

INTERVENÇÃO VOCACIONAL PARA JOVENS EM RISCO: O PAPEL DA ACÇÃO PREVENTIVA

Ana Paula Sousa¹ & Maria do Céu Taveira²

Resumo: No presente artigo procura-se evidenciar como a teoria e prática do desenvolvimento vocacional poderão ajudar os profissionais da educação, da saúde e da acção social a equacionar a ajuda a jovens em risco psicossocial. Especial ênfase é dada à problemática da intervenção de cariz preventivo, destinada a favorecer atitudes e comportamentos construtivos de aprendizagem e de exploração, planeamento e gestão da carreira ao longo da vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional, jovens em risco, comportamento desviante, abandono escolar.

Introdução

A teoria e as práticas do desenvolvimento vocacional têm demonstrado a sua importância e afirmado cada vez mais o seu papel ao longo dos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito ao estudo do processo de desenvolvimento humano e à acção preventiva junto de crianças e adolescentes. Exemplo disso é a crescente literatura teórica e empírica dedicada a estes temas nos últimos quarenta anos (cf. Brown & Lent, 2000; Ettinger, 1996; Gibson & Mitchell, 1999; Herr & Cramer, 1996; Isacacson & Brown, 2000). Neste contexto, quer a pesquisa, quer a prática do desenvolvimento vocacional ou da carreira têm centrado mais recentemente a investigação-acção em diversos grupos-alvos, entre os quais, os jovens em risco, quer pela sua especificidade, quer pelo impacto social que esta população reflecte. Em geral, considera-se que pertence ao grupo de risco, os jovens que apresentam comportamentos escolares disruptivos, de (in)disciplina, absentismo e abandono escolar e/ou outros problemas associados, como a vadiagem, o abuso de substâncias alteradoras do estado de consciência e a delinquência. Isto é, dificuldades que expressam, de algum modo, modos não-construtivos de adaptação à vida social, com implicações negativas para a saúde e desenvolvimento da própria

1

² Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, ceuta@iep.uminho.pt.

pessoa e da sociedade em que está inserida (e.g., Coslin & Pain, 1998; Estrela, 1994; Hill & Rojewski, 1999; Jessor & Jessor, 1977; Lopes, 2001; Pinto & Taveira, 2002). Com efeito, o abandono escolar, por exemplo, poderá conduzir os indivíduos, em sociedades ocidentais como a nossa, a um risco aumentado e a um percurso desviante³, na medida em que os coloca à margem das mensagens socializadoras transmitidas em contexto escolar e lhes limita, devido à baixa qualificação académica, as oportunidades de emprego e de rendimento económico, com as naturais consequências na qualidade de vida. Deste modo, tal como a investigação no domínio da Psicologia tem vindo a evidenciar, o sucesso escolar é um factor e simultaneamente um resultado de trajectórias construtivas de desenvolvimento vocacional e pessoal, relacionando-se com oportunidades futuras de melhores empregos, maior independência económica e bem-estar pessoal (eg., Abreu, 2001; Harrington, 1997; Lopes, 2001; Rodenstein, 1990; Veiga, 1995, 1999).

Pela relevância do exposto, procura-se, neste artigo, aprofundar alguns aspectos do processo de adopção de comportamentos de risco na adolescência e identificar princípios e estratégias de intervenção vocacional para aquela população.

Promover o desenvolvimento vocacional de jovens em risco

Apesar do consenso, quer na teoria, quer na investigação psico-educacional, em redor da ideia de que a população de adolescentes é, na sua maioria, saudável, continua a ser verdade que para alguns indivíduos e alguns grupos, a adolescência pode constituir um tempo de confusão, disrupção e perturbação (Calabrese, 1987). Existem, assim, alguns adolescentes em maior risco do que outros, que experimentam mais problemas psicológicos ao longo da transição para a vida adulta. Estes problemas, se não forem alvo de intervenção, podem transformar-se, como já sugerimos, em sérias perturbações ao longo da vida adulta (Rutter *et al.*, 1976, *cit. in* Hollingsworth & Chandler, 1997) e favorecer o risco e a violência intergeracional (Truscott, 1992). O conhecimento e compreensão do conjunto de factores que estão na base das trajectórias de risco, na adolescência, são uma base importante da intervenção psico-educacional neste domínio.

³ Thio (1983) define o comportamento desviante como um «acto que pode ser localizado num determinado ponto de um continuum que vai do máximo ao mínimo consenso público, relativamente à natureza desviante [ou não-convencionalidade, acrescenta-se] do acto», salientando, ainda, que a rotulagem do acto como “desviante”, pela comunidade, é essencial para a definição social do comportamento.

A compreensão dos factores, processo e efeitos da adopção de comportamentos de risco na adolescência

Diversos factores da adopção de comportamentos de risco pelos jovens têm sido documentados em vários estudos epidemiológicos, de onde se destacam: (i) os factores familiares, que abrangem a desviância ou distúrbios psicopatológicos dos pais ou figuras de vinculação, a disrupção familiar e a hostilidade parental (eg., Rutter, 1978; Herbert, 1986; Lyon, 1996; Watts, 2001); (ii) os factores escolares, como a adversidade no ambiente escolar (eg., Rutter, 1978) e o insucesso académico (eg., Herbert, 1986; Lyon, 1996); (iii) os factores intra-pessoais, como um temperamento de disposição negativa e hostil (eg., Rutter, 1978; Herbert, 1986), a baixa auto-estima, um locus de controlo externo (eg., Herbert, 1986), o défice de competências cognitivas e sociais (eg., Lyon, 1996); (iv) e, os factores sociais, como o baixo nível sócio-económico, a pertença a uma minoria étnica (eg., Stiffman, Earls, Dore, Cunningham & Farber, 1996), a associação com pares desviantes e, a presença de uma sub-cultura criminal na comunidade (eg., Lyon, 1996).

No conjunto de adolescentes com comportamentos desviantes, podem também incluir-se aqueles alunos que se encontram em situação de desânimo aprendido. Trata-se de alunos que apesar de se encontrarem a frequentar a escolaridade obrigatória, revelam absentismo persistente, problemas emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem ou deficiência física. Ou ainda, alunos que, por essas características e toda a conjuntura pessoal, familiar e social envolvente, são jovens à beira de exclusão ou já excluídos do sistema educativo. Paralelamente, muitas das vezes, estes alunos enfrentam relações cada vez menos estruturadas com os pais, educadores e figuras de autoridade, elementos que integram a complexidade de culturas sociais que actuam na escola. Por outro lado, tem sido sugerido que a rotura das famílias tradicionais e a ausência de relações familiares positivas podem levar alguns alunos a recorrerem basicamente ao grupo de pares para obterem suporte emocional e sentido de pertença (Hollingsworth & Chandler, 1997; Cullingford & Morrison, 1997, *cit. in.* Reid, 1999). Se, por alguma razão, são rejeitados pelo grupo maioritário, podem procurar apoio e sentimento de pertença em grupos de pares “alternativos”, muitas vezes grupos defensivos, desviantes e marginais (Beymer, 1995). Efectivamente, quando o ambiente familiar e escolar não constitui uma alternativa percebida e efectiva, a associação com este tipo de grupo de pares pode ser preferível à exclusão social no seu sentido estrito. Esta situação pode, todavia, exacerbar os padrões de desajustamento destes adolescentes, dentro e fora da escola. Acrescente-se o facto da multiplicidade de factores *stressores* e de comportamentos de risco cumulativos

na vida de um indivíduo poder acentuar a ocorrência de comportamentos de risco e contribuir para um decréscimo no seu desenvolvimento óptimo (Rutter, 1978; Matt, Seus & Schuman, 1997).

Mas, se como Wilde e Murdock (1982 cit. in Gonzalez *et al.*, 1994) sugeriram, os jovens estão conscientes dos riscos, restam ainda outras hipóteses interpretativas: ou esses mesmos jovens procuram intencionalmente o risco, ou não conseguem perceber a severidade das consequências dos seus comportamentos de riscos, segundo aquilo que Elkind (1967, cit. in Gonzalez *et al.*, 1994) descreve como a “fábula pessoal”, isto é, a crença na auto-imunidade face às consequências negativas. Jessor e Jessor (1977) consideram também que os jovens podem procurar os riscos de forma activa, com base em benefícios percebidos como: (i) a oportunidade de tomar controlo das suas vidas, expressar oposição à autoridade adulta e à sociedade convencional; (ii) lidar com a ansiedade, a frustração, a inadequabilidade e o insucesso escolar e pessoal, conquistar a admissão no grupo de pares e demonstrar identificação com uma sub-cultura juvenil; (iii) confirmar a identidade pessoal, afirmar a sua maturidade e, marcar uma transição desenvolvimental para o mundo adulto. Ainda nesta linha, uma longa tradição de pesquisa tem considerado os jovens em risco de enveredarem em comportamentos desviantes, como sendo não-convencionais, e sem laços com as instituições sociais tradicionais como a família, a igreja e a escola. Assim, se percebe nos jovens em risco uma tentativa activa e quase precipitante para se auto-organizar face ao seu meio, intrinsecamente ligada ao comportamento não-convencional.

Como se pode concluir, o conceito de jovens em risco traduz uma realidade complexa com contornos específicos e implicações para o desenvolvimento dos indivíduos que continuam, todavia, sob investigação. Neste âmbito, e porque o desenvolvimento vocacional é um processo paralelo e interligado aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da identidade dos indivíduos, consideramos que o apoio precoce à elaboração de um projecto pessoal de carreira/vida, poderá trazer efeitos colaterais positivos ao desenvolvimento psicossocial de jovens em risco. Cientes disto, vários autores têm procurado analisar de que modo se processa a exploração, o planeamento e a tomada de decisão no domínio da carreira, em jovens em risco, para melhor responder às suas necessidades especiais de gestão e desenvolvimento da carreira (e.g., Farrington, 1989; Harrington, 1997; Hill & Rojewski, 1999). Baseados nesta linha de pesquisa, várias sugestões têm sido apontadas, na literatura vocacional, para responder às necessidades especiais de intervenção dos grupos de jovens em risco, com especial relevo para as

estratégias multi-modais e de cariz preventivo, na linha da educação para a carreira (cf. Rodriguez, 1995; Taveira, 2004; Watts, Law, Killeen, Kidd, & Hawthorn, 1996). Em seguida, apresentam-se algumas dos conceitos, princípios e estratégias de intervenção consideradas úteis para favorecer o desenvolvimento vocacional junto daquela população-alvo.

Adoptar uma perspectiva desenvolvimentista, integradora e inclusiva do conceito de carreira

A adolescência, ao abarcar a finalização da escolaridade obrigatória e, para vários jovens, a primeira integração no mercado de trabalho, é alvo privilegiado da investigação e serviços de psicologia vocacional (e.g., Imaginário & Campos, 1987; Hollingsworth & Chandler, 1997). No entanto, cada vez mais se defende a inclusão, no sistema educativo, laboral e comunitário, de programas prolongados e sistemáticos de educação psicológica deliberada no campo da carreira, que proporcionem a aprendizagem e o ensaio, com tempo, de competências de exploração, planeamento, decisão e transição vocacional. Tais programas iniciam-se cedo, no contexto pré-escolar, e prosseguem através da escolaridade e das ocupações extra-escolares, até ao ensino superior e no mundo laboral, numa lógica de promoção do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, de modo a acompanhar os indivíduos na diversidade de transições que podem ocorrer naquele âmbito, desde a mudança de curso, profissão ou emprego, passando pelo desemprego voluntário ou involuntário, a paternidade/maternidade, reforma, entre outras (cf. Taveira, 1999, 2004; Taveira & Gomes, 2001). Além disso, reconhece-se que as decisões de carreira são realizadas num determinado contexto sócio-cultural e político, são influenciadas pela história individual, pela raça e etnia, o género, a classe social, e as crenças que nos caracterizam e que afectam outras partes importantes da nossa vida, especialmente as nossas famílias, os nossos amigos e colegas, os nossos professores e supervisores. Ademais, numa perspectiva integradora, a carreira, inscreve as escolhas vocacionais num plano mais vasto de vida, que inclui o trabalho, mas também o amor, a aprendizagem e o lazer. O desenvolvimento vocacional dos indivíduos é, assim, descrito a partir de uma multiplicidade de factores influentes de origem psicológica, sociocultural e do contexto situacional do indivíduo e da sociedade, requerendo para a sua explicação e adequada intervenção nessa área, uma integração compreensiva de todos esses factores.

As estratégias de intervenção precoce

Um dos objectivos da intervenção vocacional precoce junto dos alunos em risco, é evitar o abandono precoce da escola, ajudando a aumentar o compromisso e o empenho com a educação e com a formação e a garantir a obtenção de atitudes, competências e qualificações de empregabilidade necessárias para enfrentarem o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os profissionais de orientação podem preparar-se para colaborar com os políticos no desenvolvimento de medidas ajustadas a estas populações. Com efeito, o desenvolvimento de políticas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem conquistado cada vez mais importância nas arenas educacionais. No entanto, na prática, a integração destes alunos não tem sido totalmente conseguida. Ora, os alunos com comportamentos desviantes, para além de sentirem dificuldades de integração na escola, questionam-se naturalmente sobre a relevância das aprendizagens que lá efectuam. Apesar dos benefícios da “aprendizagem ao longo da vida” serem normalmente apresentados como evidentes, pelo seu potencial em resolver problemas pessoais e sociais relacionados com a necessidade de competir num mercado global (Reid, 1999), para os alunos aqui em causa, o acesso à aprendizagem apresenta-se, muitas vezes, cheio de dificuldades e limites, e os seus benefícios múltiplos, sem garantia. Efectivamente, apesar de os serviços de orientação vocacional serem considerados como essenciais à facilitação do acesso e à adequação das oportunidades de emprego para os adolescentes ainda em “idade de aprendizagem”, a sua intervenção será ineficaz se ignorar as causas subjacentes às diferenças psicológicas e sociais dos indivíduos. Neste contexto, a ênfase actual da intervenção passa, assim, por um duplo movimento, de reintegração destes alunos *pela* escola e participação activa dos mesmos *na* escola, antes que efectivamente abandonem a escolaridade obrigatória. Paralelamente, tem sido defendida a necessidade de uma abordagem mais relevante e inclusiva do trabalho e da carreira nas escolas. Esta perspectiva pode ser vista como *preventiva*, pois tenta adaptar o comportamento antes da estruturação de um percurso desviante, que naturalmente se vai repercutir nas perspectivas de empregabilidade e no desenvolvimento da carreira do indivíduo. É importante que a intervenção vocacional integre também, como já foi referido, uma compreensão alargada da percepção que os adolescentes com comportamentos desviantes têm relativamente à sua posição nos diferentes grupos sociais (eg., género, família, escola, meio sócio-económico). A partir desse ponto, será possível realizar uma avaliação das barreiras mais determinantes ao desenvolvimento da carreira do indivíduo e desenvolver as competências e estratégias necessárias para as ultrapassar. No entanto, há que evitar o perigo de

considerar os adolescentes com comportamentos desviantes como um grupo homogéneo e, neste sentido, evitar a criação de programas especiais para este grupo específico. Estes poderão funcionar contra a inclusão, exacerbando o problema que procura resolver. Efectivamente, a rotulagem dos indivíduos e as práticas educativas desenvolvidas podem manter as desigualdades experienciadas por este grupo (Hollingsworth & Chandler, 1997). Será determinante, ainda, que a intervenção psicológica centrada no desenvolvimento da carreira destes adolescentes, tenha como ponto de partida a auscultação dos seus interesses mais positivos e das suas competências actuais. Paralelamente, a partir da avaliação das capacidades que apresentam e das suas concepções sobre o trabalho, deve ser estabelecida uma linha de base relativa às necessidades e prioridades a ser trabalhadas. Pelo exposto, conclui-se que as intervenções de orientação vocacional devem procurar o equilíbrio entre o reconhecimento de uma diversidade e pluralidade de valores e a promoção de igualdade de oportunidades face a metas essenciais na sociedade actual. Efectivamente, a educação para a carreira dirigida aos adolescentes com comportamentos desviantes corre o risco de ser ineficaz, caso não se dirija à realidade dos estilos de vida e se inadeque à perspectiva fenomenológica desses adolescentes (Watts, 2001).

De entre os princípios e estratégias de intervenção a ser desenvolvidas pelos profissionais de psicologia vocacional, contam-se:

- (i) Intervir numa idade precoce com o objectivo de encorajar os adolescentes a permanecer na escola ou a enveredar pela formação profissional, no sentido de os preparar adequadamente para as exigências associadas aos papéis da vida adulta;
- (ii) Promover aprendizagens relevantes para os diferentes eventos de vida, antes do abandono da escolaridade, dentro e fora da escola, a partir do apoio e desenvolvimento de medidas e políticas integradoras da educação, emprego, transporte, habitação e cultura (Reid, 1999);
- (iii) Implementar programas multi-modais, dirigidos à complexidade dos factores de risco do comportamento desviante;
- (iv) Clarificar junto do indivíduo os objectivos subjacentes à intervenção e atender à sua idiosincrasia, negociando o programa com o sujeito;
- (v) Desenvolver competências que facilitem as transições na vida do indivíduo, através da Consulta Psicológica Vocacional, como as competências sociais, a crença em si próprio, um auto-conceito positivo, um sentido de controlo pessoal, estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisão, um percurso vocacional produtivo e a capacidade de ultrapassar as crises daí resultantes (Hollingsworth & Chandler, 1997);

- (vi) Aceitar e compreender o comportamento do adolescente, dando *feedback* sobre o seu impacto, facilita a comunicação e confiança no processo de orientação vocacional;
- (vii) Evitar uma tomada de decisão prematura do adolescente relativa às escolhas vocacionais
- (viii) Incentivar a continuidade dos programas de educação para a carreira, pois é improvável que acções pontuais de orientação vocacional no 9º ano, consigam desviar por completo, os factores mais vastos que levam à afectação do comportamento desviante no desenvolvimento vocacional;
- (ix) Alertar os educadores sobre os perigos de rotular os adolescentes como “desviantes”, pelas implicações que poderá ter ao longo da vida do indivíduo – na resposta dos outros e nas expectativas do próprio. Há então que começar por valorizar os elementos positivos do comportamento dos adolescentes;
- (x) Promover, junto dos professores, uma maior consciencialização relativamente ao seu papel quer no desenvolvimento vocacional, quer na educação para a carreira dos seus alunos, por exemplo, através de formações específicas aos professores, ou pela infusão noutras formações daqueles conceitos (Wood & Cronin, 1999);
- (xi) Desenvolver, nesses programas, competências específicas de empregabilidade, como a procura de emprego, uma visão positiva da autoridade, o respeito pelos outros, a assiduidade e a pontualidade, entre outras;
- (xii) Desafiar as atitudes negativas relacionadas com o trabalho, pelo envolvimento dos adolescentes em experiências que contradizem as suas hipóteses correntes sobre o mundo do trabalho, como o uso de fontes de informação primárias, envolvimento em diálogos com figuras-modelo, providenciar oportunidades de reavaliação das percepções (Hill & Rojewski, 1999);
- (xiii) Promover experiências de trabalho durante o período de escolaridade obrigatória, com reflexão acompanhada sobre as mesmas, para estimular e aumentar a representação do papel de profissional na vida adulta (Wood & Cronin, 1999);
- (xiv) Intervir activamente junto dos empregadores, em defesa dos jovens que, fora da escolaridade obrigatória, procuram inserir-se no mercado de trabalho, pode fazer a diferença entre a colocação ou rejeição num emprego;
- (xv) Estabelecer parcerias eficazes com outras agências de intervenção (eg., política, de emprego), e em especial com os serviços da comunidade, por contactarem mais de perto com a realidade dos jovens (Watts, 2001);

(xvi) Divulgar e promover, junto da comunidade educativa e envolvente, os benefícios do desenvolvimento profissional contínuo, por permitir a actualização de conhecimentos e competências a par das mudanças do mercado de trabalho;

(xvii) Conduzir estudos de seguimento, para perceber qual o destino dos alunos que terminaram/abandonaram a escola e, mediante os resultados, reavaliar as estratégias de intervenção vocacional;

(xviii) Perceber que um fracasso não é igual à falta de sucesso, quer para o técnico de orientação, quer para o adolescente com comportamentos desviantes: os fracassos providenciam oportunidades de aprendizagem sobre que estratégias resultam naquela situação e ajudam a definir novos percursos de intervenção e desenvolvimento vocacional.

Cuidados com contextos e situações específicas

Depois da abordagem conceptual realizada, e tendo em consideração a revisão da literatura efectuada, apresentam-se agora algumas estratégias gerais a ser desenvolvidas pelos técnicos de orientação vocacional e as implicações para a intervenção no trabalho com alguns grupos específicos dentro da população de adolescentes com comportamentos desviantes.

Toxicoddependência familiar. As crianças, filhos de pais alcoólicos ou toxicodependentes, desenvolvem-se num ambiente onde experimentam falta de previsibilidade e uma ansiedade constante. Vivem na incerteza de confirmar se o pai alcoólico, por exemplo, vai chegar bêbado ou sóbrio, carinhoso ou agressivo, permissivo ou controlador. A repetição deste drama diário resulta numa grande necessidade de vigilância em relação ao ambiente, que tem sido designada por “orientação externa” (Mathews & Halbrook, 1990). Esta vigilância protege a criança do caos, mas com custos que vão afectar o desenvolvimento do seu sentido do *self*. Sem os seus limites definidos, a criança nem sempre sabe distinguir-se do Outro, associando os sentimentos dos que a rodeiam aos seus sentimentos. Estas duas características, orientação externa e limites pessoais diminuídos, manifestam-se em diferentes atitudes e comportamentos dependentes. No processo de desenvolvimento vocacional, estes jovens experimentam dificuldades acrescidas, sofrendo nomeadamente de indecisão crónica relativa face ao trabalho (Schumrum & Harman, 1988 *cit. in* Mathews & Halbrook, 1990). A investigação vocacional sugere que muitos dos jovens que crescem naquelas circunstâncias, não desenvolvem competências de tomada de decisão adequadas devido à ansiedade permanente que vivenciam, apresentando um auto-conceito

mal definido e um locus de controlo externo. Além disso, enquanto trabalhadores, revelam uma constante necessidade de aprovação e de afirmação perante colegas e supervisores, que altera de forma significativa as relações de trabalho. No entanto, dada a necessidade de aprovação perante os outros, são jovens que reagem bem à promoção de características de personalidade valorizadas patronais, havendo As crianças tendem a responder bem ao tratamento e a trabalhar muito para conseguirem mudanças (Kritsberg, 1986 *cit. in* Mathews & Halbrook, 1990), que poderão reestruturar eventuais percursos desviantes.

Minorias étnicas. Muitos dos problemas relacionados com os comportamentos desviantes das minorias étnicas resultam da colisão de valores culturais e de modos de comportamento. As escolas incorporaram os padrões tradicionais de comportamento da classe média da sociedade a que pertencem e revelam, agora, dificuldades em adaptar-se a um contexto multi-cultural (Beymer, 1995). Por exemplo, os alunos Afro-Americanos a estudar em escolas norte-americanas têm sido caracterizados como tendo uma comunicação directa e criativa e manifestando altos níveis de energia emocional (Beymer, 1995). Ora, estes comportamentos sendo muitas vezes erroneamente interpretados como ameaçadores ou desviantes, conduzem a uma comunicação reactiva em espiral que torna a interacção entre alunos e professores malograda e disfuncional. Apesar de graves, as implicações problemáticas desta desadaptação podem ser ultrapassadas se considerarmos que a forma de actuação dos professores, tal como as políticas educativas, prescrevem. Neste sentido, as instituições educativas deveriam periodicamente reavaliar e reelaborar os seus objectivos, tendo como meta uma efectiva adaptação à multiplicidade de culturas aí existentes.

Meios rurais desfavorecidos. Os adolescentes em meio rural desfavorecido têm que enfrentar o isolamento geográfico, oportunidades de emprego diminutas, baixo desenvolvimento económico, menor diversidade de modelos de papéis e baixa realização educacional e vocacional (Rojewski, 1995). Esta associação de factores conduz, na generalidade, a uma maior prevalência de adolescentes em risco de insucesso escolar e/ou social nas áreas rurais. Ora, enveredar em comportamentos desviantes e viver num meio rural, pode colocar estes adolescentes em risco acrescido, na medida em que às barreiras existentes no meio rural, se associa o rótulo do adolescente como “desviante”. Esse rótulo pode afectar o auto-conceito do indivíduo e as expectativas e oportunidades concedidas pelos outros (eg., professores, empregadores, comunidade). Neste contexto, a intervenção vocacional deve envolver actividades elaboradas para que: (i) os adolescentes identifiquem as barreiras, reais ou percebidas, relativamente à sua carreira; (ii) testem a

validade dessas percepções; (iii) e, desenvolvam competências e processos de vencer ou ajustar as expectativas vocacionais de modo realístico e positivo. Estas actividades podem ser especialmente proveitosas para aqueles adolescentes com comportamentos desviantes mais severos, devido à maior tendência para um auto-conceito negativo e às baixas expectativas vocacionais. Nestes casos, a intervenção deverá ter em conta, os limites e os preconceitos que os adolescentes irão encontrar ao nível da escola, da comunidade e do mercado de trabalho, devido ao seu “estatuto de desviante”, devendo os profissionais da orientação vocacional intervir de forma sistémica.

Internato em meio institucional. A institucionalização de menores sob tutela judicial, baseia-se no pressuposto de que os adolescentes com problemas de comportamento grave (transgressivo ou delituoso) necessitam de serviços de tratamento e reeducação especializados. Apesar de ser reconhecida a necessidade de programas de desenvolvimento para a carreira, estas não constituem ainda uma prioridade na maioria dos colégios de reeducação. Na medida em que, a maior parte destes jovens, quando saem das instituições não voltam para as suas casas, necessitando de se tornar económica e socialmente independentes, Munson (1994) defende a necessidade de uma mudança de foco, de programas de treino de competências académicas, para outros que promovam competências de vida e que visem a “funcionalidade” destes indivíduos. Compreender a importância de escolher uma ocupação adequada, de se estabelecer num local para viver, e desenvolver um repertório de competências de lazer, são passos fundamentais a dar por estes adolescentes. Neste contexto, o propósito dos programas de desenvolvimento para a carreira deve passar, segundo a proposta de Munson, (1994), pela promoção da auto-estima, do auto-controlo, e pelo salientar da importância dos papéis nas áreas profissional, da gestão doméstica e do lazer. Paralelamente, seria necessário implementar estratégias de seguimento que determinem os efeitos a longo-prazo dos programas nas taxas de reincidência e de reintegração na comunidade, de modo a que se possa ajudar esses jovens em risco e com comportamentos desviantes a conseguirem transitar para uma vida não transgressiva e satisfatória.

Populações “sem abrigo”. Uma população muitas vezes descuidada, porque ainda minoritária no nosso país, diz respeito aos adolescentes sem abrigo, que vivem geralmente abaixo do limiar de pobreza. Os desafios que este tipo de população lança aos profissionais de psicologia vocacional são difíceis e complexos. A intervenção desenvolvida com estes adolescentes passa sobretudo pelo desenvolvimento de programas que os liguem novamente à escola. No entanto, os resultados são limitados e

frequentemente desencorajadores, já que as escolas frequentemente têm dificuldades na avaliação e compreensão sobre como a vida nas ruas pode afectar os jovens sem abrigo. Paralelamente, se os programas de intervenção para os “sem abrigo” nas escolas se concentrarem em competências básicas e remediativas, correm o risco de desinteressar - e como tal perder – adolescentes inteligentes que “por acaso são sem abrigo” (Gibson & Mitchell, 1999). Os programas devem, então, assumir como principal objectivo, a integração no contexto escolar dos alunos (que estão ou estiveram) em situação de “sem abrigo”, evitando assim que sejam discriminados pelos pares e que sejam devolvidos a uma situação de marginalização. A resposta à diversidade de problemas dos adolescentes sem abrigo, apela a que o profissional de orientação vocacional inicie a sua intervenção pela resposta às preocupações e necessidades mais básicas daqueles (colocação num local seguro para dormirem, providenciar transporte ou formas de deslocação, apoiar o primeiro contacto com o *staff* da escola, etc.). Paralelamente, torna-se necessário um acompanhamento individualizado de cada caso e uma intervenção personalizada que permita o encaminhamento gradual para os serviços de retaguarda social, a monitorização do processo de reinserção e progressiva autonomização do adolescente.

Conclusão

A intervenção vocacional pode ter um papel fulcral no redireccionamento do percurso dos adolescentes com comportamentos desviantes e em risco de abandono precoce da escolaridade. No entanto, é necessário o desenvolvimento de mais investigação, que promova uma maior eficácia nos programas de orientação vocacional com esta população específica. Só deste modo se pode assegurar que as actividades sejam suportadas pelo “saber” e que haja uma adequação dos recursos utilizados. A implementação de políticas e a avaliação dos resultados necessitam, assim, de ser fundamentadas pela teoria e pela pesquisa conduzida quer pelos investigadores, quer pelos práticos, com o envolvimento activo dos jovens a quem se dirige. As escolas devem também reavaliar o seu papel e responsabilidade perante os adolescentes com comportamentos desviantes. Se os programas curriculares das escolas não vão ao encontro das necessidades destes alunos, como é evidenciado pelas notas baixas, pela taxa de retenção, pelo elevado grau de absentismo e pelo abandono escolar, deverão então ser oferecidos programas alternativos. Os profissionais de orientação vocacional têm também

um importante papel. No contexto escolar, por um lado, ao reforçar a ideia de que o adolescente ao permanecer na escola não está apenas a servir o objectivo de se tornar um membro obediente da força de trabalho da sociedade, mas está, ao investir nos seus interesses próprios, a melhorar o seu futuro. Os técnicos podem, assim, promover a educação como motor de mudança de comportamentos e de capacitação do indivíduo no processo de tomada de decisões, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Noutros contextos de intervenção, o profissional da orientação vocacional pode promover o auto-conhecimento e a exploração das opções de carreira, desenvolvendo no indivíduo competências que facilitem futuras transições de vidas, e direccionando formas de participação (activa, directiva, criativa e bem sucedida) do adolescente no mundo do trabalho. Se esta meta for alcançada, a intervenção poderá coarctar os problemas de desenvolvimento vocacional numa fase precoce da vida destes indivíduos, diminuindo o investimento que é depois necessário nas dimensões longitudinal e transversal do desenvolvimento vocacional dos adolescentes com comportamentos desviantes. Isto porque, todos os esforços de intervenção a efectuar numa fase de estruturação dos comportamentos desviantes dos adolescentes e de abandono escolar, apesar de terem um potencial adaptativo, serão sempre limitados e remediativos na sua acção. Para além de envolver questões políticas e sociais, a educação para a carreira integra também uma dimensão prática. Os técnicos de orientação vocacional para intervirem eficazmente com adolescentes com comportamentos desviantes necessitam de compreender o referencial biográfico e social da população com que estão a trabalhar. Nomeadamente, quanto às implicações envolvidas na reintegração desses adolescentes nos sistemas formais de educação, formação e trabalho que eles próprios rejeitaram. Essas implicações poderão passar por uma negociação progressiva das metas a empreender, de modo a serem respeitados os direitos de autonomia e auto-determinação dos indivíduos, conseguindo-se em última análise a sua auto-regulação no desenvolvimento da carreira. Pelo exposto, se for dada maior atenção ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes com comportamentos desviantes, se forem realizadas investigações sobre a realidade portuguesa e se a intervenção junto destes jovens for aprofundada, será possível actuar preventivamente e preparar as novas gerações para os desafios futuros de um mercado de trabalho em progressiva exigência e globalização.

Referências

- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beymer, L. (1995). *Meeting the Guidance and Counseling Needs of Boys*. U.S.A.: American Counseling Association.
- Brown, L. & Brooks (1996). *Career choice and development (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S.D. & Lent, R.W. (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, (3rd ed.). NY: John Wiley & Sons.
- Calabrese, R. (1987). Adolescence: A growth period conducive to alienation. *Adolescence*, 22.
- Chassin, L., Presson, C. & Sherman, S. (1989). "Constructive" vs. "destructive" deviance in adolescent health-related behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 18, 3.
- Claes, M. (1982). *Os problemas da adolescência*. (Trad. ?) Lisboa: Verbo.
- Clinard, M. & Meier, R. (1985). *Sociology of Deviant Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Coslin, P. & Pain, C. (1998). Attitudes d'adolescents face aux comportements perturbant la vie scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(3), 431-443.
- DiCintio, M. & Gee, S. (1999). Control is the key: unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the schools*, Vol. 36(3), 231-237.
- Dollard, Doob, Miller & Sears (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: YUP.
- Douvan & Adelson (1966). *The adolescence experience*. New York: Wiley.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ettinger, J.M. (1996). *Improved career decision-making in a changing world: training manual*. NOICC.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, 4(2), 79-100.
- Gibson, R. & Mitchell, M. (1999). *Introduction to counseling and guidance (5th ed.)*. N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Gonzalez, J., Field, T., Regina Y., Gonzalez K., Lasko, D. & Bendell, D. (1994) Adolescents' perceptions of their risk taking behavior. *Adolescence*. Vol. 29, 115.
- Harrington, T. (Ed.) (1997). *Handbook of career planning for students with special needs*. Texas: PRO-ED.

- Herbert, M. (1986). *Conduct Disorders of Childhood and Adolescence: A Social Learning Perspective*. (2nd Ed.). Great Britain: John Wiley & Sons.
- Herr, E. L. & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life-span* (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Hess, Petersen & Mortimer (1994). Youth, unemployment and marginality: The problem and the solution. In Petersen & Mortimer (Eds.). *Youth Unemployment and Society*. Cambridge: University Press.
- Hill, R. & Rojewski, J. (1999). Double Jeopardy: Work ethics differences in youth at risk of school failure. *The Career Development Quarterly*, 47 (3), 267-279.
- Hollingsworth, D. & Chandler, S. (1997). Adolescents with emotional and behavioral disorders. In T. Harrington (Ed.), *Handbook of career planning for students with special needs*. Texas: PRO-ED.
- Imaginário, L. & Campos, B. (1987). Consulta Psicológica Vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling, and career development* (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Jessor, R. & Jessor S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of Youth*. New York: Academic Press..
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lyon, J. (1996). Adolescents who offend. *Journal of Adolescence*, vol.19, 1-4.
- Mathews, B. & Halbrook, M. (1990). Adult Children of Alcoholics: Implications for Career Development. *Journal of Career Development*, Vol. 16(4), 261-268.
- Matt, E., Seus, L. & Schuman, K. (1997). Health risks and deviance in the transition from school to work. In J. Schulenberg, J. Maggs & K. Hurrelmann (Eds.). *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munson, W. (1994). Description and Field Test of a Career Development Course for Male Youth Offenders with Disabilities. *Journal of Career Development*, Vol. 20(3), 205-218.
- Pinto, R.H. & Taveira, M.C. (2002). Educabilidade vocacional e papel de estudante, *Actas do XI Colóquio AFIRSE- Section Portuguese, Indisciplina e violência na Escola*. Lisboa:FPCE.

- Reid, H. (1999). Barriers to inclusion for the disaffected: implications for “preventive” career guidance work with the under-16 age-group. *British Journal of Guidance & Counseling*, Vol. 27(4), 539-554.
- Robitschek, C. (1996). At-Risk Youth and Hope: Incorporating a Ropes Course Into a Summer Jobs Program. *The Career Development Quarterly*, vol. 45, 2, 163-169.
- Rodenstein, J. (1990). *Children at-risk*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Rodriguez, M.L. (Coord.) (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría e práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: UB.
- Rojewski, J. (1995). Impact of At-risk Behavior on the Occupational Aspirations and Expectations of Male and female Adolescents in Rural Settings. *Journal of Career Development*, Vol. 22(1), 33-48.
- Rutter, M. (1978). Family, Area and School Influences in the Genesis of Conduct Disorders. In L. Hersov & D. Shaffer (Eds.). *Aggression & Anti-Social Behaviour in Childhood & Adolescence*. London: Pergamon Press.
- Stiffman, A., Earls, F., Dore, P., Cunningham, R. & Farber, S. (1996). Adolescent Violence. In R. DiClemente, W. Hansen & L. Ponton (Eds.). *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, New York: Plenum Press.
- Taveira, M. C., & Gomes, I. T. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Relatório de Investigação. Braga: CEEP Edições.
- Taveira, M.C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M.C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica*, 213-234.
- Thio, A. (1983). *Deviant Behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Truscott, D. (1992). Intergenerational transmission of violent behavior in adolescent males. *Aggressive Behavior*, 18 (15), 327-335.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola (2ª ed.)*. Lisboa: Editora Fim do Século.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na escola*. Coimbra: Almedina.
- Watts, A. (2001). Career guidance and social exclusion: a cautionary tale. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 29, 2, 157-176.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. & Hawthorn, R. (1996). *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice*. London: Routledge.

Wood, S. & Cronin, M. (1999). Students with Emotional/Behavioral Disorders and Transition Planning: What the Follow-Up Studies Tell Us. *Psychology in the Schools*, Vol. 36(4), 327-345.

Zazzo, B. (1966). *La Psychologie Differentielle des Adolescents*. Paris: PUF.

CAREER DEVELOPMENT THEORY AND PRACTICES FOR AT RISK-YOUTH

Abstract: This article aims to demonstrate how career development theory and practices can be a useful basis for educational, health and social service professionals conceptualise effective psychosocial interventions with at-risk youth. The focus is on career education practices aimed to develop learning and career exploration, planning and decision-making.

Key-words: Career development, at-risk youth, school dropout.