

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA – A POLITÉCNICA  
Instituto Superior de Humanidade Ciências e Tecnologias  
ISHCT

Psicologia Clínica e de Aconselhamento

**Diferenças Individuais no Processo Educativo**  
**Papel do Autoconceito e Auto-estima na Orientação Vocacional**

Nilza Jacobe

Quelimane

2022

Nilza Jacobe

**Diferenças Individuais no Processo Educativo**  
**Papel do Autoconceito e Auto-estima na Orientação Vocacional**

Exame Oral apresentado ao Instituto Superior de Humanidades Ciências e Tecnologias como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em psicologia clinica e de aconselhamento.

Quelimane

2022

## **Resumo**

O presente estudo tem como tema diferenças individuais no processo educativo e o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional. Objectivo geral é compreender diferenças individuais no processo educativo e o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional. As diferenças individuais no processo educativo se constitui da necessidade de atender de forma diferenciada aos níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos, visando equalizá-los de forma sistemática, proporcionando um atendimento não somente homogéneo, mas individualizado em todo processo de ensino e aprendizagem, entre as dificuldades de tomada de decisão vocacional o autoconceito e auto-estima influenciam na escolha de uma futura profissão. Com esta pesquisa espero saber lidar com as diferenças individuais no processo educativo e o autoconceito e auto-estima na orientação vocacional. A partir desses resultados espero melhorar os meus conhecimentos sobre diferenças individuais no processo educativo e o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional, e posteriormente contribuir na procura de soluções e desenvolvimento de programas de intervenção social nas comunidades e escolas na procura de soluções e intervenções a nível académico e social.

**Palavras-chave:** Diferenças, autoconceito, auto-estima.

## **Abstract**

The present study has as its theme individual differences in the educational process and the role of self-concept and self-esteem in vocational guidance. General objective is to understand individual differences in the educational process and the role of self-concept and self-esteem in vocational guidance. The individual differences in the educational process are constituted by the need to attend in a differentiated way to the levels of learning in which the students are, aiming to equalize them in a systematic way, providing not only a homogeneous service, but an individualized service throughout the teaching and learning process. , among the difficulties in vocational decision-making, self-concept and self-esteem influence the choice of a future profession. With this research I hope to know how to deal with individual differences in the educational process and self-concept and self-esteem in vocational guidance. From these results I hope to improve my knowledge about individual differences in the educational process and the role of self-concept and self-esteem in vocational guidance, and later contribute to the search for solutions and the development of social intervention programs in communities and schools in the search for solutions. and interventions at the academic and social level.

**Keywords:** differences, self-concept, self-esteem.

## **Lista de Siglas**

TSCC- Teoria Sociocognitiva da Carreira

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1.....	12
---------------	----

## Sumário

Capítulo I .....	8
1 Introdução .....	8
Capítulo II .....	9
2 Desenvolvimento .....	9
2.1 Diferenças individuais no processo educativo.....	9
2.2 Identificando as diferenças individuais no processo educativo.....	9
2.3 Diversidade pelo olhar de diferentes concepções de educação .....	14
2.3.1 A diversidade individual em sala de aulas .....	14
2.3.2 Como ensinar compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem .....	16
2.4 Papel do autoconceito na orientação vocacional .....	18
2.5 Estádios do autoconceito vocacional .....	19
2.6 Interesses .....	20
2.7 Formação dos interesses .....	21
2.8 O feedback dos professores como forma de persuasão social.....	22
2.9 Papel da auto-estima na orientação vocacional .....	22
Capítulo III .....	25
3 Conclusão.....	25
Referencias Bibliográficas .....	26

# Capítulo I

## 1 Introdução

No presente estudo abordaremos sobre diferenças individuais no processo educativo e o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional. Nos dias de hoje, tem-se verificado as diferenças individuais no ambiente escolar, influenciado por diversos factores relacionados com a personalidade do individuo, a inteligência e o estilo cognitivo. Na perspectiva das diferenças individuais começa por aceitar os individuos, apoiar e ajudar a conviver ou superar. Olhando pela orientação vocacional, a auto-estima e auto-conceito são termos que estão intrinsecamente ligados porque desempenham um papel crucial para escolha de uma profissão, pois o auto-conceito é o que individuo percebe em relação a si próprio (suas habilidades, preferências) se o individuo tem noção qual é a sua inclinação, isto facilitará na sua escolha profissional. Já a auto-estima na orientação vocacional está relacionada com a avaliação que o individuo faz de si mesmo sobre as suas habilidades e preferências no que concerne a sua futura escolha profissional e isto influenciará no seu sucesso pessoal, fazendo com que tenha uma alta auto-estima ou baixa auto-estima.

Quanto aos objectivos do trabalho encontramos os seguintes: objectivo geral: compreender as diferenças individuais no processo educativo e papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional. Objectivos específicos: identificar as diferenças individuais no processo educativo; descrever o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional; analisar o papel do autoconceito e auto-estima na orientação vocacional.

Para estrutura do trabalho importa referir que obedece a seguinte ordem:

Capítulo I: Introdução, contextualização do tema, objectivos.

Capítulo II: Desenvolvimento, neste capítulo está a fundamentação teórica através da revisão da literatura.

Capítulo III: Conclusão e a respectivas referências bibliográficas.

## Capítulo II

### 2 Desenvolvimento

#### 2.1 Diferenças individuais no processo educativo

Segundo Kirby & Radford (1977: 16) diferença individual é, provavelmente, a expressão mais geral e refere-se ao estudo de todas as várias formas em que os indivíduos podem diferir uns dos outros. Na sala de aula observa-se e constata-se a existência de diversos tipos de alunos, com diferenças individuais, dificuldade de aprendizagem, grandes diferenças de idades, alunos adolescentes e jovens que deixaram de ser crianças porém, ainda não são adultos, alunos diferentes por serem portadores de necessidades especiais, portanto, diferentes nos modos de pensar e agir estudando na mesma sala.

Para Candau (2011:243) o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direcção e princípios como o da actividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projectos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades.

#### 2.2 Identificando as diferenças individuais no processo educativo

##### a) Inteligência

Antunes (1998:11) conceitua inteligência como a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho.

O conceito de que a inteligência existe de uma forma geral e que cada pessoa a possui em níveis diferentes é algo ultrapassado. Sabemos hoje, através de estudos que a inteligência possui muitas faces e todos nós a possuímos de maneira integral (Gardner, 1995). No entanto o percurso para a compreensão de um mesmo conteúdo atravessa caminhos diferentes nos indivíduos.

Gardner (1995: 15) organizou os resultados de suas pesquisas, agregando as multifaces da inteligência da seguinte forma:

Inteligência verbal ou linguística - habilidade para lidar criativamente com as palavras. Esta é uma habilidade universal, desde cedo as crianças criam suas “linguagens” dando nome aos objetos.

Inteligência lógico-matemática - capacidade para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos; habilidades para raciocínio dedutivo. O indivíduo que a possui resolve de forma muito rápida os problemas, não importando o número de variáveis que possam conter.

Inteligência cinestésica corporal - capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferentes e hábeis. A criança em contato com atividades como dança, esportes e atividades manuais tem o seu conhecimento corporal-cinestésico estimulado. O valor que é dado a esta competência não é o mesmo daquele dado a resolução de problemas, no entanto ela é resultado da capacidade de saber usar bem o corpo.

Inteligência espacial - noção de espaço e direção. Capacidade de formar modelos mentais ou materiais. Ter sentido de direção. As pessoas cegas possuem esta inteligência bem desenvolvida.

Inteligência musical - capacidade de organizar sons de maneira criativa. Esta em sua maioria é manifestada desde cedo nas crianças. Acredita-se que elas nascem biologicamente preparadas para desenvolvê-las.

Inteligência interpessoal - capacidade de relacionar-se, a maneira de como aceitar e conviver com o outro. E saber como reagir diante dos humores, temperamentos e situações. Um profissional que lida com pessoas precisa tê-la bem desenvolvida.

Inteligência intrapessoal - capacidade de gerenciar bem os próprios sentimentos, conhecer os seus limites, suas emoções e administrá-los a favor de seus projetos.

## **b) Personalidade**

Segundo Leontiev (1978:16) a personalidade é uma qualidade especial que o indivíduo natural adquire no sistema de relações sociais. Uma condição essencial do desenvolvimento da personalidade é a historicidade dos fenômenos humanos. Tomamos, por isso, o fato de que qualquer desenvolvimento depende do conjunto de relações e atividades que um sujeito em particular tem na sua trajetória de vida social, na sua relação com os outros homens. As suas características e peculiaridades advêm dessas relações.

O modo particular de agir deriva das significações sociais que orientam as ações, e se apresenta como reflexo dos sentidos pessoais formados no processo educativo, nas vivências

das práticas sociais nas quais os afetos adquirem qualidade e unidade semântica única para cada indivíduo. Compreendemos o sentido pessoal como a forma e a qualidade da relação com um dado objeto, que são mediadas pelo valor ontogeneticamente atribuído a esses objetos e relações na história social particular do sujeito (Vigotski, 2001).

Segundo Vigotski (2001:25) a análise do pensamento revela a existência de um sistema semântico dinâmico, representado pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra como qualquer ideia encerra, transformada, a atitude afetiva do indivíduo para com a realidade representada nessa ideia. Permite também descobrir o movimento direccional que parte das necessidades ou impulsos do indivíduo para uma determinada intenção de seu pensamento e o movimento inverso que parte da dinâmica do pensamento para a dinâmica do comportamento e a atividade concreta da personalidade.

### **c) Estilos cognitivos de aprendizagem**

Segundo Barros, Garcia & Amaral (2008:90) define que os estilos de aprendizagem definem como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem.

O estilo cognitivo e o estilo de aprendizagem compreendem duas das múltiplas características individuais do aluno (Lopes, 2002).

O estilo cognitivo constitui o modo particular de perceber uma informação durante o processo de aprendizagem, e o estilo de aprendizagem caracteriza a forma preferencial de aprender, ou seja, são características intelectuais que o aluno possui para processar as informações recebidas (Silva, 2006).

Deste modo, se considera as características individuais de aprendizagem como estilo cognitivo de aprendizagem, devido à cognição estar relacionada com a aprendizagem, pois para que uma pessoa aprender é necessário que receba informações por meio da cognição (Assman, 2001).

Existem alunos com diferentes estilo cognitivo de aprendizagem, ou seja, com preferências individuais de receber e processar as informações para adquirir conhecimento e aprender. Alguns optam pelo aprendizado por meio da teoria, outros pela prática de exercício, há aqueles que preferem aprender por meio de esquemas, ou então precisam de tempo para refletir sobre o assunto e amadurecer a informação obtida, enquanto outros precisam discutir sobre o assunto. Há diversas formas preferenciais de adquirir conhecimento, sendo que um

indivíduo pode possuir mais de uma, com diferentes intensidades em momentos ou disciplinas diferentes (Paim , 2006).

Bloomm (1972:171) sugere que os pensamentos e as habilidades humanas podem ser organizados em etapas de forma hierárquica para solucionar problemas, dando origem ao domínio cognitivo.

Este domínio refere-se às características que faz com que o indivíduo recorde algo que foi aprendido, compreendendo seis classes de habilidades cognitivas (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação). Esta classificação apoiou o trabalho de Ross que, baseado no modelo de Bloom para o domínio Cognitivo, desenvolveu o Teste de Ross (Ross, 1997).

O Teste de Ross foi baseado no modelo de Bloom para o domínio cognitivo e avalia os processos cognitivos correspondentes ao: raciocínio analógico, raciocínio dedutivo, premissas ausentes, relações abstratas, síntese seqüencial, estratégias de questionamento, análise de informação relevante e irrelevante e análise de atributos, os quais são subjacentes às habilidades cognitivas superiores de análise, síntese e avaliação. no teste de ross, os processos cognitivos podem ser utilizados para selecionar alunos de forma classificatória, estabelecer a efetividade de um programa de desenvolvimento cognitivo e permitir o acesso ao estágio em que se encontra o desenvolvimento dos processos cognitivos dos indivíduos (Souto, 2003).

O modelo de Felder-Silverman classifica os alunos de acordo com a forma que cada um possui para receber e processar as informações, considerando os estilos como habilidades que podem ser desenvolvidas (Felder &Silverman, 1988).

A seguir, a tabela explana os estilos do modelo de Felder-Silverman.

Dimensão	ECA	Descrição
Percepção	Sensorial	Preferem lidar com situações concretas, dados e experimentos
	Intuitivo	Intuitivos são inovadores, gostam de lidar com conceitos, teorias e abstrações.
Alimentação (Entrada)	Visual	Aprendem mais facilmente através de figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações
	Verbal	Compreendem melhor as informações que são transmitidas por meio das palavras.
Organização	Indutivo	Tendem a aprender a partir de uma seqüência de raciocínio que progride do específico em direção ao geral.
	Dedutivo	Aprendem a partir de uma visão mais generalizada para então deduzir algo mais específico
Processamento	Activo	Aprendem através experimentação ativa, compreendem as informações mais eficientemente discutindo e aplicando os conceitos.
	Reflexivo	Precisam de um tempo sozinhos para pensar e refletir sobre as informações obtidas.
	Sequencial	Precisam de um tempo sozinhos para pensar e refletir sobre as informações obtidas.
Compreensão	Global	São multidisciplinares, aprendem em grandes saltos, lidando de forma aleatória com os conteúdos

Autor: Felder & Silverman 1988.

## **2.3 Diversidade pelo olhar de diferentes concepções de educação**

Sa- Crista (2002: 15) o reconhecimento da diversidade presente em sala de aula, em um primeiro momento, é o da diversidade cultural que se percebe no comportamento social da criança, o qual pode ser denominado como as diferenças de gênero, classe social, etnia, nacionalidade ou regiões e língua, porém, entende-se que o campo da diversidade em sala de aula vai muito além. O campo da diversidade em sala de aula se refere também às diferenças individuais que estão nos campos comportamental e cognitivo, e o campo da didática e da metodologia diria que ela se manifesta pela forma como a criança aprende.

A diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturais, e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou de acentuação de algumas delas. (op.cit).

Segundo Aran (2002: 11) aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é fácil. Difícil é tratar educativamente essas diferenças e ajudar para que elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem. Antes de tudo é uma questão de posicionamento filosófico, ético ou ideológico: até que ponto a equipe escolar está de acordo em aceitar que cada um dos alunos tem o direito a que o ensino se adapte o máximo possível a suas possibilidades e limitações.

Candau (2011: 243) entende que no campo das diferenças individuais pode ser vista como pioneira, pois era munida de uma psicologia do desenvolvimento que entendia as diferenças no âmbito das características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Portanto, essa Teoria Educacional passa a reconhecer as diferenças individuais, o que implica para o campo do ensino-aprendizagem na utilização de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, para essa concepção, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser tratada de acordo com suas singularidades físicas, cognitivas, intelectuais, sensoriais, motoras e de personalidade.

### **2.3.1 A diversidade individual em sala de aulas**

A diversidade individual da criança no processo de aprendizagem é vista no comportamento social da criança, uns agitados, outros tímidos, outros nem tímidos e nem agitados, tidos pela escola como alunos normais. A escola, se não estiver orientada por uma concepção pedagógica que reconhece os agitados e os tímidos como diferentes, poderá comprometer todo o desenvolvimento da criança, pois padronizará todos a partir do padrão de aluno que deseja. Organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir da ideia de igualdade, que é quando não se reconhecem

as diversidades individuais e culturais em sala de aula, é fortalecer a desigualdade social, marca latente da sociedade moderna capitalista. O ritmo de aprendizagem não se faz igual para todos, os temas problematizados não são entendidos da mesma maneira por todos e ao mesmo tempo. Assim, faz-se um alerta às escolas para que estas partam do princípio de que todos são diferentes, de que existe heterogeneidade na escola (Ambrozetti, 1989) .

No que se refere às diversidades na sala de aula, Ambrozetti (1989: 39) coloca que lidar com a diversidade de situações em classes muito numerosas leva a trabalhar com um aluno “padrão”, uma generalização que permite ao professor economizar esforço, evitando a dispersão e atenção dos alunos, porém, isso leva o professor a ignorar as necessidades e os interesses dos próprios alunos, fazendo-o classificar em aproveitamentos “baixo”, “médio” e “alto” o rendimento deles.

Muitas vezes, como a autora refere no trecho anterior, pela falta de tempo e sensibilização, o professor acaba sendo impedido de trabalhar com a heterogeneidade, o que pode levar a um grave problema, trabalhar apenas com os que rendem mais, deixando de lado os de rendimento mais lento. Coloca-se diante disso a emergência por uma reorganização da sala de aula, em ver um número adequado de alunos por turma, para que todos possam ter garantidos o direito e o seu livre exercício de aprender em sua diversidade (Ambrozetti, 1989).

Outro aspecto importante são os diferentes ritmos de aprendizagem. A aprendizagem deve acontecer partindo da base cultural que a criança leva à escola, para então o professor organizar sua metodologia de ensino em que reconheça os diferentes ritmos de aprendizagem existentes na sala de aula, não se deve estudar o produto, mas, sim, seu processo, é por isso que é preciso entender o desenvolvimento cultural da criança e o modo pelo qual ela adquire o conhecimento, pois a aprendizagem é uma sucessão linear de experiências e descobertas vivenciadas (Vygotsky, 1989) .

A aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações fatuais, o professor enfrenta o grande desafio de organizar atividades de ensino capazes de desencadear, reforçar, acompanhar esse processo, colaborando nele (André, 1999).

Na concepção de Vygotsky (1989:146) o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados, pois acontecem desde o nascimento da criança, isso porque a aprendizagem resulta no desenvolvimento e este não ocorre sem a aprendizagem. A aprendizagem depende

do desenvolvimento e também do colega com quem a criança está interagindo, porque a aprendizagem depende do potencial do sujeito e a partir da interação com os outros.

### **2.3.2 Como ensinar compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem**

A aprendizagem pela perspectiva das diferenças individuais, como já visto, não ocorre de forma padronizada e homogeneizada, mas de forma individualizada.

Srgundo André (1999:30) as atividades de aprendizagem são como um processo de abstração, em uma visão facilmente compreensível a partir do entendimento do processo de apropriação dos conhecimentos científicos. As metodologias a serem utilizadas devem partir da premissa de que não há uma padrão de aluno, de comportamento e de maneira de aprender. Outros procedimentos a serem utilizados são atividades independentes que ofereçam às crianças desafios cognitivos apropriados de acordo com suas capacidades e condições cognitivas para aquele momento.

É importante trabalhar atividades que permitam ao aluno refletir sobre o que fez, assim ocorrerá aprendizagem significativa, outro procedimento a ser utilizado são atividades que expressem, por meio de diferentes linguagens, o que foi explorado, ou mesmo observado e experimentado. São as atividades de acompanhamento, ao final, pode-se fazer uma avaliação desse processo. A organização de uma metodologia de ensino, direcionada ao desenvolvimento de atividades específicas para cada aproveitamento de aprendizagem, possibilita que o desenvolvimento cognitivo aconteça mais rapidamente (André, 1999).

Portanto, é preciso que se reduza o círculo daqueles que não valorizam as diferenças e se amplie o círculo aqueles que valorizam as habilidades e competências individuais. O intuito de diferenciar e destacar os ritmos de aprendizagem não é separar as crianças em hierarquias, mas reconhecer e promover as diferenças entre os grupos para assegurar a igualdade nos diferentes ritmos de aquisição, pela diversificação dos procedimentos metodológicos empregados no processo pedagógico. Vale salientar que se tem nas mãos um grande desafio, o de reconhecer as diferenças individuais no ambiente educacional (sala de aula) e possibilitar aos alunos aprendizagem significativa (André, 1999).

De acordo com Oliveira (1999:9) a migração do aluno adulto advém de áreas rurais, filhos de pais analfabetos ou pouco alfabetizados, pela necessidade de procurar um trabalho nem sempre qualificado, abandonando algumas vezes os estudos para poder ajudar seus pais a sustentarem os demais membros da família. Esse aluno adulto busca a escola tardiamente para alfabetizar-se, ou mesmo cursar algumas séries do ensino na educação de jovens e adultos.

Ora, esses mesmos jovens têm uma maneira peculiar de falar e se expressar e, muitas vezes entram em conflito por essa diferença também na comunicação razão pela qual enfatizam a diferença individual e de personalidade de cada indivíduo (Kirby & Radford, 1977). Os jovens descritos agora como adultos saem das séries ditas normais e são transferidos para a educação de jovens e adultos na condição de excluídos da escola, sendo membros de determinados grupos sociais e culturais e na condição de ‘não-crianças’.

Oliveira (1999: 9) comenta sobre o desenvolvimento após a adolescência: “A idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças e enfatiza a importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento.” Na verdade as mudanças e diferenças acontecem efetivamente o que muitas vezes acaba por afetar no resultado esperado por aquele professor/educador que é o de que seus alunos aprendam e apreendam com eficiência seus ensinamentos, as mudanças e diferenças acontecem efetivamente o que muitas vezes acaba por afetar no resultado esperado por aquele professor/educador que é o de que seus alunos aprendam e apreendam com eficiência seus ensinamentos.

Segundo Coll (1987:164) os alunos adultos muitas vezes acham-se incapazes de aprender e sentem grande vergonha de frequentar a escola depois de adultos, misturados às turmas onde há crianças e jovens, sentindo-se humilhados e tornando-se inseguros quanto à sua própria capacidade de aprender. Essas são diferenças individuais em sala de aula e que precisam ser atendidas pelo professor dando maior atenção aos alunos que apresentam maiores dificuldades em sua aprendizagem. Entende-se, dessa forma, que a personalidade que traz cada indivíduo, refere-se a todo funcionamento individual, incluindo o seu intelecto, comportamento social e numa perspectiva mais limitada, significando principalmente o aspecto emocional e motivacional.

Ainda na visão de ensinar observando as diferenças individuais: os alunos são considerados um ser histórico e social que interage com o meio físico e com o patrimônio sócio-histórico, como a linguagem, os valores, as normas, entre outros, através da convivência com diversos indivíduos, num processo pessoal de experiência mental e reflexiva sobre esses mesmos patrimônios, revendo-os e reconstituindo-os, visando incorporá-los aos conhecimentos já adquiridos (Etto & Perez, 1997).

Dessa forma o trabalho com as diferenças individuais se dá por compreender que mesmo uma educação que busque a homogeneidade ou o que é universal no ser humano, esbarre na diversidade, seja cultural, em conhecimento ou mesmo social.

+

## 2.4 Papel do autoconceito na orientação vocacional

A orientação Vocacional é um processo pessoal e social de desenvolvimento do sujeito devendo ser o principal motor do funcionamento do processo ( Reis, 2008).

Shavelson et al. Fernández (2009:32) definem o autoconceito como a percepção que uma pessoa tem de si mesma, que se forma a partir das experiências e relações com o meio, em que desempenham um importante papel tanto os reforços ambientais como os outros significativos.

De acordo com Goñi & Fernández (2009:32), consideram que o autoconceito tem um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma, por exemplo, sobre seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais, com um aspecto avaliativo, ou seja, ela realiza uma auto-avaliação sobre suas condutas e qualidades/defeitos. Portanto, é uma auto-percepção, uma ideia mais real que a pessoa tem de si mesma.

As autoras colocam ainda que o autoconceito apresenta os seguintes postulados: está organizado e estruturado, pois o sujeito categoriza a informação sobre si mesmo, relacionando estas categorias entre si; tem um caráter evolutivo, ou seja, é estável, mas não imutável, pois vai desenvolvendo-se ao longo da vida, com base nas situações experienciadas pelo sujeito; e é multidimensional, ou seja, assume vários domínios, como o autoconceito acadêmico, o social, o pessoal e o físico. O autoconceito acadêmico diz respeito à representação que, como aluno, tem de si mesmo enquanto aprendiz, podendo admitir um caráter descritivo e um avaliativo. O autoconceito social refere-se à autoavaliação que o sujeito realiza de suas condutas no meio social em que está. O autoconceito físico relaciona-se com as características cognitivas, afetivas e comportamentais ( Fernández , 2009 ).

Para Mosquera (1987:62) o autoconceito é aquilo que pensamos ser e envolve a nossa pessoa, nosso caráter, o status, a aparência e, ao mesmo tempo, nossa necessidade de nos projetar além do tempo.

O autoconceito fornece um quadro referencial para o próprio sujeito, propiciando-lhe uma visão globalizadora da sua própria pessoa. Sendo assim, autoconceito forma-se por meio da: retroalimentação do ambiente social e físico, já que esta retroalimentação fornece chaves que ajudam a pessoa a descrever o tipo de indivíduo que ela é, definindo as fronteiras de seus envolvimento e compromissos que subjacem às presunções que ela faz sobre como deve ser tratada pelos outros e como deve tratar os outros (Stobäus, 1983).

Coopersmith & Feldman (1983:56) destacavam que a pessoa deve experienciar sucessos e fracassos e sentir-se responsável por eles, para que obtenha um autoconceito

realista e saudável. Refletindo mais, seria o que denominamos hoje (auto)limites, neste caso os introjetados a partir do processo de socialização, para uma (auto)construção contínua pessoal o mais real possível.

Santos & Bernardi (2008:202) explicam que o autoconceito estruturado é produto de uma autoimagem e uma autoestima bem estruturadas, as quais são formadas na interação com/no social, estando relacionadas.

Segundo Burns (2009: 78) explica que os docentes que possuem um autoconceito positivo/realista servem de boa referência para seus alunos e contribuem para a criação de um clima favorável ao processo educativo, e acreditam que uma das metas da educação deveria estar centrada na formação de um realista autoconceito, pois o mesmo é essencial para o desenvolvimento e a satisfação pessoal e profissional. O docente que tenha um autoconceito realista provavelmente poderá ser também um melhor profissional em sua ação pedagógica. Em contrapartida, aquele educador que não confia muito em si, ou sente frustração, dificilmente poderá suscitar motivação, confiança ou otimismo nos seus alunos. Estes mesmos pesquisadores elencam algumas sugestões de ações, em nível direto e indireto, que podem ser usadas pelos professores, a fim de promover, na esfera educativa, o desenvolvimento do autoconceito mais realista. Seguem-se exemplos: Estratégias indiretas (ligadas a conduta docente): atitudes positivas estabelecendo um bom clima em aula; estímulo à participação e exposição de ideias; coerência entre discurso e conduta; confiança e expectativas positivas sobre os estudantes; clarificação de limites e regras de convivência; e Estratégias diretas (ações pedagógicas): proporcionar experiências exitosas ao estudante, focando-se naquilo que ele pode atingir e ser bem-sucedido; fomentar a participação de todos nas atividades; estimular a construção da autonomia; dar apoio à vazão da criatividade dos educandos; dar uma retroalimentação realista e positiva, salientar aspectos positivos e, quando falham, ter cuidado em explicar; e aliar-se às famílias dos alunos.

## **2.5 Estádios do autoconceito vocacional**

Durante o primeiro estágio, que abarca a idade pré-escolar, as crianças progredem do pensamento mágico para o intuitivo, começando a classificar as pessoas de acordo com categorias simples, como o de tamanho (grande vs. pequeno) e o poder (forte vs. fraco). Começam a reconhecer as profissões enquanto funções destinadas aos adultos, pelo que as suas aspirações estão relacionadas precisamente com a possibilidade de virem um dia a desempenhar estes papéis (Gottfredson, 2005).

O segundo estágio inicia-se por volta dos seis anos e é caracterizado por uma orientação para os papéis de género. Cognitivamente, as crianças começam a organizar o seu pensamento em termos concretos e a realizar distinções simples e simultaneamente dicotómicas, com base nos atributos mais salientes e visíveis, nomeadamente o género. Nesse sentido, as profissões são percecionadas como pertencendo ao sexo masculino ou ao sexo feminino, o que comporta implicações para as aspirações profissionais desenvolvidas (Gottfredson, 2005).

A partir dos nove anos, sensivelmente, a abstração torna-se uma característica do pensamento, permitindo o reconhecimento de profissões com as quais não existe um contacto direto. Outra das particularidades deste estágio é a crescente sensibilidade às hierarquias de estatuto social, o que leva a que a organização das profissões passe a integrar também a dimensão do prestígio, a par do género. É reconhecida a relação entre o sucesso académico e o posicionamento dos indivíduos nas hierarquias sociais, pelo que as crianças definem limites para as suas aspirações, eliminando as opções em que é percebida uma discrepância entre as aptidões e o grau de dificuldade no acesso à profissão (Gottfredson, 2005).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento vocacional é caracterizado pela eliminação progressiva de alternativas incongruentes com o autoconceito, com base no género, no prestígio social e no grau de dificuldade. Estas alternativas excluídas tendem a manter-se psicologicamente afastadas das considerações dos jovens nos estádios subsequentes, independentemente da sua congruência com os interesses pessoais. A procura de uma profissão compatível com os aspetos mais singulares do autoconceito inicia-se no último estágio, por volta dos 14 anos. Todavia, esta busca é realizada apenas entre as alternativas que permaneceram disponíveis no espaço social, ao longo do processo de circunscrição, o desenvolvimento cognitivo dos jovens desta idade permite-lhes compreender a compatibilidade requerida entre as características das profissões e dos indivíduos que as exercem (op.cit). Ao mesmo tempo, encontram-se aptos para distinguir os diferentes campos profissionais.

Considerando o processo de circunscrição decorrido nos estádios anteriores, os campos profissionais são percecionados de acordo com o género e com o nível de prestígio. Recorrendo à tipologia Riasec Holland em 1997 a autora sugere que os tipos realista, empreendedor e investigativo são percebidos como pertencentes ao sexo masculino, com níveis de prestígio baixo, moderado e elevado, respetivamente.

Por outro lado, os tipos social e convencional teriam uma correspondência percebida ao sexo feminino e a um grau de prestígio de baixo a moderado. O tipo artístico seria o único considerado neutro em termos de género e corresponderia a um nível de prestígio moderado (Gottfredson, 2005).

## **2.6 Interesses**

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC) é uma das perspetivas mais integradoras dos construtos envolvidos no processo de desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Esta tem

contribuído substancialmente para a explicação dos mecanismos subjacentes à formação dos interesses, à realização de escolhas de carreira, à obtenção de determinados níveis de desempenho e à persistência nas escolhas realizadas (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Constituindo-se como uma extensão da Teoria Sociocognitiva de Bandura a TSSC subscreve o princípio da reciprocidade triádica entre o indivíduo, o comportamento e o ambiente e integra-o na conceção de três modelos interdependentes e ilustrativos dos processos que regem o desenvolvimento vocacional: o modelo do desenvolvimento dos interesses, o modelo da escolha e o modelo do desempenho (Lent, Brown & Hackett, 2002).

Inerentes a cada um destes modelos estão dois conceitos centrais da perspectiva sociocognitiva, as expectativas de eficácia e as de resultado (Bandura, 1986). As primeiras dizem respeito às crenças que os indivíduos desenvolvem sobre as suas capacidades, mais especificamente no que toca à competência para executar as ações necessárias para atingir determinado nível de desempenho. Por sua vez, as expectativas de resultado estão associadas às crenças sobre as consequências dessas mesmas ações (Bandura, 1986). Apesar da diferença conceptual entre ambas, a informação acerca dos resultados de um comportamento é dada, parcialmente, pelas crenças de eficácia (Lent, Brown & Hackett, 2002).

## **2.7 Formação dos interesses**

O primeiro dos modelos propostos pela TSSC preconiza a emergência dos interesses enquanto resultado da mútua influência das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultado (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Neste sentido, é proposto que os indivíduos desenvolvem interesses por atividades nas quais fazem uma apreciação de si próprios como competentes, ao mesmo tempo que esperam alcançar resultados positivos (Lent, Larkin & Brown, 1989). Por sua vez, os interesses desenvolvidos promovem o estabelecimento de objetivos de envolvimento nessas atividades, cuja concretização, sendo bem-sucedida, contribui para a solidificação das expectativas de eficácia e de resultados.

Na sequência da aplicação deste primeiro modelo ao domínio vocacional, surge o modelo da escolha. Segundo os autores, os interesses por determinadas áreas dão origem ao estabelecimento de objetivos de carreira, os quais direcionam as escolhas realizadas (Lent, Brown & Hackett, 1994). O conteúdo destas escolhas coloca o indivíduo em certos contextos, onde o desempenho será determinado diretamente pelas suas capacidades e indiretamente pela influência da eficácia percebida e dos resultados esperados nos objetivos de desempenho que

define para si. Quando os objetivos são cumpridos, a autoeficácia e as expectativas de resultado são reforçadas (Lent, Brown & Hackett, 2002).

## **2.8 O feedback dos professores como forma de persuasão social**

Apesar de, no geral, as experiências pessoais serem a fonte de eficácia mais importante, o seu poder preditivo pode depender de características pessoais ou ambientais. Por exemplo, em contexto académico, quando os estudantes ainda não são capazes de avaliar com precisão as suas capacidades, dependem fortemente do feedback transmitido pelos professores, pais e pares (Usher & Pajares, 2008).

Para além disso, a avaliação de competência académica das raparigas parece ser mais sensível à persuasão social do que a dos rapazes, sendo inclusivamente mais preditiva para este género do que as próprias experiências de desempenho (Usher & Pajares, 2006).

## **2.9 Papel da auto-estima na orientação vocacional**

Segundo Marsh & Yeung (1997:34) é definida como uma componente avaliativa do self, ou seja, uma avaliação global feita pelo próprio indivíduo acerca de si mesmo. Se esta alta ou baixa, vai influenciar o comportamento, a emoção e o conhecimento do sujeito (Simão, 2005).

A percepção que o sujeito tem do seu próprio valor é fundamental para a auto-estima (Bandeira & Hutz, 2010). A auto-estima revela até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio, daí caracteriza-se a auto-estima baixa ou alta, esta tem uma componente afectiva, nomeadamente sentimentos positivos e negativos, afectos ou humor (Peixoto, 2003).

A auto-estima enquanto processo avaliativo, leva a que o sujeito avalia as suas qualidades e desempenhos, fazendo julgamentos sobre si próprio, englobando os sentimentos de bom e mau e relativamente à sua própria identidade (Gouveia, 2003).

Para ocorrer o desenvolvimento da auto-estima é necessária uma motivação favorável para tal, e é influenciada pelas pessoas significativas ao sujeito assim como pelo próprio sujeito criando a sua conduta (Simão, 2005). Com isto, a auto-estima leva o sujeito a agir e motiva-o para atingir os seus objectivos.

A auto-estima é composta por quatro componentes: primeiro, o poder que significa a capacidade de influenciar e controlar os outros, segundo os outros significativos levam à aceitação, atenção e afeição aos outros, o terceiro, a virtude que engloba os princípios morais e éticos pelos quais o indivíduo segue, e o quarto a competência bem sucedida que é atingida

na tentativa de realizar e procurar objectivos e atingir elevados níveis de excelência (Coopersmith, 1967).

Visto a auto-estima ter auto-avaliações positivas e negativas, o individuo desenvolve defesas contra as suas limitações, dando assim pouco importância aos atributos negativos. Mas estas avaliações são importantes para o sujeito assim como as avaliações dos seus significativos (Gouveia, 2003).

Os individuos com alta auto-estima persistem e progredem mais perante tarefas difíceis, comparativamente com individuos com baixa auto-estima (Bandeira & Hutz, 2010).

Só no período escolar é que as crianças conseguem avaliar as suas competências de se tornarem importantes para a modelagem e manutenção no seu sentido de valor pessoal. Antes desta idade, as crianças subestimam as suas capacidades devido ao facto de ainda não possuírem competências cognitivas e sociais para se compararem com os outros, nesta fase as crianças tendem a ter uma visão global do self, sendo que os pais contribuem para formação da auto-estima (Papalia, 2001).

Para além do autoconceito, a autoestima é também um determinante de bem-estar (Baumeister., 2003). Neste contexto, pode-se mencionar que a autoestima consiste numa componente psicológica importante no desenvolvimento do ser humano e na orientação vocacional do individuo.

Para que o desenvolvimento da orientação vocacional ocorra de uma forma bem-sucedida, é necessário um equilíbrio emocional e cognitivo, uma boa saúde mental e a presença de relações sociais satisfatórias sendo, neste sentido, necessário também uma autoestima positiva (Quiles & Espada, 2007).

Na adolescência, os domínios mais importância na construção da autoestima para escolha de uma profissão destaca-se (Bizarro, 1999):

- ✓ A imagem corporal;
- ✓ A aceitação do grupo de pares;
- ✓ O desempenho escolar;
- ✓ O competência atlética;
- ✓ O comportamento geral.

Sendo assim, por vezes, a autoestima funciona como um filtro do comportamento geral do jovem a vários níveis, nomeadamente escolar, familiar, social, especificamente na saúde

psicológica e rendimento escolar. Um jovem que possua uma baixa autoestima sentir-se-á incapaz de fazer certas coisas, o que terá efeitos no seu autoconceito e conseqüentemente dificuldade na escolha de uma profissão. Uma autoestima elevada é relevante para o equilíbrio da vida pessoal, profissional e social (Quiles & Espada, 2007).

## Capítulo III

### 3 Conclusão

Partindo da ideia de que a sociedade deseja alto rendimento em curto período de tempo e que descarta os que não se enquadram em seus padrões e estereótipos, sendo a escola uma extensão da sociedade e esta tem como herança de períodos conservadores a padronização do aluno e do processo pedagógico representado com um único modelo educacional a todos os sujeitos da aprendizagem, no entanto, o estado moçambicano estabelece o direito à educação a todos os cidadãos. O professor ou docente deve ter em conta os aspectos mencionados ao longo da pesquisa pois isto afecta directamente no desempenho escolar do estudante, entretanto é de suma importância saber observar e identificar as diferenças individuais e respeitá-las, portanto, fazem-se necessário em âmbito escolar o reconhecimento e a promoção com respeito às diversidades individuais, caso contrário, a escola será o instrumento de exclusão social.

O reconhecimento e a promoção das diferenças individuais em sala de aula possibilitam ao estudante em formação a possibilidade de desenvolvimento pleno de suas potencialidades cognitivas e sociais, caso contrário, esse sujeito em formação estará em exclusão social, a qual iniciará no ambiente educativo. Realçar que as instituições de ensino juntamente com os professores devem adotar métodos inclusivos de ensino tendo em conta as diferenças individuais.

Concluiu-se que a orientação vocacional é visto como o processo formativo do autoconceito social e ligada a auto-estima, em que a criança estabelece um mapa cognitivo das profissões e onde a escolha é o produto de sucessivos processos de eliminação das alternativas que não são compatíveis com o autoconceito, de acordo com o género .

O défice de autoestima pode considerar-se um factor de risco para escolha de uma profissão acertada e podemos concluir que se o individuo que possui uma auto-estima estável tem mais chances de desenvolver suas habilidades em relação a sua orientação vocacional. Outrossim sobre o autoconceito na orientação vocacional chegamos a conclusão que se o individuo tiver conhecimento de quem é (inteligência, capacidades) ajudará na escolha da sua profissão.

## Referencias Bibliográficas

1. Ambrozetti, N. B.(1989). *Ciclo Básico: o professo da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança..* Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paul, São Paulo.
2. Antunes, Celso.(1998). *As inteligências múltiplas e seus estímulos.* 11. ed. Campinas: Papyrus.
3. André, M. (Org.).(1999). *A pedagogia das diferenças em sala de aula.* 7. ed. São Paulo: Papyrus.
4. Aran, A. P. Introdução. *In: Sacristan, J. G.; Alcudia, R.; Del Carmen, M. et al. (2002). Atenção à diversida-de.* Artmed: Porto Alegre.
5. Aranha, M. L. de A.(2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.* 3. ed. São Paulo: Moderna.
6. Arslan, A. (2012). *Predictive power of the sources of primary school students' self - efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance.* Educational Sciences: Theory & Practice, p.1915-1920.
7. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*
8. Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência.* Tese de Doutoramento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
9. Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J. (1996). *Relation of threatened egotism to violence andMaggression: The dark side of high self-esteem.* Psychological Review, 103, 5-33.
10. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.
11. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories.* Child Development Journal, , p.187-206.

12. Bloom, B. S., Engelhart, D. M., Furst, E. J., Hill, W. H. e Krathwohl, R. D. (1972) “*Taxionomia dos objetivos educacionais: Domínio Cognitivo*”, pg. 171-179. Porto Alegre, Ed. Globo.
13. Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). *Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students*. Journal for Research in Science Teaching, p. 485–499.
14. Brophy, J. (1981) *Teacher praise: A functional analysis*. *Review of Educational Research*, p. 5-32.
15. Burnett, P. C. (2003). *The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics*. Journal of Classroom Interaction, p.11-16.
16. Burnett, P. C. (2002). *Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment* . Educational Psychology, p. 1-16.
17. Bandeira, C.M & Hutz, C.S (2010). *As implicações do bullying na auto-estima dos adolescentes*. Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
18. Coll, C. As contribuições da Psicologia para a Educação : *Teoria Genética e Aprendizagem Escolar*. In Leite, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez,1992. p. 164-197.
19. Coll, C.; Gilliéron. C. Jean Piaget: *O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*. In, LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra . São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49
20. Etto, Maria Cristina e erez, Maria Regina, *Trabalho Diversificado: procedimento que atende às diferenças individuais dos alunos* . Disponível em:<<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1425> >. Acesso em 10/12/2009
21. Freitas, M.T.A. de. Vygotsky e Bakhtin (200) : *Psicologia e Educação* : um intertexto. São Paulo: Editora Ática.
22. Gouveia, L, M, L. (2003).*A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
23. Gardner, Howard. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
24. Kirby, Richard e Radford, John.(1977) *Diferenças Individuais* . Rio de Janeiro: Zahar.

25. La Taille., Y. Prefácio. In, Piaget, J(2003). *A construção do real na criança* . 3.ed. São Paulo: Editora Ática.
26. Leontieva, A.(2004) *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centaur..
27. Lopes, W. M. G. (2002) “*ILS – Inventário de Estilos de Aprendizagem de FelderSaloman: Investigação de sua Validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte*”. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento) UFSC, Florianópolis.
28. Leontiev, Alexis Nikolaevich. A. N.(1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre.. 182p.
29. Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pero Pinheiro: Report Number.
30. Moreno, M. L. R. (2008). *A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência*. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional*. Perspectivas para a intervenção (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
31. Manso, A., R, B (2010). *Auto-conceito e Estilos cognitivos em alunos do 7 ano da escolaridade do Porto*.
32. Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability.
33. Nicholls, J. G. (1979). *Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading*. Journal of Educational Psychology, 71 , 94-99.
34. Oliveira, I. M. (2012). *Avaliação do desenvolvimento vocacional na infância: Versão portuguesa da Childhood Career Development Scale* (Dissertação de Mestrado). Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
35. Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). *Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students*. Research in the Teaching of English, 42 , 104–120.
36. Pintrich, P. R., & Blumenfeld, P. (1985). *Classroom experience and children’s self-perceptions of ability, effort and conduct*. Journal of Educational Psychology, 77 646-657.

37. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
38. Peixoto, F, J, B (2003), *Auto-estima, Autoconceito e dinâmicas em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento Universidade de Minho, Porto.
39. Papalia, D., E, S., W. & Feldman. R., (2001). *O mundo da criança*. Lisboa.
40. Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Algueirão Mem-Martins: Keditora.
41. Sadker, D. (1999). Gender equity: *still knocking at the classroom door*. Educational Leadership, 56 (7), 22-26.
42. Reis, M. A, P. (2008). *A orientação vocacional como um processo social de conhecimento*.
43. Ross, J. D. e Ross, C. M. (1997) “*Teste Ross dos Processos Cognitivos*”. São Paulo, Brasil: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada.
44. Schunk, D. H. (1982). *Effects of effort attributional feedback on children's perceived self- efficacy and achievement*. Journal of Educational Psychology, 74 (4), 548-556.
45. Souto, M. A. M. (2003) “*Diagnóstico on-line do Estilo Cognitivo de Aprendizagem do Aluno em um Ambiente Adaptativo de Ensino e Aprendizagem na Web: uma Abordagem Empírica baseada na sua Trajetória de Aprendizagem*”. Tese,, Porto Alegre.
46. Sacristan, J. G. *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*. In: Sacristan, J. G.; Alcudia, R.; Del Carmen M. et al. *Atenção à diversidade*. Artmed: Porto Alegre, 2002.
47. Saviani, D. *Escola e democracia*. 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
48. Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). *Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students*. Contemporary Educational Psychology.
49. Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: *Critical review of the literature and future directions*. Review of Educational Research, 78 (4), 751-796.
50. Vygotsky L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- Capuzzi, D., & Stauffer, M. D. (2012). *Career counseling: Foundations, perspectives, and applications (2ªed.)*. New York: Routledge.

51. VYGOTSKI, Liev Semyonovich. Obras Escogidas II. 2ed. Madrid: Visor. 2001a. 484p.

### **Internet**

1. BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/resol\\_01\\_2000\\_CNE.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/resol_01_2000_CNE.pdf)>. Acesso em 26/06/2010.
2. BRASIL. Ministério da Educação. UNB/FE. Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA. Módulo VI . Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/eja/mod/forum/discuss.php?d=608>>. Acesso em 26/06/2010.
3. Candau, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.
4. Oliveira, Marta Kohl de. Jovens e Adultos Como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. 1999 15p. (Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Caxambu, 1999. . Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf>>. Acesso em 05/04/201