

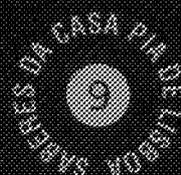
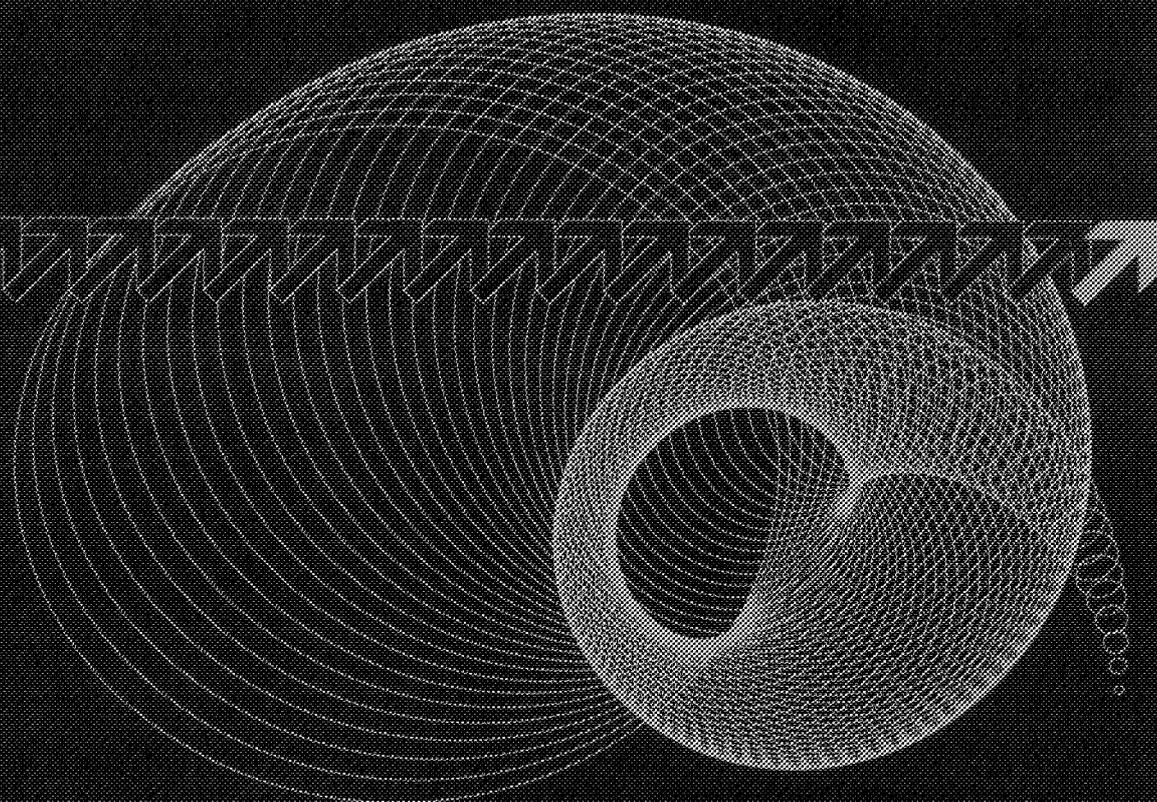
ENCONTRO ANUAL

SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

COMUNICAÇÕES

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.
DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NOS PRIMEIROS ANOS DA ADOLESCÊNCIA:
TEORIA E PRÁTICA.

ABRIL 1998



SERVIÇOS TÉCNICOS
CASA PIA DE LISBOA

DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NOS PRIMEIROS ANOS DA
ADOLESCÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA

MARIA DO CÉU TAVEIRA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO

INTRODUÇÃO

Em geral, no contexto da literatura sobre a intervenção vocacional, o conhecimento de si próprio e das futuras alternativas escolares e profissionais bem como o desenvolvimento dos rudimentos da tomada de decisão têm sido considerados dois aspectos importantes a desenvolver no Ensino Básico, tanto como filosofia como praxis. Neste contexto, os modelos mais actuais da orientação vocacional têm vindo também a reforçar a ideia de que a intervenção vocacional durante a infância e os primeiros anos da adolescência, ou seja, nos primeiros anos do Ensino Básico, deveria caracterizar-se pela oferta sistemática de conhecimento e de competências através do currículo, a partir de formas de cooperação efectiva entre os pais, professores e profissionais da orientação.

Staley e Mangiesi (1984), entre outros (exs: Gottfredson, 1981; Sellgman, 1994; Super, 1981; Zunker, 1994) fizeram notar que as crianças começam a formular decisões vocacionais, mesmo antes de irem à escola e vão adquirindo impressões sobre o trabalho que as pessoas conhecidas realizam (exs: familiares, vizinhos, pessoas da comunidade), o tipo de locais onde as pessoas estão empregadas, os benefícios e compensações que as mesmas auferem e as capacidades requeridas para uma realização aceitável.

Com base nestas impressões e modelos observados, as crianças não só vão considerando certas actividades, trabalhos e profissões como carreiras possíveis para si próprias como também vão pondo de lado outras, tanto para o presente como para o futuro.

Assim, quando entram na escola, muitas crianças têm já noções mais ou menos claras sobre a existência de diferentes tipos de trabalho ou empregos e sabem que as pessoas decidem fazer este ou aquele tipo de trabalho.

Durante os primeiros anos de escolaridade, então, as crianças podem expressar já muitas escolhas profissionais. Frequentemente, trata-se de profissões que derivam dos mais significativos e, mais tarde, das profissões dos seus heróis.

Os trabalhadores que são poderosos, habilidosos, corajosos e orientados para a acção, por exemplo, são particularmente desejados e emulados pelas crianças.

Nesta fase da vida e do desenvolvimento vocacional, as preferências vocacionais assentam, num primeiro momento, não 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.

Nesta fase inicial do desenvolvimento vocacional, que Ginzberg, Ginsburg, Axtrad e Herma (1951) e Super (1995) designam como correspondendo a um estágio de Fantasia ou Crescimento, será importante estimular o jogo, a simulação, a curiosidade e a exploração de aspectos do mundo exterior e de si próprio, pois são estes processos que permitem às crianças, recolher e processar informação válida sobre si e sobre o meio e formar os seus primeiros auto-conceitos. Segundo aqueles autores, o estágio da Fantasia oferece oportunidades para a criança tentar, ensaiar em imaginação ou no jogo e nas suas actividades, muitos dos papéis adultos, sem correr qualquer risco. As crianças retiram satisfação no desempenho destes papéis poderosos dos seus heróis e adquirem alguma auto-confiança. Os adultos (pais, outros familiares, educadores e professores) devem, portanto, encorajar a fantasia durante este período e evitar introduzir elementos realistas prematuros. Ou seja, não deve haver a preocupação de ajustar as escolhas das crianças a opções profissionais adequadas à sua situação porque as preferências expressas durante este estágio são, geralmente, instáveis e de curta duração.

CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA E PRÉ-ADOLESCÊNCIA

O PERÍODO DA FANTASIA. No seu modelo Interactivo do desenvolvimento vocacional na infância, Super (Watts, Super e Kit, 1981) descreve o processo através do qual os auto-conceitos vocacionais e as representações sobre o mundo profissional se formam, nos primeiros anos de vida.

O modelo Interactivo da infância parte da noção de curiosidade. Segundo Super (Super, 1995; Watts et al., 1981), um dos instintos básicos da infância é a curiosidade. A curiosidade é satisfeita na maioria das vezes através da exploração. Quando a actividade exploratória é recompensada (interna e externamente), permite a aquisição de informação e origina nova exploração. A exploração desenvolvida durante a infância é uma base fundamental para a exploração vocacional mais tardia. Assim, por exemplo, se a exploração não é reforçada nos contextos educativos (em casa, na creche, infantário e nas escolas de ensino Básico) a criança pode experienciar conflito e activar os seus comportamentos de evitamento ou de desistência da exploração, o que favorece o seu isolamento e dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento.

Uma das fontes principais de informação na infância são as figuras significativas (pais, professores ou outros modelos) que a criança observa e procura imitar. A satisfação obtida com a informação adquirida na actividade exploratória relaciona-se com estas figuras-chave, pessoas que são ou foram importantes ou interessantes e que servem como modelos, em termos de papel. A utilização da informação derivada das actividades exploratórias e das impressões causadas pelos modelos significativos está na origem do desenvolvimento dos interesses pessoais. Nestas interações, as experiências de sucesso promovem os sentimentos de autonomia, de controle do presente e do futuro, de auto-estima, aumentando o interesse pelas actividades em que se foi bem sucedido/a. Estes sentimentos estão na base do desenvolvimento, mais tardio, de aspectos fundamentais do desenvolvimento vocacional como a perspectiva temporal de futuro (um aspecto essencial das competências de planeamento e da tomada de decisão vocacionais) e do processo de elaboração de constructos pessoais.

Com base no padrão referido, a criança vai progressivamente desenvolvendo a capacidade para planear futuros acontecimentos e para agir sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito. Isto é, desenvolve as atitudes de planeamento e, com estas, a capacidade para identificar e resolver problemas e para tomar decisões.

Neste modelo de desenvolvimento vocacional da infância, a função da exploração é mais do que aumentar o interesse ou diminuir o aborrecimento da criança: constitui um meio para atingir objectivos pessoais e antecipar o futuro.

Mais especificamente, segundo Super (1990), durante os primeiros anos do Ensino Básico, a informação resultante das actividades de exploração permite aumentar o interesse pelo futuro e, intencionalmente ou não, vai oferecendo oportunidades de construção de quadros de referência sobre a realidade pessoal e circundante. Além disso, esta informação pode ser recuperada posteriormente, aquando da elaboração de projectos vocacionais mais específicos (cf. Taveira, 1987, para um aprofundamento desta questão).

A Investigação vocacional em idades precoces tem demonstrado que no período da Fantasia, que vai desde os 3 aos 10 anos, as escolhas profissionais mais típicas são: ser jogador de futebol, profissional de televisão, professor, médico, etc., e que já nestas idades é possível identificar diferenças de género no domínio das escolhas profissionais: os rapazes tendem a escolher profissões orientadas para a actividade física e as raparigas expressam preferências pelos domínios dos serviços (Miller, 1989).

Com efeito, existe investigação que evidencia que aos 4-5 anos as crianças são já capazes de articular objectivos pessoais. Muitas referem que querem casar e ter filhos e alguns estudos indicam que nestes primeiros anos de vida, muitas delas são capazes de antecipar uma idade própria para o casamento bem como o número de filhos e de imaginar modos de articular o trabalho e a família (ex: Seligman, Weinstock e Ownings, 1988).

Pelo que ficou referido, podemos concluir que o ambiente familiar e as relações com os pais são factores importantes do desenvolvimento vocacional nestas idades. De facto, a investigação vocacional tem demonstrado, por exemplo, que as crianças que vivem em ambientes positivos, são mais capazes de

articular planos para os seus futuros profissionais e pessoais do que aquelas que são oriundas de ambientes menos positivos, em que há pouca comunicação e pouca relação com os pais (cf. Selligman et al., 1988).

TRANSIÇÃO PARA O REALISMO E TENTATIVA. No período da Fantasia, que abrange os primeiros dez anos de vida, o jogo e a imaginação desempenham um papel fundamental no pensamento sobre o futuro. A partir dos onze anos, as crianças deixam de tomar decisões baseadas na fantasia e tendem a basear-se mais nos seus interesses. A expressão de escolhas profissionais é determinada, progressivamente, por factores mais realistas.

Aos 12 e 13 anos, os adolescentes podem formular as mesmas escolhas profissionais mas agora com base na apreciação das actividades que realizam com maior gozo, na sala de aula, nos recreios ou em casa. Assim, por exemplo, uma adolescente pode formular preferências pela profissão de médica já não baseada nas suas bonecas ou nas actividades que vê o seu médico, de quem tanto gosta, realizar, mas porque tem em consideração o prazer que retira de coleccionar e trocar com as colegas cromos sobre o corpo humano.

Mais tarde, ainda, nos anos intermédios da adolescência, a preferência pelo mesmo tipo de profissão pode, no entanto, resultar de uma auto-avaliação de interesses e preferências por certas disciplinas e de certas visões mais diferenciadas e estruturadas do mundo escolar e profissional.

Gradualmente à medida que os adolescentes contactam com as características do mundo profissional, vão ensaiando, em imaginação ou em realidade, escolhas tentativa, baseadas cada vez menos na fantasia e cada vez mais na avaliação da realização e preferências pelas actividades escolares e extra-escolares e no seu nível de aspirações vocacionais.

Em geral, os jovens expressam as suas preferências vocacionais mas não se sentem ainda confiantes ou comprometidos com as mesmas, porque sentem que ainda não exploraram o suficiente sobre si e sobre o exterior e não têm certeza sobre o papel que gostariam de desempenhar no futuro.

Tendo estas características do processo de desenvolvimento vocacional na infância e nos primeiros anos da adolescência, a orientação vocacional no Ensino Básico não pretende forçar as crianças a tomar decisões prematuras mas, em vez disso, evitar que as crianças e adolescentes realizem compromissos prematuros com certas escolhas, sem terem desenvolvido um processo de exploração vocacional construtivo, ou seja, o teste de hipótese, o questionamento e o conhecimento de si face ao mundo escolar e profissional (ou, dito de outro modo, face ao mundo do trabalho remunerado e não remunerado) (cf. Herr e Cramer, 1996; Taveira, 1997).

A INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DURANTE O ENSINO BÁSICO

No Ensino Básico, o foco da intervenção é, então, a tomada de consciência das escolhas vocacionais que estarão disponíveis e os modos de antecipar e planear essas mesmas escolhas. Muitos alunos necessitam de tomar consciência e saber que terão oportunidades para escolher e que possuem competência para o fazer. Esses mesmos alunos necessitam também de tomar maior consciência de si próprios, de como estão a mudar e de como podem utilizar a experiência escolar para explorar e se prepararem para o futuro.

Miller (1989), por exemplo, defende que durante o Ensino Básico, o estágio inicial do desenvolvimento vocacional dos alunos é a tomada de consciência de si próprio/a. Sem esta consciência, os restantes estágios do desenvolvimento vocacional dificilmente acontecem. Tendo em conta que a tomada de consciência da necessidade de tomar uma decisão vocacional é um dos requisitos essenciais à elaboração e implementação de projectos vocacionais, torna-se importante prosseguir este objectivo nas intervenções vocacionais durante esta fase da vida das pessoas.

Deste modo, nas actividades de orientação vocacional, é muito importante que se aborde (a nível dos conteúdos e do processo) a consciência do *self*, os sentimentos de autonomia e controlo pessoal, a necessidade de planear o seu comportamento e, o desejo de explicação ou de esclarecimento.

Alguns investigadores, como Hansen e Johnson (1989), sugerem que as estratégias precoces de aprendizagem na sala de aula podem ajudar a prever as tendências dos indivíduos, em outras fases da

vida, para se envolver, dissimular, ignorar ou escapar face a situações de trabalho difícil, particularmente no primeiro emprego. Estes autores, recorrendo ao modelo da teoria da motivação da "expectativa-valor", descrevem como é que, por exemplo, as estratégias de aprendizagem observadas na sala de aula durante o Ensino Básico e reforçadas no Ensino Secundário, podem originar estratégias de trabalho produtivas ou não produtivas nos primeiros anos de vida adulta (cf. a este propósito, Hoyt, 1995).

Hansen e Johnson (1989) sugerem que se utilize uma taxonomia de quatro estratégias de aprendizagem em sala de aula para descrever a relação da aprendizagem com o grau de confiança e de valor associados à tarefa.

Estes dois aspectos – o sentimento de confiança e o valor atribuído às tarefas de aprendizagem – por sua vez, relacionam-se directamente com o tipo de atitudes e comportamentos adoptados pelos alunos face às mesmas e que podem ser: o envolvimento, a dissimulação, o evitamento ou a rejeição.

Mais especificamente, o padrão de *envolvimento na tarefa* significa que o indivíduo atribui um valor relativo à realização requerida e que está relativamente confiante de que é capaz de a realizar, a partir das suas capacidades. Numa situação de desafio situacional, "o indivíduo procura lutar por uma compreensão adequada da tarefa e dos meios para a atingir, e realiza o esforço para tal de modo intencional. Face à ambiguidade de uma tarefa nova, procura clarificar e interpretar a informação disponível e resolver a tarefa" (p.82).

No padrão de *dissimulação da tarefa*, o indivíduo "atribui um valor relativo à realização exigida mas falta-lhe confiança nas suas capacidades para ir de encontro aos requisitos da mesma. O indivíduo quer realizar, mas tem incerteza do que deve fazer ou de como deve fazer ou se a tarefa pode ser feita. No desejo de ser bem sucedido, para parecer bem sucedido, ou pelo menos para não parecer que falha, finge compreender, dá desculpas, nega, distorce, ou envolve-se num raciocínio não diferenciado que inclui elementos que podem parecer não fazer parte da situação. As situações e os problemas novos são percebidos como ameaçadores, e menos como desafios, e são abordados com um padrão de comportamento de fingimento ou dissimulação" (p.83).

Na terceira estratégia de aprendizagem ou de trabalho, o evitamento da tarefa, o indivíduo sente-se relativamente confiante para a realizar mas atribui-lhe muito pouco valor. Está num dilema situacional, sentindo-se pronto e capaz para aceitar o desafio, mas incapaz de identificar nesta situação concreta o valor da tarefa. O indivíduo pode desenvolver acções de um modo automático, em geral, atingindo um nível de realização aceitável. Mas raramente se envolve activamente nela ou a rejeita: simplesmente a rodeia. Em geral, des centra-se da tarefa, a sua atenção dissemina-se e, por vezes, dá consigo a sonhar, a distrair-se com um colega, a ter preocupações com a falta de dinheiro ou outras, a pensar numa festa, a relembrar um programa de televisão, etc.

A última estratégia de aprendizagem ou de trabalho, a *rejeição da tarefa*, caracteriza os indivíduos que têm falta de confiança na sua capacidade e atribuem pouco valor à tarefa. Procuram evitá-la e demonstram uma atitude passiva, trabalhando num sistema de compreensão pouco responsivo às condições da situação ou tarefa.

Esta taxonomia de estratégias de aprendizagem ou de trabalho pode ser utilizada para descrever e intervir nos hábitos e atitudes face ao trabalho de crianças e adolescentes, durante o Ensino Básico, podendo, no entanto, também, ser utilizada em outros níveis de ensino, nomeadamente no Secundário.

Os resultados da investigação sobre a sua utilização permitem retirar conclusões acerca de diversos aspectos do desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida:

- Em primeiro lugar, constata-se que os pilares das estratégias de trabalho que caracterizam os trabalhadores produtivos e não produtivos na vida adulta se constroem a partir dos primeiros anos de vida escolar e daí para diante, quando se consolida a educação formal, de âmbito-extra-familiar;

- Em segundo lugar, conclui-se que todos nós utilizamos as estratégias de dissimulação, evasão ou rejeição face a algumas tarefas. Contudo, para certas pessoas, estas estratégias tomam-se as estratégias habituais e podem ser empregues com uma frequência cada vez maior como resposta a níveis crescentes de stress ou desconforto situacional;

- Em terceiro lugar, a investigação sugere também que, seja qual for a sua génese, as estratégias não produtivas de aprendizagem podem ser modificadas por intervenções situacionais e interactivas. Assim, esforços deliberados para ajudar os indivíduos a aprender a reconhecer e a controlar as suas tendências

para a evasão, dissimulação ou rejeição das tarefas, através do trabalho individual e de grupo, podem ser de importância vital na preparação dos indivíduos para o trabalho (escolar e profissional), um dos objectivos principais das intervenções vocacionais ao longo do sistema educativo.

Consideramos, pois, que seria importante desenvolver intervenções vocacionais precoces que permitissem aumentar os sentimentos de auto-eficácia e de auto-confiança dos alunos e, conseqüentemente, facilitassem o envolvimento daqueles numa variedade de tarefas; e que, ao mesmo tempo, fossem realizados esforços para os ajudar a desenvolver competências de assertividade através das quais possam clarificar as tarefas de aprendizagem/trabalho ou para os ajudar a expressar a sua falta de compreensão, quando estão perante ambigüidades e dificuldades. Estes comportamentos podem ser identificados e reforçados tanto nos contextos de consulta psicológica vocacional como em sala de aula ou nas actividades extra-curriculares, durante o Ensino Básico e nos restantes níveis de escolaridade.

Em suma, a eficácia dos alunos para lidar com os desafios e as ameaças do ambiente de aprendizagem relaciona-se com as experiências pessoais de auto-eficácia face a situações ou tarefas particulares. Por sua vez, estas experiências reflectem-se no modo como, mais tarde, são tomadas as decisões vocacionais.

A importância das atitudes e comportamentos que os alunos desenvolvem no ensino básico pode ser abordada, no entanto, a partir de outras perspectivas. Assim, por exemplo, a análise dos resultados da investigação sobre o abandono escolar sugere que os antecedentes deste tipo de desistência, aos 16 anos, se desenvolve durante um longo período de tempo, provavelmente e na maioria dos casos, durante o Ensino Básico.

Finn (1989) sugere a este propósito que existem dois modelos principais que procuram explicar as causas ou factores do abandono precoce da escola. Um deles é o modelo da *frustração-auto-estima* que sustenta que a fraca realização escolar origina uma visão debilitada acerca de si próprio (baixa auto-estima) e, em consequência, a uma oposição por parte da criança ou adolescente ao contexto escolar que é percebido como o responsável ou causador dessa imagem sobre si.

Este comportamento de oposição face à escola pode tomar diferentes formas: interrupção do processo de ensino, faltas às aulas, actos delinquentes. Existem muitas razões para uma criança evidenciar frustração face ao processo de ensino – por exemplo, falta de apoio psicológico em casa, ausência continuada de experiências de sucesso escolar, interacções pobres com os professores, stress e alienação face ao mundo escolar e dos adultos em geral.

É claro que não se pretende sugerir que o comportamento de oposição escolar se deve inteiramente a problemas do aluno. As escolas podem não ter programas ou ambientes apropriados que desafiem os alunos, através dos seus professores e colegas, a sentir-se competentes e válidos. A alienação dos alunos face às expectativas escolares é em geral uma estratégia auto-defensiva e protectora do self, bastante utilizada quando alguém se sente magoado, aborrecido, ou inferior devido ao clima ou actividades que o ambiente propõe.

A questão fundamental aqui é reforçar a ideia de que aquilo que acontece às crianças e adolescentes durante o Ensino Básico contribui para o desenvolvimento de padrões de comportamento, positivos ou negativos, que tendem a persistir durante o Ensino Secundário e a vida adulta.

Deste modo se justifica que a intervenção vocacional se focalize, nos primeiros anos de vida, no desenvolvimento de atitudes positivas face a si próprio, de auto-estima e de capacidade e, em apoiar os professores e responsáveis pelas escolas a criarem climas na sala de aula e na escola que motivem o desenvolvimento dessas características.

O segundo modelo explicativo do absentismo escolar proposto por Finn (1989), é o modelo da *participação-identificação*. A participação requer que o aluno tenha experiências curriculares à sua disposição que não só retenham o seu interesse e empenho como originem aprendizagem e desenvolvimento. A identificação conota a forma de ligação, um sentimento de pertença, um valor partilhado, um sentimento de ser capaz de lidar com e ser congruente com o grupo social (colegas, professores e normas institucionais). Tanto a participação como a identificação estão relacionadas com a auto-estima e são aspectos importantes do processo de desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas face ao trabalho.

Numa linha de investigação diferente mas relacionada, autores como Rich (1979) e Holland (1981),

têm procurado analisar de que modo é que as características de desenvolvimento dos alunos que frequentam o Ensino Básico e as características do próprio ambiente curricular determinam o desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes, oferecendo também orientações úteis ao campo da intervenção naquele nível de escolaridade.

Este tipo de investigações tem permitido concluir que as crianças e adolescentes do Ensino Básico são fundamentalmente generalistas, no sentido em que estão tipicamente abertas para interagir com um leque alargado de comportamentos e de estímulos. Na sua curiosidade e entusiasmo típicos, ainda não sofreram os constrangimentos de muitas das realidades sociais e estereótipos que em geral distorcem as percepções dos mais velhos, com quem se identificam. Portanto, estão vulneráveis, no sentido em que as atitudes e percepções acerca da vida e do seu lugar na vida são formativas e rapidamente influenciáveis por circunstâncias do ambiente.

Por seu turno, verifica-se que as circunstâncias ambientais assumem diversas formas e estabelecem relações variadas com o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Rich (1979) demonstrou que as crianças têm conhecimento das profissões da comunidade e, se por exemplo, pertencem a uma comunidade rural com poucas profissões e de baixo estatuto, é este leque de opções que influenciará as suas aspirações. Esta autora defende que, neste caso, as circunstâncias de um ambiente rural colocam os alunos em desvantagem comparativamente aos de um meio urbano. A aquisição de conhecimento acerca de profissões que não existem na localidade de residência dos sujeitos ou de estatuto médio ou alto pode alargar o leque de opções prováveis destes alunos.

O estatuto socio-económico familiar é outro factor importante. Holland (1981) verificou, num estudo com 300 alunos do 6º ano de escolaridade, que o ESSE, mais do que o auto-conceito, sexo, etnia, local de residência ou idade, contribuiu para predizer a maturidade das atitudes de carreira.

Existe evidência, também, na investigação, para se concluir que as brincadelas e actividades da infância se relacionam com as escolhas vocacionais mais tardias. Por exemplo, Cooper e Robinson (1989), a partir de descrições retrospectivas dos jogos, actividades, preferências e aspirações das crianças, corroboram a ideia de que as actividades masculinas e andrógenas podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento de competências necessárias para a realização mais tardia na matemática e nas ciências físicas. Este tipo de investigação sugere que os profissionais da orientação que estão interessados em eliminar o viés relativo ao género durante o Ensino Básico devem promover uma variedade de actividades masculinas e andrógenas às raparigas e que seria importante trabalhar com os alunos, individualmente e em grupo, para modificar atitudes que influenciem negativamente as raparigas quanto à participação nesse tipo de actividades.

CONCLUSÃO

Em conclusão, as contribuições de Hansen e Johnson (1989), de Finn (1989), Rich (1979) e Holland (1981) apresentadas ao longo desta comunicação ilustram o poder das experiências de desenvolvimento precoces, nomeadamente como percursos da persistência em níveis de escolaridade mais avançados e na aquisição de comportamentos antecedentes da realização profissional.

Trata-se simultaneamente de um desafio mas também de uma oportunidade para conceptualizar a intervenção vocacional no Ensino Básico. Tendo em conta o que ficou dito até ao momento, as ideias que oferecem credibilidade à intervenção vocacional neste nível são:

- A consciência de que os estilos de comportamento de escolha na adolescência e vida adulta são afectados pelos tipos de experiências desenvolvimentais que ocorrem na infância e primeiros anos da adolescência;
- A evidência de que muitos materiais e textos utilizados nas escolas elementares oferecem retratos inadequados do mundo do trabalho ou do mundo educativo futuros e estimulam desnecessariamente a estereotipia (ex: sexual) das profissões ou visões restritas das oportunidades educativas e profissionais;
- A constatação de que os sentimentos de competência pessoal para lidar com o futuro se desenvolvem a partir do conhecimento que cada um tem das suas capacidades, modos de modificar fraquezas, das competências de planeamento e de utilização de recursos exploratórios disponíveis, e da

compreensão das relações entre a escola e as suas aplicações ao papel de trabalhador e de outros papéis da vida adulta;

- A defesa de que o foco da intervenção deve ser o desenvolvimento de atitudes face a si próprio e face às oportunidades educativas e sociais; o desenvolvimento de sentimentos de competência e de modos de utilizar as experiências escolares para explorar e preparar o futuro; evitar o compromisso precoce com um leque demasiado restrito de opções; e não tanto apoiar as crianças e adolescentes a tomar decisões ou a realizar escolhas prematuras;

- A consciência de que a influência da família no desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes tem um impacto maior na intervenção vocacional nesta fase da vida do que em outras;

- A crença de que os programas de orientação vocacional nos primeiros anos de escolaridade podem ser planeados e sequenciados para responder às mudanças de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes;

- A convicção de que a oferta sistemática de conhecimentos e competências através do currículo implica a cooperação efectiva entre professores e profissionais da orientação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd (Eds.) *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.
- Cooper, SE & Robinson, DAG (1989). Childhood play activities of women and men entering engineering and science careers. *The School Counselor*, 36(4), 338-347.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 58(2), 117-142.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: na approach to a general theory*. NY: Columbia Univ.Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Hansen, D.A. & Johnson, V. (1989). Classroom lesson strategies and orientations toward work. In D. Stern & D. Eichom (Eds.) *Adolescence and Work: influences of social structure, labour markets, and culture* (pp. 75-100). Hillsdale, NJ: LEA.
- Herr, E. & Cramer S.H. (1996). *Career guidance and counselling through the life-span systematic approaches* (4th ed.). NY: Harper Collins Publishers.
- Holland, J. (1981). Relationships between vocational development and self-concept in 6th grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 228-236.
- Miller, MJ (1989). Career counseling for the elementary school child: Grades K-5. *Journal of Employment Counseling*, 26(4), 169-177.
- Rich, NS (1979). Occupational Knowledge: to what extent is rural youth handicapped? *Vocational Guidance Quarterly*, 27(4), 320-325.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). CA: Sage Publications.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Ownings, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-years-old. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22(3), 222-230.
- Staley, N.K. & Mangiesi, J.N. (1984). *Using books to enhance career awareness. Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 200-208.
- Super, D.E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In ^aG. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd (Eds.) *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development*, (2nd ed.) (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1995). Models of career development in J. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Actas da Conferência Internacional "Serviços de Orientação para os anos 90"* (p.45-66). Lisboa: AIOSP.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Zunker, V.G. (1994). *Career counseling. Applied concepts of life planning* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.