cdq.12031>
- Fernandes, E. M., & Carvalho, R. G. (2020). Relação entre variáveis sociodemográficas e do percurso escolar e a adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino secundário. *Psychologica*, 63(1), 83-100. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_63-1\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_5)
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). "O pré-escolar faz a diferença?": Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior*, 91(1), 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010>
- Fiorini, M. C. (2017). *Percepção do funcionamento familiar, diferenciação do self e adaptabilidade de carreira de estudantes universitários* [Dissertação de

- Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://core.ac.uk/reader/84617020>
- Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2016.3.676>
- Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, D., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. *Journal of Vocational Behavior*, 87(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.006>
- Fonseca, A. C. (2018). Importância da educação pré-escolar na transição para a idade adulta: Resultados de um estudo português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 89-109. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_52-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_52-2_5)
- Fontainhas, L. T. (2008). *A importância da adaptabilidade: A carreira, o indivíduo e a organização - estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3155>
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Erlbaum Associates.
- Fortin, M. F., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- French, A., Macedo, M., Poulsen, J., Waterson, T., & Yu, A. (2008). *Multivariate analysis of variance (MANOVA)*. San Francisco State University.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2018). *Carta Social – Rede de serviços e equipamentos 2018*. República Portuguesa. <http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2018.pdf>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Santilli, S., Sgaramella, T. M., Nota, L., & Soresi, S. (2017). Career adaptability, resilience, and life satisfaction: A mediational analysis in a sample of parents of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(4), 473-482. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1293236>
- Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.002>

- Gormley Jr, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology, 41*(6), 872– 884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.872>
- Gormley Jr, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K., & Adelstein, S. (2011). Social- emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development, 82*(6), 2095-2109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x>
- Gottfredson, L. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counselling. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 71-100). Wiley.
- Grebow, H. (2014). The relationship of some parental variables to achievement and values in college women. *The Journal of Educational Research, 66*(5), 203-209. <https://doi.org/10.1080/00220671.1973.10884453>
- Green, Z. A., Noor, U., & Hashemi, M. N. (2020). Furthering proactivity and career adaptability among university students: Test of intervention. *Journal of Career Assessment, 28*(3), 402-424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Gregor, M. A., Weigold, I. K., Wolfe, G., Campbell-Halfaker, D., Martin-Fernandez, J., & Pino, H. V. (2021). Positive predictors of career adaptability among diverse community college students. *Journal of Career Assessment, 29*(1), 115–128. <https://doi.org/10.1177/1069072720932537>
- Guan, Y., Guo, Y., Bond, M. H., Cai, Z., Zhou, X., Xu, J., Zhu, F., Wang, Z., Fu, R., Liu, S., Wang, Y., Hu, T., & Ye, L. (2014). New job market entrants' future work self, career adaptability and job search outcomes: Examining mediating and moderating models. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.003>
- Guilbert, L., Bernaud, J. L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2015). Employability: Review and research. *Journal for Educational and Vocational Guidance, 16*(1), 69-89. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4>
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior, 119*(1), 1-46. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>

- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante*. (1.<sup>a</sup> ed.). Pactor.
- Hartung, P. J. (2002). Development through work and play. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(3), 424-438. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1884>
- Hartung, P. J. (2016). Childhood: Career construction's opening act. Em M. Watson, & M. McMahon (Eds.), *Career Exploration and Development in Childhood: Perspectives from theory, practice and research* (pp. 38-47). Routledge. <https://books.google.pt/books?id=SuBRDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. Em K. Maree (Ed.), *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 15-28). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_2)
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, *57*(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hasgal, A., & Ahituv, N. (2017). The development of knowledge workers in an organization characterized as complex adaptive systems (CAS). Em E. Tsui, & B. Cheung (Eds.), *14th International conference on intellectual capital, knowledge management and organizational learning (ICICKM 2017)* (pp. 97-103). Academic Conferences and Publishing International Ltd. <http://www.academic-conferences.org/conferences/icickm/>
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(1), 270-280. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.270>
- Helwig, A. A. (2004). A ten- year longitudinal study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counseling & Development*, *82*(1), 49-57. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00285.x>
- Holland, M. (1981). Relationships between vocational development and self-concept in sixth grade students. *Journal of Vocational Behavior*, *18*(2), 228-236. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90010-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90010-5)

- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development, 63*(2), 449-460. <https://doi.org/10.2307/1131491>
- Hyman, B. (1956). The relationship of social status and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology, 3*(1), 12–16. <https://doi.org/10.1037/h0046077>
- Instituto da Segurança Social. (18 de setembro de 2017). *Guia Prático – Apoios Sociais – Crianças e Jovens*. [http://www.seg-social.pt/documents/10152/33589/apoios\\_sociais\\_crianças\\_jovens/37504816-7ca5-4ea0-8197-e29524b380cf](http://www.seg-social.pt/documents/10152/33589/apoios_sociais_crianças_jovens/37504816-7ca5-4ea0-8197-e29524b380cf)
- Johnston, C. S. (2016). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment, 26*(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Jorge, L. M. (2013). *Construção e validação de uma escala de avaliação da consciência de carreira para a infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/448>
- Jr., W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-k on cognitive development. *Developmental Psychology, 41*(6), 872-884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.872>
- Juntunen, C. L., Ali, S. R., & Pietrantonio, K. R. (2013). Social class, poverty, and career development. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 245-275). John Wiley & Sons. <https://books.google.pt/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Karacan-Ozdemir, N. (2019). Associations between career adaptability and career decision-making difficulties among Turkish high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 19*(3), 475–495. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09389-0>
- Karoly, L. A., LaTourrette, T., Mosher, D. E., Davis, L. M., Howell, D. R., & Niblack, P. (2009). Chapter 2: Adequacy and Efficiency of Preschool Education in California. Em L. A. Karoly (Ed.), *Preschool Adequacy and Efficiency in California: Issues, Policy Options, and Recommendations* (pp. 19-65). Rand Corporation. <https://books.google.pt/books?id=5cZ2uAXNUikC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

- Katner, D. R. (2011). Delinquency and Daycare. Em N. E. Dowd (Ed.), *Justice for Kids: Keeping Kids Out of the Juvenile Justice System* (pp. 39-61). New York University Press.  
<https://books.google.pt/books?id=ZWkVCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Kaur, H., & Kaur, R. (2021). Career adaptability and job outcomes: A moderated mediation model of proactivity and job content plateau in educational sector. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.  
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2020-0150>
- Kerka, S. (1998). Career development and gender, race, and class. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, 199(1), 1-2.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED421641>
- Khan, S. B., & Alvi, S. A. (1983). Educational, social, and psychological correlates of vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 22(3), 357-364.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90019-2)
- Knollmann, C., & Thyen, U. (2019). Impact of daycare center attendance on children's development. *Gesundheitswesen*, 81(1), 196-203. <https://doi.org/10.1055/a-0652-5377>
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(1), 1091-1111.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Krippner, S. (1963). Junior high school students' vocational preferences and their parents' occupational levels. *Personnel & Guidance Journal*, 41(7), 590-595.  
<https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1963.tb02351.x>
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early schoolengagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.  
<https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Ladeira, M. R., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. C. (2019). Adaptabilidade de carreira e empregabilidade na transição universidade-trabalho:

- Mediação das respostas adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595.  
<https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240314>
- Lawrence, W., & Brown, D. (1976). An investigation of intelligence, self-concept, socioeconomic status, race, and sex as predictors of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 9(1), 43-52. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(76\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(76)90005-1)
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., C. J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, 23(2), 43-54.  
<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.326>
- Leite, A. A., & Silva, M. L. (2019). Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson: Contribuições para a educação. *Debates em Educação*, 11(23), 148-168. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p148-168>
- Leong, F. T. (2014). *Career Development and Vocational Behavior of Racial and Ethnic Minorities*. Routledge.  
<https://books.google.rw/books?id=vZ4uAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Lima, M. V. (2013). *Gestão contemporânea de carreira: Um estudo de caso com peritos criminais do Instituto Nacional de Criminalística da Polícia Federal* [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. FGV Repositório Digital.  
<http://hdl.handle.net/10438/11291>
- Lipsey, M. W., Hofer, K. G., Dong, N., Farran, D. C., & Bilbrey, C. (2013). *Evaluation of the Tennessee voluntary prekindergarten program: Kindergarten and first grade follow-up results from the randomized control design*. Research Report, Peabody Research Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED566667>
- Magnuson, K. A., & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0005>
- Maree, J. G. (2016). Career construction counseling with a mid-career black man. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 20-34. <https://doi.org/10.1002/cdq.12038>
- Maree, J. G. (2018). Promoting career development and life design in the early years of a person's life. *Early Child Development and Care*, 188(4), 425-436.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345892>
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. (1.ª ed.). Psiquilíbrios Edições.

- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, *12*(3), 113-127. <https://doi.org/10.1080/10888690802199392>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McCormack, T. J., Lemoine, P. A., Waller, R. E., & Richardson, M. D. (2021). Global higher education: Examining response to the Covid-19 pandemic using agility and adaptability. *Journal of Education and Development*, *5*(1), 10-16. <https://doi.org/10.20849/jed.v5i1.848>
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium – and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, *46*(1), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>
- McLeod, G. F., Horwood, J. L., Boden, J. M., & Fergusson, D. (2018). Early childhood education and later educational attainment and socioeconomic wellbeing outcomes to age 30. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *53*(1), 257-273. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0106-7>
- Melhuish, E. C. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, *25*(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/01650250042000492>
- Mittal, S. (2020). Ability-based emotional intelligence and career adaptability: Role in job-search success of university students. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. *11*(1), 454-470. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0145>

- Moreno, M. L. (2008). A Educação para a Carreira: Aplicação à Infância e à Adolescência. Em M. C. Taveira, & J. T. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 25-54). Universidade de Coimbra. <https://books.google.pt/books?id=XbmzCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Motlova, V., & Honsova, P. (2021). The effects of a 13-week career development programme on career-adapting thoughts and behaviours. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), 571-588. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09454-z>
- Moweslian, R., Heath, B. R., & Rothney, J. W. (1966). Superior students' occupational preferences and their fathers' occupations. *The Personnel and Guidance Journal*, 45(3), 238-242. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1966.tb03872.x>
- Nazaré, J., Liberato, G. B., Lariato, A. G., & Salvador, N. (2021). The career adaptability in the Covid-19 pandemic scenario. *International Journal of Research in Engineering and Science*, 9(1), 69-75. <http://www.ijres.org/papers/Volume-9/Issue-1/L09016975.pdf>
- NICHD Early Child Care Research Network., & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00617>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD study of early child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00092-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00092-2)
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.99>
- Noronha-Sousa, D., Mateus, C. C., & Oliveira, Í. M. (2019). Equidade pela creche: Uma resposta educativa inovadora para a primeira infância. *Sisyphus Journal of Education*, 7(3), 92-106. <https://doi.org/10.25749/sis.18585>
- Nunes, S. A. (2016). *Adaptabilidade de carreira: Estudo comparativo entre candidatos e estudantes do curso superior de psicologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25358>

- OECD. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*.  
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2018b). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*.  
<https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- O'Keefe, E. S., & Hyde, J. S. (1983). The development of occupational sex-role stereotypes: The effects of gender stability and age. *Sex Roles*, 9(4), 481-492.  
<https://doi.org/10.1007/BF00289788>
- Oliveira, C. S. (2021). *Aspirações de carreira e influências percebidas: Um estudo com crianças da Educação Pré-Escolar*. Seminário de Investigação em Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira, I. M. (2012). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância: Versão portuguesa da Childhood Career Development Scale* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/20277>
- Oliveira, Í. M. (2015). *Promoção de competências de carreira na infância*. WebinarsDGE: Da Informação ao Conhecimento. Lisboa, Portugal.  
<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/promocao-de-competencias-de-carreira-na-infancia>
- Oliveira, Í. M. (2016). *Construction and validation of the childhood career exploration inventory* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://hdl.handle.net/1822/44981>
- Oliveira, Í. M., Rodrigues, B., Taveira, M., Silva, A. D., & Marques, C. (2017). Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Potencial para o desenvolvimento vocacional na infância. Em G. Simões, & M. L. Dionísio (Eds.), *II Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 251-256). Braga, Portugal.
- Oliveira, Í. M., Taveira, M. C., Porfeli, E. J., & Grace, R. C. (2018). Confirmatory study of the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy with children. *Psychologica*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.csms>
- Oliveira, I., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. Em N. Pereira-Silva, A. Barbosa, & M. Rodrigues (Eds.), *Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Educação* (pp. 355-384). Editora CRV.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (21 de abril de 2011). *Código Deontológico*. Diário da República - 2ª série nº 246/2:

- [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web\\_cod\\_deontologico\\_pt\\_revisao\\_2016\\_1.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016_1.pdf)
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*.  
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.  
<https://psycnet.apa.org/record/1997-07143-006>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., C. R., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2003). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Pereira, I. S., & Viana, F. L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Algumas reflexões. Em F. Azevedo, & F. Azevedo (Eds.), *A criança, a língua e o texto literário: Da investigação às práticas* (pp. 1-9). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (IEC). <http://hdl.handle.net/1822/5096>
- Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009). Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e no desenvolvimento da criança. *Psicologia*, 23(2), 55-71. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.327>
- Phillips, D., Gormley, W., & Anderson, S. (2016). The effects of Tulsa's CAP Head Start program on middle-school academic outcomes and progress. *Developmental Psychology*, 52(8), 1247–1261. <https://doi.org/10.1037/dev0000151>
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R., & Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(1), 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25-37. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x>
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche: Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>

- Rabello, E., & Passos, J. S. (2008). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*.  
<https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>
- Ramos, K., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior*, *104*(1), 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.004>
- Robbins, P. (2018). From design thinking to art thinking with an open innovation perspective: A case study of how art thinking rescued a cultural institution in Dublin. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *4*(4), 57-75. <https://doi.org/10.3390/joitmc4040057>
- Roe, A., & Siegelman, M. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, *34*(2), 355-369. <https://doi.org/10.2307/1126732>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, *98*(1), 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.002>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, *44*(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, *45*(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(3), 381-385. Obtido de <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1880>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013, junho). *Life designing: Balancing work and love*. [Comunicação oral]. International Conference Life Design and career counseling: Building hope and resilience. Università Degli Studi di Padova, Itália.

- Savickas, M. L. (2020). Career Construction Theory and Counseling Model. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 165-200). Wiley. <https://books.google.pt/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H. G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, *44*(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(3), 210-217. <https://doi.org/10.1177/0165025411398183>
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and Family*, *46*(1), 129-143. <https://doi.org/10.2307/351871>
- Serrano, A. M., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, *10*(1), 7-28. <http://hdl.handle.net/1822/16133>
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). A creche em Portugal: Entre uma perspetiva assistencialista e educacional. *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, *3*(2), 63-70. <http://hdl.handle.net/10400.26/11341>
- Setlhare-Meltor, R., & Wood, L. (2016). Using life design with vulnerable youth. *Career Intervention for Life Design*, *64*(1), 64-74. <https://doi.org/10.1002/cdq.12041>

- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Straus, M. A. (1957). Social status and educational and occupational aspiration. *American Sociological Review*, 22(1), 67-73. <https://doi.org/10.2307/2088767>
- Shappell, D. L., Hall, L. G., & Tarrier, R. B. (1971). Perceptions of the world of work: Inner-city versus suburbia. *Journal of Counseling Psychology*, 18(1), 55-59. <https://doi.org/10.1037/h0030408>
- Shirvanian, N., & Michael, T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(2), 97-115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146663>
- Shpancer, N. (2016). Nonparental Child Care (Daycare). *Encyclopedia of Mental Health*, 3(1), 202-207. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00235-4>
- Shpancer, N. (2018). Daycare. *Encyclopedia of evolutionary psychological science*, pp. 1-5. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6\\_2435-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2435-1)
- Silva, A. D., Soares, J., Cardoso, P., Oliveira, Í. M., Marques, C., & Taveira, M. C. (2021). *Glossário de Carreira* (2.<sup>a</sup> ed.). Associação Portuguesa Desenvolvimento da Carreira - Edições.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj, I., & Mayo, A. (2014). Social class and educational inequality: The impact of parents and schools. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1139332>
- Soares, J., Taveira, M. C., Oliveira, Í. M., Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. A. (2021). Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: Estudo confirmatório com estudantes portuguesas. *Revista PSICOLOGIA*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v35i1.1584>
- Soares, J., Taveira, M. C., Oliveira, M. C., Oliveira, Í. M., & Melo-Silva, L. L. (2021). Factors influencing adaptation from university to employment in Portugal and Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09450-3>
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57(1), 151-163. <https://psycnet.apa.org/record/1956-07354-001>

- Super, D. E. (1975). Career education and career guidance for the life span and for life roles. *Journal of Career Education*, 11(2), 27-42. <https://doi.org/10.1177/089484537500200204>
- Super, D. E. (1979). The babble that is babel: A basic glossary for career education. *Journal of Career Education*, 5(3), 156-171. <https://doi.org/10.1177/089484537900500301>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tadeu, B., & Aguiar, C. (2016). A qualidade observada em salas de berçário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e32426>
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia : Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 173-190. <http://hdl.handle.net/1822/34753>
- Taveira, M., Marques, C., & Oliveira, Í. M. (2020). Adaptabilidade de carreira em adolescentes portuguesas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(2), 67-74. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2773>
- Tokar, D., Withrow, J., Hall, R., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.3>
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of european longitudinal studies*. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC. Report D 4.2.: [ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP4\\_D4\\_2\\_Metaanalysis\\_public.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf)

- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. UNICEF Innocenti Research. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_por.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_por.pdf)
- Vale-Dias, M., Pinho, A. M., Cró, M., & Franco-Borges, G. (2018). The psychological development promotion of children in portuguese daycare context. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD, Revista de Psicologia*, 4(1), 157-166. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1286>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & Network, N. E. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634-1645. <https://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Veiga, F. H. (2019). *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. (1.<sup>a</sup> ed.). Climepsi Editores.
- Vilarinho, E. (2013). O direito das crianças à educação pré-escolar pública de qualidade: Análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, 15(31), 282-300. <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2340>
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Sense. [https://books.google.pt/books?id=gLT0AwAAQBAJ&dq=A+living+systems+theory+of+vocational+behavior+and+development+google+book&hl=pt-PT&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.pt/books?id=gLT0AwAAQBAJ&dq=A+living+systems+theory+of+vocational+behavior+and+development+google+book&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s)
- Vondracek, S. I., & Kirchner, E. P. (1974). Vocational development in early childhood: An examination of young children's expressions of vocational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 5(2), 251-260. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(74\)90038-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(74)90038-4)
- Votruba- Drzal, E., Levine Coley, R., & Lindsay Chase- Lansdale, P. (2004). Child care and low- income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x>

- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 175-184. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112–2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>
- Wen, Y., Chen, H., Li, K., & Gu, X. (2020). The challenges of life design counseling in the times of the Coronavirus Pandemic (Covid-19). *Frontiers in Psychology*, 11(1235), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01235>
- Wong, V. C., Cook, T. D., Barnett, W. S., & Jung, K. (2008). An effectiveness- based evaluation of five state pre- kindergarten programs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(1), 122-154. <https://doi.org/10.1002/pam.20310>
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75. <https://doi.org/10.2307/1602367>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(1), 21-35. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373-388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>

**Anexos**

### **Anexo I. Cronograma de Atividades**

<b>Atividades</b>	<b>Meses</b>
Revisão de literatura	setembro 2020 – julho 2021
Escrita científica	setembro 2020 – julho 2021
Período de preparação de recolha de dados	setembro 2020 – janeiro 2021
Período de recolha de dados	março 2021
Construção da base de dados	dezembro 2020 – fevereiro 2021
Estudo aprofundado de análises estatísticas	janeiro 2021 – março 2021
Análises estatísticas dos dados recolhidos	fevereiro 2021 – março 2021
Discussão de resultados	março 2021 – maio 2021
Reflexão sobre as principais conclusões	maio 2021 – junho 2021
Principais implicações do estudo para a prática	junho 2021 – julho 2021

## **Anexo II. Pedido de Autorização – Escala de Adaptabilidade de Carreira**

Exma. Sr.<sup>a</sup> Professora Doutora Maria Eduarda Duarte,

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, eu, Inês de Jesus Oliveira Paiva, encontro-me a elaborar uma Dissertação intitulada “Impacto de Percursos Educativos na Infância na Adaptabilidade de Carreira”, sob orientação da Professora Doutora Íris Martins Oliveira.

Esta investigação tem como objetivo principal analisar o impacto dos percursos educativos na infância, nomeadamente da frequência ou não da Creche e/ou do pré-escolar, na adaptabilidade de carreira de jovens que frequentem atualmente o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Para realizar este estudo, gostaria de lhe pedir permissão para utilizar a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2012) e, se possível, as qualidades psicométricas da escala, a fim de conseguir interpretar os resultados obtidos da melhor forma possível.

Com os melhores cumprimentos,

Inês de Jesus Oliveira Paiva

([inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com](mailto:inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com))

Aluna do Mestrado em Psicologia da Educação

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

### **Anexo III. Apresentação e Pedido de Colaboração em Estudo**

Exmo. Sr. Dr.

*Diretor Agrupamento de Escolas 1*

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, eu, Inês de Jesus Oliveira Paiva, encontro-me a elaborar uma Dissertação intitulada “Impacto de Percursos Educativos na Infância na Adaptabilidade de Carreira”, sob orientação da Professora Doutora Íris Martins Oliveira. Esta investigação tem como objetivo principal analisar o impacto da frequência da Creche e/ou do pré-escolar na adaptabilidade de carreira dos jovens que frequentam atualmente o 9.º ou o 12.º ano de escolaridade. venho por este meio averiguar se haveria interesse e disponibilidade por parte do Agrupamento de Escolas em colaborar neste estudo.

Para a realização deste estudo, será necessário aplicar um questionário para caracterização sociodemográfica e para recolha de informações sobre adaptabilidade e cooperação de carreira. Mediante parecer da instituição e caso se considere viável prosseguir colaboração neste estudo, serão solicitados pedidos de consentimento informado aos encarregados de educação e será garantida a participação voluntária dos jovens.

A aplicação dos questionários será efetuada pelas estagiárias de Psicologia do Agrupamento (colega Eva Ferreira e eu própria). Em coerência com procedimentos de investigação, propõe-se que a recolha de dados ocorra de modo presencial em sala de aula, em momentos previamente acordados com a instituição, de modo a evitar interferências nas atividades letivas já previstas e respeitando as diretrizes da Direção-Geral da Saúde e do Agrupamento. Tendo em conta a atual situação epidemiológica, o preenchimento dos questionários poderá ser feito em papel ou recorrendo a ferramentas online, consoante V.ª Ex.ª considerar preferível.

Estaremos também disponíveis para acertar quaisquer procedimentos que considere relevantes, tendo em conta as atuais preocupações com a saúde pública. Em qualquer dos casos, salvaguardar-se-á a confidencialidade das informações, sendo os dados tratados por mim e pela professora orientadora.

Após conclusão da Dissertação de Mestrado, caso assim haja interesse, será possível partilhar os principais resultados com a Direção e com o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar. Os encarregados de educação e os alunos que assim demonstrarem interesse, poderão também conhecer os principais resultados do estudo.

Aguardamos com interesse uma resposta e colocamo-nos à disposição caso algum esclarecimento adicional seja necessário. Reiteramos o nosso gosto em contar com a colaboração do Agrupamento de Escolas, agradecendo o apoio continuamente prestado.

Com os melhores cumprimentos,

Inês de Jesus Oliveira Paiva

([inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com](mailto:inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com))

Aluna do Mestrado em Psicologia da Educação

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Íris Martins Oliveira

([imoliveira@ucp.pt](mailto:imoliveira@ucp.pt))

Professora Auxiliar Convidada

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Exmo. Sr. Professor

*Diretor Agrupamento de Escolas 2*

O contacto estabelecido anteriormente com Vossa Excelência, e a disponibilidade demonstrada na realização de um estudo sobre Educação Inclusiva, levaram-me a contactá-lo, novamente, para a possibilidade de concretização de uma outra investigação que realizarei este ano letivo.

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, eu, Inês de Jesus Oliveira Paiva, encontro-me a elaborar uma Dissertação intitulada “Impacto de Percursos Educativos na Infância na Adaptabilidade de Carreira”, sob orientação da Professora Doutora Íris Martins Oliveira.

Esta investigação tem como objetivo principal analisar o impacto da frequência da Creche e/ou do pré-escolar na adaptabilidade de carreira dos jovens que frequentam atualmente o 9.º ou o 12.º ano de escolaridade.

Para a realização deste estudo, será necessário aplicar três questionários: um para caracterização sociodemográfica, um segundo sobre adaptabilidade de carreira e um terceiro sobre a cooperação de carreira. Mediante parecer da instituição, e caso se considere viável prosseguir colaboração neste estudo, serão solicitados pedidos de consentimento informado aos encarregados de educação e será garantida a participação voluntária dos jovens.

A aplicação dos questionários decorrerá, preferencialmente, de modo presencial em sala de aula, com a maior brevidade possível, em momentos e com procedimentos previamente acordados com a instituição, de modo a evitar interferências nas atividades letivas já previstas e respeitando as diretrizes da Direção-Geral da Saúde e do Agrupamento.

Tendo em conta a atual situação epidemiológica, caso V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> considere inadequada esta forma de recolha de dados, a mesma poderá realizar-se recorrendo a ferramentas online. Em qualquer dos casos, salvaguardar-se-á a confidencialidade das informações, sendo os dados tratados por mim e pela professora orientadora.

Após conclusão da Dissertação de Mestrado, caso haja interesse, será possível partilhar os principais resultados com a Direção desse Agrupamento de Escolas e com o seu Serviço de Psicologia e Orientação.

Aguardamos com interesse uma resposta e colocamo-nos à disposição para algum esclarecimento adicional. Reiteramos o nosso gosto em contar com a colaboração do Agrupamento de Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

Inês de Jesus Oliveira Paiva

([inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com](mailto:inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com))

Aluna do Mestrado em Psicologia da Educação

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

Íris Martins Oliveira

([imoliveira@ucp.pt](mailto:imoliveira@ucp.pt))

Professora Auxiliar Convidada

Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga

#### **Anexo IV. Pedido de Consentimento Informado**

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

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa, está a ser desenvolvida uma dissertação que pretende analisar o impacto dos percursos educativos na infância (nomeadamente, da frequência ou não de Creche e pré-escolar) na adaptabilidade de carreira de jovens. Este trabalho justifica-se por evidência científica que reconhece a importância das experiências na infância para a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo do ciclo vital e pela necessidade de conhecer o impacto a médio e longo-prazo da Creche e do pré-escolar nos percursos de vida dos indivíduos.

Para realizar esta investigação, será necessário recolher informação sobre o percurso educativo e sobre a adaptabilidade de carreira de jovens do ensino básico e secundário, através de dois questionários. Os questionários serão preenchidos por jovens em sala de aula, em momento previamente acordado com a Direção da escola e com o(a) Diretor(a) de Turma. Não existe risco para o jovem, que requeira aviso prévio. Ainda assim, caso surja alguma situação imprevista de desconforto durante o preenchimento dos questionários, este será imediatamente interrompido, salvaguardando o seu bem-estar e em concordância com responsabilidades legais e profissionais.

Assim, vimos por este meio solicitar autorização para que o(a) seu(a) educando(a) possa colaborar no presente trabalho. A participação é livre e voluntária. Em qualquer momento, poderá anular o seu consentimento e abandonar colaboração, se assim for a sua vontade ou a do(a) seu(a) educando(a). Qualquer informação obtida durante o trabalho será guardada confidencialmente. Se assim o pretender, poderá conhecer os principais resultados após finalização deste trabalho.

Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração.

---

Inês Paiva (e-mail: [inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com](mailto:inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com))

*Estudante do Mestrado em Psicologia da Educação*

*Universidade Católica Portuguesa*

---

Íris M. Oliveira ([imoliveira@ucp.pt](mailto:imoliveira@ucp.pt))

*Professora Auxiliar Convidada*

*Universidade Católica Portuguesa*

## Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação de \_\_\_\_\_, reconheço que o trabalho descrito neste documento me foi devidamente explicado. A participação do(a) educando(a) é livre e voluntária. Estou ciente de que posso colocar, agora ou mais tarde, questões sobre o trabalho. Asseguraram-me que os dados recolhidos serão guardados confidencialmente e que o(a) educando(a) é livre de abandonar este trabalho a qualquer momento.

Assim, consinto \_\_\_\_ não consinto \_\_\_\_ colaboração do(a) educando(a) no trabalho apresentado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_  
Data

Caso consinta colaboração do(a) educando(a), solicitamos, por favor, o seu apoio na resposta às seguintes questões:

O(a) seu(a) educando(a) frequentou Creche (0-3 anos)?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se sim, desde que idade? \_\_\_\_\_

O(a) seu(a) educando(a) frequentou Educação Pré-Escolar (3-6 anos)?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Se sim, desde que idade? \_\_\_\_\_

## **Anexo V. Protocolo de Recolha de Dados**

### **Impacto dos Percursos Educativos na Infância na Adaptabilidade de Carreira**

Inês Paiva e Íris M. Oliveira

Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, 2020

Ex.<sup>mo</sup> Aluno,

Enquanto aluna do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar a Dissertação de Mestrado “Impacto dos Percursos Educativos na Infância na Adaptabilidade de Carreira”.

O objetivo deste estudo é analisar o impacto dos percursos educativos na infância na adaptabilidade de carreira dos jovens. Isto é, pretende-se entender em que medida ter frequentado Creche e/ou da Educação Pré-Escolar tem impacto nos percursos de carreira dos jovens e na forma como, atualmente, percebem e se adaptam aos desafios escolares e do mundo de trabalho.

Venho por este meio solicitar a tua colaboração, através da resposta às questões que se seguem. A tua participação é voluntária e as tuas respostas são confidenciais. Qualquer dúvida que te surja, não hesites em questionar.

Desde já, agradeço a tua atenção e disponibilidade.

Ao participar neste estudo, compreendi que a minha participação é voluntária e que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, nunca se divulgando informação individual. Compreendi também que posso abandonar este estudo em qualquer momento.

Data de hoje \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Ano e turma \_\_\_\_\_ N.º aluno \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

## Questionário de Caracterização Sociodemográfica e Académica

Em seguida, procura-se obter informação sociodemográfica e acerca do percurso educativo. Serão aferidos vários aspetos, nomeadamente a idade, o género e a escolaridade, através de perguntas abertas e fechadas. Por favor, lê atentamente cada pergunta. Nas perguntas fechadas, coloca uma cruz (X) no local correspondente à tua resposta; nas perguntas abertas, completa por extenso.

1. **Idade:** \_\_\_\_\_

2. **Género:** \_\_\_\_\_

3. **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

4. **Com quem vives?** \_\_\_\_\_

5. **Escolaridade do Pai:**

Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>
1.º ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

6. **Situação profissional do Pai:**

Empregado	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

7. **Profissão do Pai (atual ou última desempenhada):** \_\_\_\_\_

8. **Escolaridade da Mãe:**

Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>
1.º ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º ciclo	<input type="checkbox"/>

Secundário	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

**9. Situação profissional da Mãe:**

Empregada	<input type="checkbox"/>
Desempregada	<input type="checkbox"/>
Reformada	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

**10. Profissão da Mãe (atual ou última desempenhada):** \_\_\_\_\_

**11. Que ano de escolaridade estás a frequentar?** \_\_\_\_\_

11.1. Se frequentas o ensino secundário, qual o curso? \_\_\_\_\_

**12. Frequentaste a Creche (0-3 anos)?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

12.1. Se respondeste “Sim”, desde que idade? \_\_\_\_\_

**13. Frequentaste o jardim de infância (3-6 anos)?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

13.1. Se respondeste “Sim”, desde que idade? \_\_\_\_\_

**14. Com que idade entraste para o 1.º ano de escolaridade?** \_\_\_\_\_

**15. Quantas escolas frequentaste desde o 1.º ano de escolaridade até ao momento?**

\_\_\_\_\_

**16. Já reprovaste alguma vez?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

16.1. Se respondeste “Sim”, em que ano(s) de escolaridade? \_\_\_\_\_

**17. Atualmente, és acompanhado em tutoria na tua escola?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**18. Atualmente, tens explicações fora da escola?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**19. Atualmente, participas em alguma atividade extracurricular?** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

19.1. Se respondeste “Sim”, qual (exemplo: clubes, associação de estudantes)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Escala de Adaptabilidade de Carreira

(Savickas & Porfeli, 2012; adaptada por Duarte et al., 2012)

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor, leia cada afirmação e depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

Considero que sou capaz de...

1	Planear as coisas importantes antes de começar.	1	2	3	4	5
2	Pensar como vai ser o meu futuro.	1	2	3	4	5
3	Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro.	1	2	3	4	5
4	Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5
5	Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer.	1	2	3	4	5
6	Planear como alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
7	Estar preocupado(a) com a minha carreira.	1	2	3	4	5
8	Manter sempre o ânimo.	1	2	3	4	5
9	Tomar decisões por mim próprio(a).	1	2	3	4	5
10	Assumir a responsabilidade pelos meus atos.	1	2	3	4	5
11	Defender as minhas convicções.	1	2	3	4	5
12	Contar comigo próprio(a).	1	2	3	4	5
13	Fazer o que é melhor para mim.	1	2	3	4	5
14	Arranjar forças para continuar.	1	2	3	4	5
15	Explorar aquilo que me rodeia.	1	2	3	4	5
16	Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa.	1	2	3	4	5
17	Explorar alternativas antes de fazer uma escolha.	1	2	3	4	5
18	Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
19	Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito.	1	2	3	4	5
20	Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer.	1	2	3	4	5
21	Ser curioso(a) sobre novas oportunidades.	1	2	3	4	5

1 Muito pouco	2 Pouco	3 Razoavelmente	4 Bastante	5 Muito
------------------	------------	--------------------	---------------	------------

22	Realizar tarefas de forma eficiente.	1	2	3	4	5
23	Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem.	1	2	3	4	5
24	Desenvolver novas competências.	1	2	3	4	5
25	Dar sempre o meu melhor.	1	2	3	4	5
26	Ultrapassar obstáculos.	1	2	3	4	5
27	Resolver problemas.	1	2	3	4	5
28	Enfrentar desafios.	1	2	3	4	5