

## Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa

Maria do Céu Taveira\*

**Resumo:** A promoção do desenvolvimento vocacional emerge, a partir dos anos setenta, como uma estratégia de eleição efectiva para preparar os jovens para os novos contextos de experiência de uma carreira. Neste texto, começaremos por analisar o significado da expressão desenvolvimento vocacional, revisaremos em mais pormenor as características do desenvolvimento vocacional na adolescência-anos de exploração e de ensaio-com uma síntese das ideias mais actuais sobre o tema para, seguidamente, passarmos a discutir o papel dos profissionais de orientação, dos professores e dos pais na promoção do desenvolvimento vocacional na adolescência. Procuraremos defender que a promoção do desenvolvimento vocacional exige dos profissionais de orientação, o planeamento de intervenções precoces, uma abordagem educativa deliberada, de carácter sistemático e, uma estratégia lata e de responsabilidade partilhada e colaboracionista. Recomenda-se o alargamento progressivo da participação nos programas a outros agentes do desenvolvimento vocacional, de modo a que os professores, pais e comunidade partilhem da responsabilidade dos resultados da aprendizagem vocacional dos alunos e as escolas aumentem o impacto das suas intervenções de educação e desenvolvimento vocacional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento vocacional, educação para a carreira, facilitadores do desenvolvimento vocacional.

**Key-words:** Career development, career education, career development facilitators.

### Introdução

Recentemente, na literatura vocacional, desenvolve-se a ideia de que as práticas tradicionais e mais conhecidas da orientação, ainda que fundamentais para ajudar a resolver problemas vocacionais, sobretudo em fases de eminência de tomada de decisão, não são porém suficientes quando a preocupação dos profissionais passa a ser também a prevenção dos problemas e das dificuldades, ou a promoção do desenvolvimento dos indivíduos (cf. Brown & Krane, 2000).

Com efeito, torna-se cada vez mais difícil encarar a orientação como uma interven-

ção que pode ser feita isoladamente, quer do sistema escolar quer das experiências da comunidade. A tarefa de apoiar as nossas crianças, jovens e adultos a explorar, identificar, articular, antecipar e preparar possíveis futuros já não é um exclusivo institucional ou profissional. Requer o envolvimento dos vários agentes do desenvolvimento vocacional-profissionais de orientação, pais, professores e empregadores-atraves do exercício de diferentes papeis e responsabilidades. Requer também que o movimento da orientação vocacional se torne parte integrante do movimento de reforma educativa, já que acreditamos que a educação escolar pode servir propósitos de exploração vocacional e oferecer oportunidades para que os alunos aprendam, de modo progressivo e sequencial, aspec-

\* Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

tos relacionados com o contexto social, histórico e cultural do mundo do trabalho e das profissões bem como os requisitos necessários para as desempenhar.

Diferentes escolas têm diferentes grupos de alunos, com distintas necessidades de educação e desenvolvimento vocacional. Seria importante que os profissionais de orientação procedessem regularmente à análise dessas características e necessidades e praticassem uma abordagem psicoeducacional da orientação.

Além disso, torna-se necessário, também, adoptar um modelo misto na organização da intervenção, mais centrado em programas e não apenas em serviços, que possibilite, na prática, uma visão mais integradora e alargada da intervenção vocacional. Referimo-nos ao desenvolvimento de programas planeados de raiz para os vários ciclos e níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior ou até ao mundo profissional, de modo a possibilitar oportunidades para:

- (a) a exploração orientada para o *self* e para o meio circundante;
- (b) a compreensão do mundo do trabalho, das profissões e do emprego;
- (c) a aquisição de competências de tomada de decisão;
- (d) desenvolvimento de uma ética de trabalho;
- (e) a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas.

Para isso teremos que ser inconformados e continuar a demonstrar o valor das intervenções de carácter preventivo e promocional como meio privilegiado de ajudar os indivíduos a resolver os seus problemas vocacionais. Deste modo, concorreremos para que a orientação deixe de ser perspectivada apenas como uma intervenção e passe a ser encarada como um processo, que responde não só a problemas existentes, mas também como um

processo que promove a aquisição dos conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários para lidar, ao longo da vida, com os acontecimentos e os não acontecimentos, com as mudanças e com as transições da carreira (Herr & Cramer, 1996).

Para esta mudança de perspectiva têm contribuído, quer o avanço na teoria e investigação da Psicologia Vocacional, quer as mudanças sofisticadas que se têm vindo a operar no mundo do trabalho, da educação e da família. Na discussão teórica desta problemática, a ênfase tem sido colocada na preparação dos indivíduos para a vida de trabalho num sentido genérico e, menos, na tradicional preparação para uma profissão ou tipo de emprego específicos. Conclui-se que a escola deve contribuir mais significativamente para a preparação e inserção na vida profissional; que é necessário aos profissionais de orientação contar com todos os educadores e com elementos da comunidade para prosseguir essa tarefa; e, ainda, que é pertinente integrar, de modo natural e significativo, a promoção do desenvolvimento vocacional no currículo escolar (exs: Brown & Brooks, 2000; Gibson & Mitchell, 1999; Herr & Cramer, 1996; Miller-Tiedeman, 1999).

Com efeito, vão sendo muitos os empregadores, sobretudo nos domínios da Ciência e Tecnologia, que consideram que os diplomados do ensino superior, de um modo geral, estão muito pouco preparados para o tipo de trabalho que seria desejável desempenharem (exs: AIP, 1997; Sociedade e Trabalho, 2000, nº10).

Por outro lado, para os jovens que abandonam o ensino Básico ou Secundário, o mercado de trabalho oferecido é de natureza precária, caracterizado por fracas remunerações, ausência de benefícios ou regalias sociais significativas, exigindo

poucas competências e, inseguro, sem grandes oportunidades de avanço ou de desenvolvimento. Muitas vezes a estratégia mais frequente dos empregadores para lidar com este problema é esperar, não se comprometendo em termos de contratação até que estes jovens adquiram alguma experiência profissional noutro contexto. Ou então, proporcionar um contexto de experiência profissional e, só depois, oferecer oportunidades de formação e de actualização profissional.

Na terminologia vocacional, poderemos comentar estes fenómenos dizendo que, em muitos casos, os jovens que estão nestas circunstâncias gostariam de facto de ter um trabalho e de se sentirem verdadeiros trabalhadores. No entanto, o que acontece é que são forçados a ter apenas um emprego e a tomarem-se progressivamente aquilo que na linguagem da educação vocacional ou educação para a carreira se designa por "escravos do trabalho". Dado que este mercado de trabalho secundário tenderá a persistir, o importante é que ele não se torne no mercado de emprego primário para os jovens portugueses que abandonam os estudos.

Em países mais desenvolvidos, este tipo de situações tem desencadeado esforços conscienciosos para evitar a colocação neste tipo de mercado laboral de jovens menos qualificados. Incentiva-se e obtém-se a colaboração entre empregadores e educadores para poder oferecer mais experiências de trabalho e de educação formal bem como formação profissional na empresa, possibilitando mais e melhores oportunidades de desenvolvimento vocacional aos jovens trabalhadores. É claro que isto exige que os próprios empregadores e educadores aceitem a responsabilidade de ajudar os jovens a realizar transições mais eficazes da escola para o mercado de emprego, através

de sistemas de colaboração. Nesta matéria, consideramos que compete, mais uma vez, aos profissionais de orientação, a desafiadora tarefa de sensibilizar os diversos agentes do desenvolvimento vocacional- pais, professores, e empregadores- para projectos de acção conjunta no domínio do desenvolvimento vocacional dos jovens.

Outro vector de acção importante é procurar que os alunos compreendam a importância, para o seu desenvolvimento vocacional, da aprendizagem das competências académicas básicas e de resolução de problemas bem como de hábitos de trabalho positivos e produtivos, dentro e fora da sala de aula.

Nesta perspectiva psico-educativa, a intervenção vocacional não se destina tanto a apoiar as pessoas a lidar com situações de tomada de decisão, mas antes, a ensinar e a desenvolver o tipo de atitudes e de comportamentos que serão úteis, quer para os momentos de tomada de decisão, quer para as situações de adaptação aos contextos de trabalho, quer ainda para se ser capaz de evoluir nos papeis pré-profissionais (ex. estudante), profissionais e não profissionais.

#### **Desenvolvimento Vocacional: assunções quanto à sua natureza**

Como encaramos, numa abordagem psicoeducacional da carreira, o desenvolvimento vocacional? Como o definimos? O desenvolvimento vocacional é encarado como um aspecto do desenvolvimento individual global e como um processo de carácter longitudinal, que se rege pelos princípios da Psicologia do Desenvolvimento. Considera-se que os comportamentos e atitudes vocacionais desenvolvem-se ao longo do tempo, através de mecanis-

mos de crescimento e de aprendizagem em tudo semelhantes às restantes formas de aprendizagem humana (Bailey, 1971; Herr, 1970; Law & McGowan, 1999).

Trata-se de um processo de desenvolvimento humano que prossegue, mal ou bem, independentemente da nossa intervenção no mesmo e que descreve a carreira em termos de papéis, contextos e acontecimentos que se desenrolam ao longo da vida e nas suas diversas arenas (Gysbers & Moore, 1973). Engloba os projectos de acção relacionados com a vida de trabalho das pessoas (trabalho remunerado e não remunerado), com a educação e com a família, encarados como fenómenos relacionados (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998).

Nesta concepção, a carreira refere-se a algo que é vivido pela pessoa ao longo do ciclo vital e não tanto a algo que se pode escolher. É um conceito centrado na pessoa e não tanto nas profissões (Super, 1976). Envolve quer o que a pessoa faz, quer os significados que a pessoa atribui ao que faz, em termos de planos futuros, realizações passadas ou fracassos e competências e atributos no presente (Raynor & Entlin, 1982).

Adoptando estas noções e concepções da carreira e do desenvolvimento vocacional, uma das finalidades principais dos profissionais de orientação, pode ser, então, desenvolver programas compreensivos de educação e desenvolvimento da carreira, destinados a ajudar os alunos a valorizar todas as formas de trabalho, a realizar uma aprendizagem progressiva sobre o *self*, o trabalho e os papeis de vida e a estabelecer relações explícitas e mais estreitas entre aquilo que aprendem nas suas disciplinas e aquilo que necessitarão para as suas vidas de trabalho futuras através das várias disciplinas de um currículo. Deste modo, pode favorecer-se uma aprendiza-

gem vocacional progressiva que, de acordo com Law (1996), pode ser descrita em quatro fases, a saber:

- (a) a Sensibilização- que consiste na observação, recolha e enquadramento de impressões sobre as vidas de trabalho das pessoas;
- (b) a Significação- ou seja, a construção de significados, a comparação de ideias, o uso de conceitos e a construção de padrões relacionados com as vidas de trabalho;
- (c) a Focagem- que implica ser capaz de desenvolver os seus próprios pontos de vista sobre as vidas de trabalho das pessoas e apreciar pontos de vista alternativos;
- (d) a Compreensão - que envolve ser capaz de compreender e explicar os efeitos da acção passada no presente e de antecipar futuras consequências da acção presente, no domínio vocacional.

Neste contexto, as características do desenvolvimento vocacional dos alunos tornam-se a base fundamental do planeamento e da organização das intervenções. Além disso, mais recentemente, o estudo e a promoção do desenvolvimento dos adultos envolvidos pelos psicólogos nos programas de educação para a carreira- pais, professores e empregadores- podem ser encarados, também, como condições essenciais para o sucesso de uma abordagem psicoeducacional da intervenção na carreira.

Nos próximos dois pontos deste texto, caracteriza-se, em termos gerais, o desenvolvimento vocacional na infância e adolescência e apresentam-se algumas sugestões para o incremento de práticas de desenvolvimento da carreira com jovens e de uma participação mais adequada dos adultos naquele processo.

### O desenvolvimento vocacional na infância e adolescência: anos de fantasia, exploração e ensaio

Como se caracteriza o desenvolvimento vocacional durante os anos do ensino Básico e Secundário? Os primeiros dez a doze anos de vida têm sido caracterizados, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, como um período de Fantasia ou de Crescimento que inclui elementos de exploração, de orientação para o futuro, de autonomia e de auto-estima (Super, Savickas & Super, 1996, p.131-132). As tarefas desenvolvimentais mais típicas deste estágio são:

- (i) formar as primeiras imagens ou visões sobre si próprio como pessoa;
- (ii) compreender o significado do trabalho;
- (iii) desenvolver uma orientação para o mundo do trabalho-adquirir hábitos e atitudes de trabalho;
- (iv) aprender a organizar o tempo de modo a terminar uma tarefa e, se necessário, pôr o trabalho à frente da brincadeira;
- (v) acreditar na realização através da escola e do trabalho;
- (vi) tornar-se capaz de perspectivar o futuro (a curto e médio prazo).

A participação nas actividades escolares e de lazer ajudam as crianças a observar vários aspectos da vida de trabalho das pessoas, a tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, das suas preferências e das suas características de personalidade e, a incorporar este tipo de conhecimento no seu auto-conceito. É nesta fase da vida, também, que os alunos têm mais oportunidade para tentar ensaiar, em imaginação ou no jogo e nas suas actividades, muitos dos papéis da vida dos adultos.

A análise da literatura vocacional e os resultados de investigação que realizamos com crianças em idade pré-escolar permitem verificar que, quando entram no Ensino Básico, muitas crianças têm já noções mais ou menos claras sobre a existência de diferentes tipos de trabalho ou empregos e são já capazes de descrever aspectos relativos às vidas de trabalho das pessoas, em especial no que se refere aos entes mais significativos (Araújo & Taveira, 1999). Durante os primeiros anos de escolaridade, muitas crianças podem expressar já escolhas profissionais, em geral, coincidentes com as profissões dos seus familiares, vizinhos ou conhecidos ou com as actividades dos seus heróis. Os trabalhadores que são poderosos, habilidosos, corajosos e orientados para a acção, por exemplo, são particularmente desejados e emulados pelas crianças (Taveira, 1999, p. 176). Nesta fase da vida e do desenvolvimento vocacional, as escolhas assentam, num primeiro momento, não num processo de análise reflexiva de si mesmo, nem tão pouco na apreciação de gostos ou outras características pessoais, mas tão somente na fantasia, nos símbolos de poder, de autoridade e de prestígio reflectidos nas actividades desempenhadas pelos adultos significativos ou por heróis reconhecidos e, naquilo que parece excitante e agradável. Por este motivo, é importante que os adultos encorajem, nas crianças, a fantasia e a exploração e evitem ajuizar a adequabilidade das suas escolhas ou introduzir elementos realistas prematuros sobre o mundo profissional, porque as preferências expressas durante este estágio são, geralmente, instáveis e perenes. Como consequência, a intervenção vocacional durante a infância e os primeiros anos da adolescência deve caracterizar-se pela oferta intencional e sistemática, através do currículo do ensino Básico,

de informação e actividades que promovam a aprendizagem vocacional e, ainda pelo envolvimento dos pais, professores e outros agentes educativos nas práticas do desenvolvimento vocacional. O objectivo principal não é, refira-se, iniciar mais cedo a orientação para uma escolha escolar ou profissional mas, pelo contrário, evitar o compromisso precoce com opções de vida e oferecer oportunidades para a exploração e o ensaio de opções e papéis de vida. A adolescência, por sua vez, tem sido caracterizada, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, como uma fase de transição da Fantasia para o Realismo ou como um estágio de Exploração, propício à experimentação, ao teste de hipóteses, ao ensaio e, à definição e concretização de escolhas-tentativa, baseadas cada vez menos na fantasia e cada vez mais em factores de carácter mais realista, como a apreciação dos seus interesses e capacidades e o nível de aspirações (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Gottfredson, 1981; Super, 1957). Trata-se, além disso, de um período propício à emergência de valores e em que as mudanças, tanto no *self* como no mundo, podem ser utilizadas como um aspecto fundamental do planeamento vocacional (Drummond & Ryan, 1995). Os adolescentes necessitam de adquirir autonomia e independência não só dos pais como também dos seus professores e dos seu grupo de amigos e colegas, desenvolver um sentido positivo de identidade pessoal e um auto-conceito, bem como mecanismos para lidar com os problemas do dia a dia. Para que se tornem cidadãos responsáveis, é necessário que explorem bem os seus papéis de vida e as suas responsabilidades na sociedade e que antecipem e pensem no seu estilo de vida preferido bem como nas implicações de um futuro emprego nesse mesmo seu estilo de vida (Ibid.).

A investigação sobre os jovens portugueses tem demonstrado que, na sua maioria, consistente com as aspirações que os pais têm para si, os alunos aspiram o prosseguimento de estudos no ensino superior, em especial, no ensino público e universitário, mesmo quando a sua história escolar e pessoal sugere que essa não deve ser considerada como a única via ou a via de eleição para o futuro próximo (exs: Abreu, 1996; Afonso & Taveira, 2001; Azevedo, 1991; Cabral & Pais, 1998; Ministério da Educação, 1997; Taveira *et al.*, 1994).

É importante ajudar estes jovens e estas famílias a desenvolver expectativas vocacionais mais realistas e também ajudar os pais e professores a criar ambientes educativos e de ensino-aprendizagem que motivem os jovens a desenvolver os esforços necessários para obter uma formação e qualificações escolares e profissionais adequadas aos seus objectivos e aspirações.

Estar orientado/a para o futuro, ou seja, para os próximos objectivos e actividades, implica, entre outros aspectos, ter uma atitude positiva, de confiança, face a esse mesmo futuro. Ajudar os professores e os pais dos alunos do ensino Básico e Secundário a criar ambientes que favoreçam os sentimentos de competência pessoal e de autonomia, importantes para o desenvolvimento da auto-confiança e motivação, pode ser, a nosso ver, uma das vias eficazes para criar as bases de uma orientação para o futuro naqueles alunos e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento vocacional na adolescência. Para este mesmo efeito, seria pertinente também que ao longo do ensino Básico e Secundário, os profissionais de orientação procurassem começar por abordar, nas actividades de exploração vocacional, informação relativa às opções preferidas

pelos alunos e, ao mesmo tempo, as representações, as crenças e a motivação dos mesmos face a opções menos conhecidas e prestigiadas (ex: ensino superior politécnico e formação profissional), sensibilizando-os para a importância da elaboração de projectos realistas que permitam a sua satisfação e realização pessoal. Os resultados de uma linha de investigação sobre a educação e o desenvolvimento vocacional de jovens, a frequentar o ensino Básico e Secundário e Superior, que temos vindo a desenvolver, na Universidade do Minho, de há alguns anos a esta parte, evidenciam, além disso, que muito embora os jovens estudados registem percepções relativamente positivas face ao mercado profissional e de emprego na sua área vocacional preferida e atribuam muita importância aos seus objectivos vocacionais, estão pouco seguros de conseguir atingi-los, ou seja, têm expectativas de resultados negativas no domínio vocacional, o que gera estados de ansiedade antecipatória face às próximas decisões (Afonso & Taveira, 2001; Soares, 1998; Taveira, 2000a; Taveira, Silva, Rodríguez & Maia 1998). Verifica-se, ademais, que este tipo de resultados é menos favorável no grupo das raparigas, quando comparadas com o dos rapazes (Taveira *et al.*, 1998) e, à medida que diminui o nível sócio-económico de origem dos alunos (Afonso & Taveira, 2001). Refira-se, também, que a maioria dos alunos dos diferentes níveis de ensino apresenta planos vocacionais pouco definidos e, apesar de estar relativamente motivada para a exploração vocacional, possui fracas competências nesse domínio e necessidades específicas de informação. Os amigos e os familiares constituem os recursos preferenciais para obter informação sobre o mundo do trabalho. No entanto, a satisfação com a informação obtida

até ao momento é reduzida. Além disso, verifica-se que os alunos possuem visões pouco diferenciadas do mundo do trabalho, não distinguindo, por exemplo, os conceitos de curso, profissão, emprego, carreira, posição profissional, quando se referem ao mundo do trabalho. Quando se analisam estes resultados em função de características individuais e do contexto de vida dos alunos, como o sexo, a idade, o ano escolar e o estatuto sócio-económico de origem, regista-se um padrão de resultados significativamente menos favorável nas raparigas, nos alunos mais velhos e em anos escolares mais avançados e de estatuto sócio-económico mais baixo (Taveira, 2000b).

Trata-se de um padrão de resultados que evidencia, sem dúvida alguma, o papel das expectativas de resultados nas atitudes e comportamentos vocacionais dos jovens, mas também as necessidades específicas de educação e de desenvolvimento vocacional dos jovens portugueses ao longo do sistema educativo.

#### **Comunidades e ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento vocacional**

O modelo de intervenção vocacional que temos vindo a defender ao longo deste texto consiste numa abordagem psicoeducacional da carreira (cf. Taveira, *no prelo*; Savickas, 1996), baseia-se na perspectiva da educação psicológica deliberada (Sprinthall & Sprinthall, 1993) e, assenta na criação de ambientes educativos poderosos, de escolas relevantes do ponto de vista do desenvolvimento vocacional dos seus alunos e de comunidades propícias ao desenvolvimento vocacional das suas populações (Bell, 2000).

Neste contexto, começa a defender-se, por exemplo, que os profissionais de orientação devem adoptar meios e métodos de intervenção para desenvolver ambientes poderosos de aprendizagem, orientados para o significado, que têm como objectivo promover competências no indivíduo para que ele vá sendo capaz de inserir-se e desenvolver-se adequadamente nos contextos actuais de trabalho. E o que significa isto? Mais em concreto, significa que devemos apostar no desenvolvimento de "competências da carreira" que incluem quer a competência de autoria, quer as competências de transição e de trabalho (cf. Meijers & Wijers, 2000).

A competência de autoria é a capacidade para estabelecer uma relação significativa e útil entre os investimentos realizados na educação ou formação, o papel de trabalhador desejado e, a biografia ou estilo de vida pretendido. Nesta perspectiva, o indivíduo é encarado como um actor, com capacidade e competências para determinar um curso de vida no sistema laboral. Ao desenvolvermos métodos concretos para a promoção da competência para ser actor da sua própria carreira, estamos a contribuir para a clarificação do auto-conceito dos indivíduos e para alargar os seus horizontes no que respeita a carreira. O desenvolvimento das competências de transição tem sido também bastante valorizado. Consiste na capacidade de quem procura um emprego ou trabalho para comunicar com potenciais empregadores acerca do seu valor acrescentado, para o empregador em questão, quer no presente quer no futuro e, se necessário, realizar compromissos e negociar finalidades e objectivos, sem perder a direcção pessoal nem a sua identidade. Os modelos de ajuda são importantes para este efeito. Apoiar quem procura emprego a conhecer pessoas e organizações, a formar redes de

comunicação e de trabalho, a aprender a apresentar-se e a explorar as necessidades e os discursos relevantes em cada domínio ou grupo profissional e, ensinar como se pode combinar os resultados desses discursos com os desejos e necessidades individuais, são aspectos a ter em conta na intervenção vocacional. Trata-se de ensinar os indivíduos a traduzir os seus valores em acção, de oferecer oportunidades de experiência mas também de reflexão, de expandir as suas visões e perspectivas e de activar as suas motivações. Consiste, além disso, em ensinar às crianças e aos jovens a adquirir, a reconhecer e a construir certo tipo de atitudes que permitem que cada um se torne mais apto na identificação quer dos sinais de mudança quer dos sinais de oportunidade e o faça com sentido, propósito, e de modo envolvido, com espírito, uma atitude que entretanto tem desaparecido bastante das arenas de trabalho (Bezanson, 2000). Por último, as competências de trabalho referem-se à capacidade para se manter empregado numa dada organização em circunstâncias de mudança, baseado num sentido fundamental de direcção e identidade. A nosso ver, as intervenções psico-educacionais destinadas à promoção de tais competências seguramente tornarão as escolas mais relevantes do ponto de vista do desenvolvimento vocacional dos seus alunos, evitando aquilo que Herr (2000) quis evidenciar, quando refere que estar desenvolvido do ponto de vista académico sem o estar do ponto de vista vocacional é como estar muito bem vestido sem ter lugar para onde ir.

Outra ideia que nos parece importante quando pensamos em tornar o desenvolvimento vocacional uma prioridade do sistema educativo é contribuir para a criação comunidades propícias ao desenvolvimento vocacional de jovens (Bell,

2000). Consiste em construir um círculo de forças a nível da comunidade em que os educadores, os trabalhadores jovens e os pais contribuem e apoiam as escolhas e o desenvolvimento vocacional dos mais novos. É a cultura da infusão do desenvolvimento vocacional nos contextos educativos. Todos na comunidade têm um papel. As escolas e os centros de formação e de apoio a jovens oferecem ligações, encaminham os jovens para serviços de informação, de educação e de aconselhamento de jovens. Os pais, professores e outros educadores são alvo eles próprios de acções de informação, de aconselhamento e de formação e passam a possuir recursos e ferramentas para ajudar os jovens a explorar informação sobre o *self*, sobre o trabalho e sobre os papéis de vida. É uma estratégia especialmente importante para os grupos de alunos que apesar de poderem ter expectativas elevadas quanto ao prosseguimento de estudos, não prosseguem estudos após o 9º ou 12º ano de escolaridade.

Os psicólogos têm um papel fundamental na construção deste tipo de comunidades. Podem trabalhar com os professores e pais dos jovens e com os restantes agentes da comunidade, a partir de uma perspectiva desenvolvimental, pelo menos, de dois modos distintos (Paisley & Hubbard, 1994). Um deles é partilhar informação desenvolvimental sobre as crianças e os jovens com os adultos. Outro é procurar avaliar e influenciar o próprio desenvolvimento da carreira dos adultos.

A partilha de informação relativa ao desenvolvimento vocacional pode ajudar os pais e os professores a compreender melhor os jovens e as suas vidas e promover expectativas mais realistas para eles. Muitas das vezes os adultos ficam bastante preocupados com certos comportamentos dos adolescentes que no fundo são bem normais para o seu estágio de desenvol-

vimento. Outras vezes, ainda, os pais e os professores podem necessitar de informação para identificarem acções que não são apropriadas ou desejáveis do ponto de vista desenvolvimental. Do mesmo modo, se os empregadores puderem compreender melhor em que consiste o desenvolvimento vocacional, mais fácil será poder compreender qual pode ser o seu papel como agentes desse processo nos jovens em geral e, nos seus empregados, em particular. A promoção do desenvolvimento vocacional dos adultos com quem os psicólogos trabalham pode ser outra estratégia profiláctica de excelência na construção de comunidades propícias ao desenvolvimento vocacional. Requer a consciência de que quer os pais quer os professores com quem trabalhamos estão, também eles, em diferentes pontos e com diferentes trajectórias de desenvolvimento vocacional e global. O modo como compreenderão a informação desenvolvimental relativa aos jovens e a sua actuação educativa para com aqueles dependerá, também, do tipo de desenvolvimento da carreira e pessoal que estão a viver. O que significa isto para os psicólogos? Que necessitam de considerar nas suas intervenções, as características do desenvolvimento dos adultos com quem trabalharão e também agir no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e vocacional de tais educadores, quer sejam os pais, quer sejam os professores, quer sejam os empregadores. Consequentemente, necessitam de considerar no planeamento das suas intervenções oportunidades para tal.

### Conclusão

Existe uma sensibilidade crescente para as necessidades de desenvolvimento vocacional dos indivíduos e não apenas para as

necessidades da estrutura de oportunidades de trabalho. A partir do que ficou referido no presente texto, podemos concluir que é cada vez mais necessário, no contexto das actividades de orientação, adoptar uma abordagem profiláctica e psico-educacional das questões relacionadas com a carreira, proporcionando aos clientes-crianças, jovens e adultos, ambientes de aprendizagem poderosos e significativos, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional. Para isso, será necessário apostar na intervenção vocacional baseada num programa compreensivo, destinado a todos os alunos de uma escola ou comunidade, planeado com base numa análise prévia das características e necessidades de desenvolvimento vocacional dos diversos grupos de jovens e, sempre que possível, inscrito de um modo intencional, no processo de ensino-aprendizagem decorrente. O envolvimento dos psicólogos neste tipo de intervenção é uma necessidade. Em muitos casos, a colaboração de outros agentes facilitadores do desenvolvimento vocacional, como sejam os pais e os professores dos jovens, é uma condição essencial do sucesso de uma abordagem preventiva e promocional na orientação. A criação de escolas e comunidades propícias ao desenvolvimento vocacional das crianças e jovens passa também por envolver os restantes agentes da sociedade na educação e desenvolvimento vocacional dos mais novos. No trabalho com os diferentes adultos, os psicólogos beneficiam da adopção de uma perspectiva desenvolvimental da carreira e podem recorrer a várias estratégias de intervenção indirecta. Duas delas foram recomendadas no presente texto: a partilha de informação desenvolvimental e a promoção do desenvolvimento vocacional e pessoal dos adultos envolvidos.

## Referências

### Bibliográficas

- Abreu, M.V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Afonso, J.M. & Taveira, M.C. (2001). *Exploração vocacional de jovens. Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. & Taveira, M.C. (1999). *Desenvolvimento vocacional na infância: estudo exploratório com crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino Básico*. Estudo para apresentação de provas de mestrado em Psicologia Escolar. Braga: Universidade do Minho (Policopiado).
- Associação Industrial Portuguesa (1997). *Os empresários e o mercado do 1º emprego. Estratégias de recrutamento*. Leça da Palmeira :AIP.
- Azevedo, J. (1991). *Educação tecnológica. Anos 90*. Porto: Edições Asa.
- Bailey, L.J. (1971). *A curriculum model for facilitating career development*. Career Development for Children Project. Department of Occupational Education. Southern Illinois University of Carbondale.
- Bell, D. (2000). The edge: building «career friendly» communities for youth. *The Career Counselor*. 12. 1-2.
- Bezanson, L. (2000). Alley Cat wisdom-moving beyond domesticity in career counselling practice. *Proceedings of the International Conference for Vocational Guidance. Berlin 2000, «Guidance for Education, Career and Employment. New Challenges»*. Berlim: Bundesanstalt für Arbeit.
- Brown, S. D. & Krane, N.E.R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations

- about career counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent, *Handbook of counseling psychology* (3rd. Ed.), (pp 740-766). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S.D. & Brooks, R.L. (2000). *Handbook of counseling psychology* (3rd. Ed.). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Cabral, M.V. & Pais, J.M. (Coord.)(1998). *Jovens portugueses hoje. Estudos sobre Juventude/1. Observatório permanente da juventude portuguesa*. SEJ. Oeiras: Celta Editora.
- Drummond, R.J. & Ryan, C.W. (1995). *Career counseling. A developmental approach*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M.H.(1999). *Introduction to counseling and guidance* (5th ed.). NJ: Prentice-Hall International.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice : na approach to a general theory*. NY: Columbia. University Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gysbers, N.C. & Moore, E.J. (1973). *Life career development: A model*. Columbia, MO: University of Missouri.
- Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1998). *Career counseling: process, issues, and techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life-span: systematic approaches* (5th ed.). NY: HarperCollins.
- Herr, E.L. (1970). *Decision making and vocational development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Herr, E.L. (2000). Collaboration, partnership, policy, and practice in career development. *The Career Development Quarterly*, 48, (4), 293-300.
- Law, B. & McGowan, B. (1999). *Opening door. A framework for developing career-related learning in primary and middle schools*. Cambridge: CRAC, NICEC.
- Meijers, F. & Wijers, G.A. (2000). *A meaningful business. Career advice services in a new light*. Rotterdam: LDC, National Centre for Career Issues.
- Miller-Tiedeman, A. (1999). *Learning, practicing, and living the new carreiring*. MI: Taylors and Francis.
- Ministério da Educação. (1997). *O que fazem os ex-alunos após a escolaridade?* Lisboa: DEPGEF.
- Paisley, O. P. & Hubbard, G.T. (1994). *Developmental School Counseling Programs: from theory to practice*. Alexandria: ACA.
- Raynor, J. & Entlin, E.E. (1982). *Motivation, career striving and aging*. New York: Hemisphere.
- Savickas, M. (1996). A framework for linking career theory and practice. In L.M. Savickas, & W.B. Walsh, *Handbook of career counseling. Theory and practice* (pp.191-208). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Soares, A P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sociedade e Trabalho, nº 10. 2000. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Super, D. E. (1957). *Vocational development: A framework for research*. NY : College Entrance Examination College Press.

- Super, D.E. (1976). *Career education and the meaning of work. Monographs of career education*. Washington, DC: The Office of Career Education, U.S. Office of Education.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life.space approach to careers. In D.Brown, L.Brooks & Associates (3rd ed.), *Career choice and development* (pp.121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Taveira, M.C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M.C. (2000a). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: CEEP Edições: Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. (2000b). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psicologica*, 26, .
- Taveira, M.C. (no prelo). *Promoção de competências para o desenvolvimento da carreira: teoria e prática*. Actas do II Encontro Internacional de formação Norte de Portugal/Galiza «Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho». Porto:IEFP-Norte.
- Taveira, M.C., Nunes, J.M., Mesquita, A., Moreno, M.L.R., Silva, M.C., Alves, C. & Milhazes, G. (1994). Avaliação das necessidades de educação vocacional de jovens: implicações para o desenvolvimento de programas de exploração vocacional, In L. Almeida et al. (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, II. 263-272.
- Taveira, M.C., Silva, M.C., Rodriguez, M.L., Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 1, 89-104.