

1999 Volume 4 Nº 1

# Psicologia

Teoria, investigação e prática

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
EM CONTEXTO ESCOLAR

Fevereiro 1999 ISSN  
0873-4976

4  
B  
4

4  
2  
4



## INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

**Maria do Céu Taveira**

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

**Resumo** – *Este artigo apresenta um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que podem ser utilizados pelos profissionais da orientação para estimular o desenvolvimento vocacional das crianças e dos adolescentes ao longo do Ensino Básico. Evidenciam-se as características desenvolvimentais dos alunos do Ensino Básico e argumenta-se que tais características devem ser os critérios principais do planeamento e concretização da intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. Além disso, defende-se que este tipo de intervenção não deve destinar-se a apoiar as crianças e os adolescentes a realizar escolhas vocacionais prematuras, mas antes, a evitar o compromisso precoce com opções vocacionais, bem como a desenvolver atitudes positivas face a si próprio/a e ao meio, sentimentos de competência e o uso das experiências escolares na exploração e preparação do futuro. Finalmente, procura-se salientar que os primeiros anos de vida são a base do desenvolvimento vocacional ao longo das restantes fases do ciclo vital.*

**PALAVRAS CHAVE:** Orientação Vocacional; Desenvolvimento Vocacional; Educação Vocacional; Intervenção Vocacional

**KEY WORDS:** Career Guidance, Career Development, Career Education, Career Intervention

### INTRODUÇÃO

Em geral, no contexto da literatura sobre a intervenção vocacional, a exploração orientada para si próprio/a e para o meio, bem como o desenvolvimento dos rudimentos da tomada de decisão e do planeamento vocacional têm sido considerados como os aspectos a desenvolver durante a infância e os primeiros anos da adolescência (Herr & Cramer, 1996; Paisley & Hubbard, 1994; Peterson, Sampson & Reardon, 1991; Seligman, 1994; Taveira; Vernon & Strubb, 1991; Zunker, 1994).

Por seu turno, numa perspectiva educativa, diversos autores têm vindo a reforçar a ideia de que 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

*Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Maria do Céu Taveira, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 BRAGA, PORTUGAL. e-mail: ceuta@mail.teleweb.pt.*

informação e actividades que promovam o desenvolvimento vocacional dos alunos e, ainda, pelo envolvimento e cooperação mais efectivas entre os pais, os professores e os profissionais da orientação (Herr & Cramer, 1996; Hoyt, 1995; Rodríguez, 1994; Taveira, 1998, 1997; Vondracek, 1993).

Para o efeito, considera-se que será importante ter em consideração as contribuições das teorias do desenvolvimento vocacional e da literatura sobre a problemática da Educação para a Carreira, no que respeita as questões do desenvolvimento e da educação vocacional na infância e adolescência. Trata-se de dois quadros de referência úteis já que, entre outros aspectos, permitem definir indicadores do desenvolvimento vocacional, caracterizar em termos normativos as suas diferentes etapas ou estádios e respectivas tarefas e, ainda, delinear estratégias de intervenção ao longo de todo o Ensino Básico e mesmo antes. Por este motivo, apresentam-se em seguida alguns contributos teórico-práticos da literatura que tem procurado conceptualizar o desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida e a metodologia de intervenção vocacional mais adequada a essa fase da carreira. Ao longo desta apresentação e, tal como Spokane (1991), entende-se por Intervenção Vocacional qualquer esforço ou acção deliberada para promover ou facilitar o desenvolvimento vocacional das pessoas. Por seu turno e, de acordo com Walsh e Osipow (1990), considera-se que as intervenções vocacionais que ocorrem no contexto de uma relação de apoio psicológico, como a Consulta Psicológica Vocacional, se incluem na categoria da Intervenção Psicológica Vocacional. De referir ainda que as expressões Educação para a Carreira e Educação Vocacional serão utilizadas neste artigo com o mesmo sentido, para designar não uma técnica ou modalidade nova de intervenção, mas antes uma perspectiva alternativa da intervenção no desenvolvimento vocacional, de cariz preventivo e promocional. Do mesmo modo, ao longo deste artigo, o conceito de Carreira designa a totalidade de papéis relacionados com o trabalho (doméstico, escolar, profissional, comunitário) e com o lazer que cada pessoa desempenha ao longo da vida (NCDA, Sears, 1982).

### CONCEPÇÕES DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

A infância tem sido descrita como um estádio de Fantasia (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951) ou de Crescimento (Super, 1957), em termos de desenvolvimento vocacional. As tarefas desenvolvimentais mais típicas deste domínio, na infância, consistem em (i) formar uma imagem ou visão sobre o seu tipo de pessoa; (ii) compreender o significado do trabalho; (iii) desenvolver uma orientação para o mundo do trabalho; (iv) aprender a organizar o tempo de modo a terminar uma tarefa e, se necessário, pôr o trabalho à frente da brincadeira (Havighurst, 1972).

Ginzberg e colaboradores (1951) consideram que durante o 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. Através destes processos e da participação nas actividades escolares, de lazer e outras, a criança vai tomando consciência do que é capaz de fazer bem, do que gosta e em que é semelhante e diferente dos outros e incorpora este tipo de conhecimento no seu auto-conceito. Segundo Ginzberg e colaboradores (1951), é durante o estágio vocacional da Fantasia, também, que as crianças têm mais oportunidade para tentar ensaiar em imaginação ou no jogo e nas suas actividades, sem correr qualquer risco, muitos dos papéis adultos.

Por sua vez, de acordo com as primeiras formulações da teoria normativa do desenvolvimento vocacional de Super (1957), a infância e pré-adolescência caracterizam-se por um estágio de Crescimento subdividido nos subestádios da Fantasia (0-4 anos), dos Interesses (7-10) e da Capacidade (10-14 anos) e define-se, no essencial, pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao auto-conceito. Segundo Super (1957, 1981), ao longo daqueles diferentes subestádios do desenvolvimento vocacional, a criança vai desenvolvendo uma visão acerca de si própria como trabalhadora, avalia o seu potencial para a realização e a importância que esta última tem na sua vida e começa a adquirir as atitudes e competências que determinarão o seu futuro sucesso no mundo escolar e profissional.

Nesta linha de pensamento, diversos autores da literatura vocacional têm defendido que as bases da exploração vocacional e dos interesses, valores e atitudes que afectarão os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional mais tardios se formam durante a infância e dependem da qualidade e diversidade de conhecimentos e experiências vividas durante os primeiros anos da vida (Jordaan, 1963; Roe, 1956; Roe & Lunneborg, 1984; Super, 1957, 1981).

Com efeito, verifica-se que as crianças começam a formular escolhas vocacionais desde muito cedo, mesmo antes de frequentarem o Ensino Básico (Ginzberg *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981; Seligman, 1994; Super, 1981; Staley & Mangiesi, 1984; Zunker, 1994). Assim, desde os primeiros dois ou três anos de vida, através da informação que recebem dos pais significativos e dos modelos que observam na família, na vizinhança, na escola e em outros locais da comunidade, as crianças vão adquirindo e formando impressões sobre o trabalho que as pessoas realizam, sobre o tipo de locais onde essas pessoas estão empregadas e a trabalhar, sobre os benefícios e compensações que as mesmas auferem e sobre as capacidades requeridas para a sua realização. Com base nestas impressões, as crianças vão não só considerando certas actividades, trabalhos e profissões como possíveis carreiras para si próprias como também pondo de lado outras, tanto para o presente como para o futuro. Assim, 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 sabem que as pessoas decidem fazer este ou aquele tipo de trabalho.

Miller (1977), por exemplo, num estudo de avaliação, a nível nacional, das necessidades de intervenção vocacional, realizado, entre outras, com uma amostra de vinte e oito mil crianças norte-americanas, verificou que aos 9 anos de idade a maioria das crianças

estudadas estava envolvida num leque considerável de actividades de trabalho e estava familiarizada com algumas profissões. Além disso, existe investigação que evidencia que aos 4-5 anos, as crianças são já capazes de articular objectivos de vida: muitas referem que querem casar e ter filhos, são capazes de antecipar uma idade própria para o casamento bem como o número de filhos que gostariam de ter e, ainda, de imaginar modos de articular o trabalho e a família (ex: Seligman, Weinstock & Ownings, 1988).

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. Mais especificamente, no período da Fantasia, as escolhas profissionais mais típicas são, por exemplo, ser jogador de futebol, bombeiro, polícia, profissional de televisão, professor/a ou médico/a, sendo muitas vezes possível identificar já diferenças de género no domínio profissional desejado: os rapazes tendem a escolher profissões orientadas para a actividade física e as raparigas expressam preferências pelos domínios dos serviços (exs: Biehler, 1979; Looft, 1971; Miller, 1977; 1989). Convém referir, no entanto, mais uma vez que nesta fase da vida e do desenvolvimento vocacional, as escolhas 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. Por este motivo, é importante que os adultos (pais, outros familiares, educadores e professores) encorajem, nas crianças, a fantasia e evitem introduzir elementos realistas prematuros sobre os papéis e contextos de trabalho ou sobre a relação entre os desejos e fantasias da criança e as características do mundo escolar e profissional. Isto é, 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.

A este propósito convém referir que, mais recentemente, Super (Super, 1990; Watts, Super & Kid, 1981) apresentou um modelo interactivo do desenvolvimento vocacional na infância que descreve em mais pormenor o processo através do qual os auto-conceitos vocacionais e as representações sobre o mundo profissional se formam nos primeiros anos de vida e que, a nosso ver, pode constituir um referencial útil para conceptualizar a intervenção precoce no desenvolvimento vocacional (cf. Fig. 1).

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 qual é satisfeita, na maioria das vezes, através da exploração. Quando a actividade exploratória é recompensada (interna e externamente) durante os primeiros anos de vida, permite a aquisição de informação e origina nova exploração, um processo fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento humanos. Na infância, uma das fontes principais da informação que é gerada durante a actividade exploratória são as figuras significativas (pais, professores ou outros

modelos) que a criança observa e procura imitar. A satisfação obtida com a informação adquirida na exploração relaciona-se com estas figuras-chave, pessoas que são ou foram importantes ou interessantes e que servem como modelos, em termos de papel de vida (Taveira, 1997).

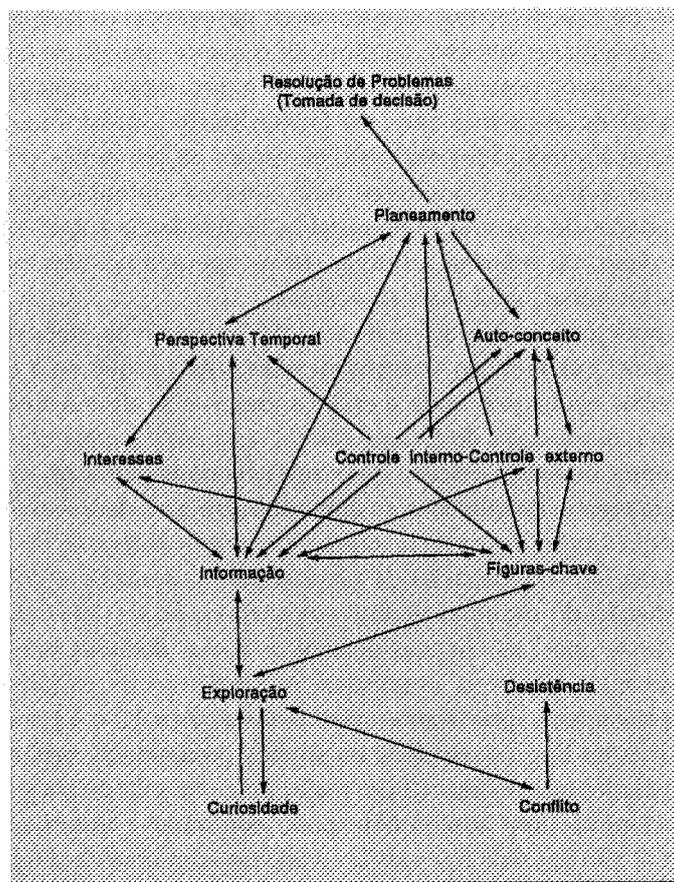


Figura 1 - Modelo interactivo do desenvolvimento vocacional

Fonte: Watts, A. G., Super, D. E. & Kidd, J. M. (Eds.), (1981) *Career Development in Britain*. London, England: Hobson Press.

A utilização da informação derivada das actividades exploratórias e das impressões causadas pelos modelos significativos está na origem do desenvolvimento dos interesses pessoais. Nestas interacções, as experiências de sucesso das crianças promovem os seus sentimentos de autonomia, de controle do presente e do futuro e, de auto-estima, aumentando o interesse das mesmas pelas actividades em que foram bem sucedidas. Estes sentimentos, por sua vez, estão na base do desenvolvimento mais tardio da perspectiva temporal de futuro e do

processo de elaboração de constructos pessoais, dois aspectos fundamentais do desenvolvimento vocacional. Com base no padrão referido, as crianças vão progressivamente desenvolvendo a capacidade para planear futuros acontecimentos e para agir sobre os acontecimentos que lhe dizem respeito. Isto é, desenvolvem as atitudes de planeamento e, com estas, a capacidade para identificar e resolver problemas e para tomar decisões (*Ibidem*).

Neste modelo de desenvolvimento vocacional da infância, a função da exploração é, então, 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, realizadas em casa, na escola ou em outros contextos de vida da comunidade, 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, tal informação pode ser recuperada posteriormente, aquando da elaboração de projectos vocacionais mais específicos.

Por sua vez, pode concluir-se que a exploração desenvolvida durante a infância é uma base fundamental para a exploração vocacional mais tardia e que se a exploração não for reforçada nos contextos educativos onde a criança cresce e se desenvolve (exs: em casa, na creche, no infantário e nas escolas do Ensino Básico), esta pode experienciar conflito e activar os seus comportamentos de evitamento ou de desistência da exploração, o que favorece o seu isolamento e, eventualmente, dificuldades na aprendizagem e no desenvolvimento.

A adolescência tem sido caracterizada, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, como uma fase de transição da fantasia para o realismo e como um período de definição e concretização de escolhas-tentativa (Ginzberg *et al.*, 1951; Super, 1957). Com efeito, 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 o mesmo tipo de escolhas ou sonhos 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 continuar a formular preferências pela profissão de médica já não baseada nas suas brincadeiras com bonecas ou nas actividades que vê a sua médica, 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, 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. Isto é, gradualmente, à medida que os adolescentes contactam com as características do mundo profissional, vão ensaiando, em imaginação ou na realidade, escolhas tentativa, baseadas cada vez menos na fantasia e cada vez mais na avaliação da realização e da preferência por dadas actividades escolares e extra-escolares e no seu nível de aspirações vocacionais (Elkind, 1971; Ginzberg *et al.*, 1951; Gibson, Mitchell & Basile, 1993). Em geral, nesta fase da carreira, os adolescentes expressam

as suas preferências vocacionais mas não se sentem ainda confiantes ou comprometidos com as mesmas, porque não exploraram o suficiente sobre si face ao mundo escolar e profissional e não têm ainda muitas certezas sobre o papel que gostariam de desempenhar no futuro.

## A INTERVENÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Tendo em conta as características do processo de desenvolvimento vocacional na infância e nos primeiros anos da adolescência, será recomendável que as intervenções vocacionais nos contextos de educação Pré-escolar e do Ensino Básico não tenham como objectivo compelir os alunos a tomar decisões prematuras mas, em vez disso, se orientem no sentido de evitar que as crianças e adolescentes realizem compromissos prematuros com certas escolhas, sem existir a garantia de que as mesmas se envolveram num processo de exploração vocacional construtivo, de carácter intencional e sistemático. Por este motivo, o desenvolvimento do processo de exploração do ambiente e de si próprio/a face a esse mesmo ambiente constitui um dos objectivos centrais da intervenção precoce no desenvolvimento vocacional (cf. Taveira, 1997, para um aprofundamento desta questão).

Nos primeiros anos do Ensino Básico, então, o foco da intervenção deve ser 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 de saber que terão oportunidades para escolher e que possuem competência para o fazer. Estes mesmos alunos necessitam também de ter 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. Dada a influência da formação do auto-conceito no processo de desenvolvimento vocacional, será importante proporcionar, ao longo do Ensino Básico, experiências directas de desenvolvimento do auto-conceito e da auto-compreensão bem como oportunidades para aprender a assumir responsabilidades pelas suas decisões e acções e para compreender a relação entre os estudos, as profissões e os empregos (Zunker, 1994).

Os profissionais da orientação podem concorrer para o incremento da intervenção precoce neste domínio, conjugando a resposta a pedidos (ex: acções de Informação, Aconselhamento ou Consulta Psicológica) e a oferta de serviços (ex: o desenvolvimento de programas) de apoio à tomada de decisões vocacionais para alunos que estão na iminência de ter que realizar uma escolha, com o desenvolvimento de programas de educação e de desenvolvimento vocacional ao longo de toda a escolaridade. Neste último caso, o desenvolvimento vocacional é concebido como uma competência básica (a par da leitura, da escrita, do cálculo e do estudo do meio) que permite preparar as crianças e os adolescentes para uma participação constructiva na sociedade e para a realização de um estilo de vida desejado. Em geral, este tipo de programas inicia-se na creche ou no infantário e no ensino Básico e continua ao longo de toda a escolaridade, de modo a possibilitar a oportunidade para: (i) a exploração orientada para si próprio/a e para o meio circundante; (ii) a compreensão

do mundo do trabalho, das profissões e do emprego; (iii) a aquisição de competências de tomada de decisão; (iv) o desenvolvimento de uma ética de trabalho; (v) a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas.

Deste modo, recorrendo a metodologias de infusão curricular de conceitos e experiências destinadas a promover o desenvolvimento vocacional ou à oferta de programas de educação vocacional extra-curriculares, os profissionais da orientação concorrem para desenvolver, nos alunos, a consciência do *self*, os sentimentos de autonomia e de controlo pessoal, a necessidade de planear o seu comportamento e o desejo de questionamento e de esclarecimento (Seligman, 1994; Super, 1983). No Apêndice A apresenta-se uma listagem do tipo de indicadores, competências e estratégias de intervenção vocacional próprios de um programa de educação e desenvolvimento vocacional no Ensino Básico (NOICC, 1992).

O vasto corpo de investigações que tem procurado avaliar o impacto deste tipo de programas no desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes permite concluir que aquele tipo de intervenção contribui para que os alunos valorizem o seu papel na sociedade, adquiram maior compreensão sobre os adultos, clarifiquem os seus auto-conceitos, aumentem o seu conhecimento sobre o mundo escolar e profissional e se sintam melhor consigo próprios e com a escola (cf. Baker & Popowicz, 1983; González, 1992; Hosie, 1975; Moreno, 1995; O'Bryant & Corder-Bolz, 1978; Roth, 1973; Shelver, 1976; Vincenzi, 1977).

Em termos de intervenção seria importante também que, além dos profissionais de orientação, tanto os elementos da família como os educadores/professores das crianças e adolescentes a frequentar os estabelecimentos de educação pré-escolar e do Ensino Básico actuassem mais deliberadamente no processo de desenvolvimento vocacional daqueles<sup>1</sup>.

Com efeito, o ambiente familiar e, muito em especial, as relações com os pais, parecem ser, mais do que em outras fases da vida, factores importantes do desenvolvimento vocacional. A este propósito, 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. Seligman, Weinstock & Ownings, 1988). Por seu turno, Seligman, Weinstock e Heflin (1991) verificaram que as crianças que têm uma ligação afectiva mais forte com o pai, parecem mais interessadas no jogo e nas actividades orientadas para a acção, enquanto as crianças que apresentam uma ligação mais forte à mãe se orientam mais para as pessoas e para as interacções. Estes resultados oferecem algum reforço às hipóteses teóricas de Anna Roe (1964) sobre o papel determinante das variáveis familiares nas escolhas vocacionais mais tardias.

Ainda a propósito da influência precoce e poderosa da família no desenvolvimento vocacional dos indivíduos, são de mencionar também outros estudos que têm evidenciado a correlação entre as aspirações e expectativas que os pais vão formando face aos seus filhos e aquelas que os próprios sustentam para si (ex: Brook, Whiteman, Persach & Deutch, 1974) ou o papel do estatuto sócio-económico da família (mais do que o auto-conceito, sexo, etnia, local de residência ou idade) para predizer a maturidade das atitudes de carreira na infância e

pré-adolescência (ex: Holland, 1981). Este e outro tipo de contribuições da literatura vocacional podem ser integradas pelos profissionais da orientação em acções de aconselhamento parental destinadas a intervir precocemente nas circunstâncias ambientais mais imediatas de educação e desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Um exemplo deste tipo de programas está a ser presentemente desenvolvido por Santos Silva (1997) no contexto das actividades da Unidade de Consulta Psicológica Vocacional da Universidade do Minho, que a autora coordena.

O referido programa destina-se a docentes e funcionários daquela Universidade com filhos no Ensino Básico e pretende fazer aqueles pais tomar consciência da importância do seu papel no processo de orientação escolar e profissional dos seus filhos bem como treiná-los para uma intervenção mais intencional, sistemática e positiva no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e contribuir para prevenir dificuldades na decisão que estes últimos terão que tomar no final do 9º e/ou do 12º anos de escolaridade. Este programa constitui uma acção de prevenção secundária, assume um formato de aconselhamento em grupo baseado na discussão, na realização de actividades estruturadas, na prática e no *feedback* e está organizado em quatro sessões, com a duração de duas horas cada. Apesar da ênfase dada nesta intervenção ao trabalho cognitivo-comportamental, prevê-se atenção também às questões de natureza emocional. O processo de aconselhamento será devotado: (i) à identificação e discussão de crenças e atitudes face ao desenvolvimento vocacional e face aos serviços de orientação; (ii) ao conhecimento e discussão sobre a problemática da tomada de decisão vocacional; (iii) ao esclarecimento e informação sobre os dilemas e oportunidades vocacionais dos alunos do Ensino Básico e Secundário; (iv) à resolução de problemas sobre o papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Nesta acção de aconselhamento, o psicólogo assume o papel de um facilitador que ajuda os elementos do grupo a atribuir significado e a compreender como é que podem aplicar as aprendizagens realizadas na sua família.

Além dos pais, os professores constituem outro agente fundamental da intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. Na perspectiva da educação para carreira, aliás, os professores devem ser os principais responsáveis pelas intervenções deliberadas de educação vocacional, sobretudo no modelo da infusão curricular. Neste caso, o profissional de orientação desempenha um papel multifacetado, de consultor-formador e de coordenador e organizador do planeamento, desenvolvimento e avaliação do programa de intervenção vocacional. Os programas de educação vocacional desenvolvidos sob esta perspectiva implicam o trabalho em regime de colaboração não só com os professores mas também com todo o restante pessoal da escola e muito em especial com os elementos da sua direcção e membros da comunidade envolvente, junto de quem se procura obter um compromisso explícito e responsabilizado, pela execução e desenvolvimento deste tipo de intervenções (Rodríguez Moreno, 1988).

Para o efeito, seria importante que na formação inicial e contínua dos profissionais da educação e do ensino se considerasse explicitamente as questões do desenvolvimento e da

educação vocacional e se problematizasse o papel deliberado que tais educadores podem ter no desenvolvimento vocacional dos cidadãos. São de mencionar, a este propósito, algumas experiências realizadas na Universidade do Minho, no âmbito dos cursos de formação inicial (ex: Licenciatura em Educação; Taveira, 1996/99), da formação pós-graduada (ex: Mestrado em Formação Psicológica de Professores; Taveira, 1998), no Programa Foco, de formação contínua de professores a nível nacional (Taveira, 1995) e que indiciam que os educadores e professores aderem e se motivam com facilidade para o tema da Educação para a Carreira, considerando que valerá a pena formalizar este tipo de aprendizagens nos seus currículos de formação. Deste modo se garantiria melhor a qualidade da intervenção educativa no que respeita a promoção do desenvolvimento vocacional das crianças e dos adolescentes. No seguimento destas experiências, estão a ser desenvolvidas duas investigações sobre esta problemática, para avaliar, respectivamente, necessidades de formação no domínio da educação e desenvolvimento vocacional dos profissionais da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário (Gomes & Taveira, 1998) e as expectativas e atitudes dos professores face a processos de orientação vocacional dos seus alunos (Silva & Taveira, 1998).

Este aspecto é importante já que investigação vocacional recente deixa concluir que a infância e a adolescência são as bases fundamentais do desenvolvimento vocacional mais tardio. Assim, por exemplo, Hansen e Johnson (1989), a partir dos resultados da sua investigação, demonstram que as estratégias de aprendizagem adquiridas em sala de aula durante o Ensino Básico ou até antes e, reforçadas no Ensino Secundário, são bons preditores da tendência dos indivíduos para se *envolverem*, *dissimularem*, *ignorar* ou *escaparem* face a situações de trabalho difícil, particularmente no primeiro emprego (cf. também a este propósito, Hoyt, 1995).

De acordo com o estudo de Hansen e Johnson (1989), seja qual for a sua génese, as estratégias não produtivas de aprendizagem ou de trabalho podem ser modificadas por intervenções situacionais e interactivas. Daí que se considera que seria importante desenvolver intervenções vocacionais precoces, durante a infância, 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 ajudar as crianças e pré-adolescentes a desenvolver competências de assertividade através das quais possam clarificar as tarefas de aprendizagem/trabalho ou para as ajudar a expressar a sua falta de compreensão, quando estão perante ambiguidades e dificuldades. Estes comportamentos podem ser identificados e reforçados pelos profissionais da orientação, nos contextos de Consulta Psicológica Vocacional, ou pelos professores, em sala de aula e nas actividades extra-curriculares, durante o Ensino Básico e nos restantes níveis de escolaridade. Ou seja, 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, um dos objectivos principais das intervenções vocacionais ao longo do sistema educativo.

A investigação vocacional tem permitido concluir, ainda, 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 (Herr & Cramer, 1996). Na sua curiosidade e entusiasmo próprios, 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 contexto (*Ibidem*). No entanto, tais circunstâncias nem sempre são as mais desejáveis.

A este propósito, Rich (1979) demonstrou que as crianças têm conhecimento das profissões da sua comunidade mas, 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. Neste caso, as circunstâncias de um ambiente rural colocam estas crianças em desvantagem, comparativamente às que vivem num meio urbano. Assim, motivar e apoiar aquelas crianças na exploração de profissões que não existem na localidade onde residem ou que são de estatuto médio ou alto poderia contribuir para alargar o leque de opções prováveis das mesmas.

Existe evidência, também, na investigação, para se concluir que as brincadeiras 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. Taveira, Silva, Rodríguez e Maia (1998), por seu turno, verificaram que o género determinava diferenças no processo de exploração vocacional de alunos do Ensino Básico e Secundário, em desfavor do género feminino. Este tipo de resultados sugere, por exemplo, que os profissionais da orientação que estão interessados em eliminar o viés relativo ao género nos contextos de educação pré-escolar e do 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. Por outro lado, tal como Taveira e colaboradores (1998) sugerem, seria importante apoiar intencionalmente os adolescentes a serem mais auto-determinados e competentes na exploração vocacional por forma a evitar os efeitos negativos dos processo de socialização e de aprendizagem no desenvolvimento vocacional.

## CONCLUSÃO

Em conclusão, as contribuições apresentadas evidenciam, por um lado, a importância da infância e pré-adolescência na formação de hábitos, atitudes e comportamentos essenciais

ao desenvolvimento vocacional na vida adulta e, por outro, o poder que a intervenção vocacional precoce poderá ter na prevenção de dificuldades e na melhoria da qualidade do processo de orientação vocacional das pessoas. Defende-se, além disso, que o foco da intervenção ao longo da educação pré-escolar e do Ensino Básico deve ser o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes positivas face a si próprio e face às oportunidades educativas, profissionais e sociais e o desenvolvimento de sentimentos de competência e de estratégias para utilizar as experiências escolares para explorar e preparar o futuro.

Em termos gerais, conclui-se que as intervenções vocacionais nos primeiros anos de escolaridade devem concorrer para evitar o compromisso precoce com um leque demasiado restrito de opções e fazer os alunos tomar consciência de que os sentimentos de competência pessoal para lidar com o futuro se desenvolvem a partir de aspectos como: o conhecimento que cada um tem das suas capacidades, as estratégias de modificação das suas fraquezas, as competências de planeamento e de utilização de recursos exploratórios disponíveis, a compreensão das relações entre o seu papel de estudante/trabalhador e os papéis da vida adulta.

É importante fazer notar, também, que a influência da família no desenvolvimento vocacional das crianças e adolescentes tem um impacto maior na intervenção vocacional naquelas fases da vida do que em outras e que a oferta sistemática de conhecimentos e experiências de educação e desenvolvimento vocacional através do currículo escolar implica a cooperação efectiva entre profissionais da orientação, professores, pais e membros da comunidade envolvente.

Finalmente, conclui-se que seria importante integrar formalmente a problemática da educação e do desenvolvimento vocacional nos planos de formação inicial e contínua de professores. Desta forma concorrer-se-ia de modo mais efectivo para o desenvolvimento adequado da intervenção vocacional precoce em contextos de educação formal extra-familiar. As iniciativas e experiências realizadas neste âmbito obtiveram uma fácil adesão dos educadores e professores e constituem um incentivo ao prosseguimento de futuros projectos no domínio.

## NOTA

1 De referir que, em termos gerais, o sentido do desenvolvimento vocacional pode ser avaliado através de indicadores como (Jordaan & Heyde, 1979): (i) exploração mais efectiva e sistemática de si próprio/a e do meio circundante; (ii) maior familiaridade e uso dos recursos e oportunidades do meio; (iii) maior consciência e preocupação com as escolhas (iminentes e eventuais); (iv) mais informação escolar e profissional e mais específica; (v) melhor compreensão dos factores que devem ser

considerados na tomada de diversos tipos de tomada de decisão e de escolha; (vi) maior consciência dos factores que podem facilitar ou impedir os planos vocacionais e dos modos para lidar com tais contingências; (viii) maior consciência da capacidade própria para determinar o curso e os resultados dos acontecimentos através das decisões que toma; (ix) maior vontade para assumir responsabilidade pessoal pela tomada de decisão; (x) maior consciência dos seus pontos fortes e fracos e das suas implicações para as escolhas e planos vocacionais; (xi) um auto-conceito mais claro, completo, integrado e realista; (xii) a tradução dos

auto-conceitos gerais em auto-conceitos profissionais; (xiii) definição de objectivos vocacionais e de vida mais específicos, estáveis e realistas; (xiv) maior comprometimento com os objectivos pessoais e vocacionais (decidir entre o desejo e a realidade, o planeado e o exequível); (xv) planos mais específicos para atingir os seus objectivos; (xvi) selecção de ambientes escolares e profissionais mais compatíveis com a personalidade e o estilo de vida pessoal.

## REFERÊNCIAS

- Baker, S.B. & Popowicz, C.L. (1983). Meta-analysis as a strategy for evaluating effects of career education interventions. *Vocational Guidance Quarterly*, 31 (3), 178-186.
- Biehler, R.F. (1979). *A repeat of Looft survey*. Unpublished study. Californi state University, Ohio.
- Cooper, S.E. & Robinson, D.A.G. (1989). Childhood play activities of women and men entering engineering and science careers. *The School Counselor*, 36 (4), 338-347.
- Elkind, D. (1971). *A sympathetic understanding of the child from six to sixteen*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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: an approach to a general theory*. NY: Columbia Univ. Press.
- Gomes, I., Taveira, M.C. (1998). *Educação para a carreira e formação de professores*. Plano de investigação. CEEP. Universidade do Minho (Policopiado).
- González, M. P. (1992). *La intervencion educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de educación pra la carrera de los estudiantes al finalizar la educacion secundária*. Tesis Doctoral. Universidade de Oviedo. Espanha.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.
- Gybson, R.L., Mitchell, M.H., & Basile, S.K. (1993). *Counseling in the elementary school: A comprehensive approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hansen, D.A. & Johnson, V. (1989). Classroom lesson strategies and orientations toward work. In D. Stern & D. Eichorn (Eds.) *Adolescence and Work: influences of social structure, labour markets, and culture* (pp. 75-100). Hillsdale, NJ: LEA.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Herr, E. & Cramer S.H. (1996). *Career guidance and counseling 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.
- Holland, M. (1981). Relations between vocational development and self-concept in sixth grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 228-236.
- Hosie, T.W. (1975). The effects of reinforcing intermediate elementary students to constructively use free time for vocational exploration. *Journal of Educational Research*, 69, 77-81.
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoria y práctica de programs de educación para el trabajo*. Barcelona: UB.
- Jordaan, J.P. & Heyde, M.B. (1979). *Vocational maturity in the high school years*. NY: Teachers College Press.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J.P. Jordaan. *Career development: self-concept theory*. NY: College Entrance Examination College Press.
- Looft, W.R. (1971). Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology*, 5, 366.
- Miller, J. (1977). *Career development needs of nine-year-olds: How to improve career development programs*. Washington, DC: National Advisory Council for Career Education.
- Miller, M.J. (1989). Career counseling for the elementary school child: Grades K-5. *Journal of Employment Counseling*, 26 (4), 169-177.
- NOICC (1992). *The national career development guidelines project*. Washington, DC: U.S.
- O'Bryant D. L., & Corder-Bolz, C.R. (1978). The effects of television on children's stereotyping of women's work roles. *Journal of Vocational Behavior*, 12 (2), 233-244.
- Paisley, O.P., Hubbard, G.T. (1994). *Developmental school counseling programs: from theory to practice*. ALEXANDRIA: ACA.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., Reardon, R.C. (1991). *Career development services. A cognitive approach*. CA: Pacific Grove.
- Rich, N.S. (1979). Occupational knowledge: to what extent is rural youth handicapped? *Vocational Guidance Quarterly*, 27 (4), 320-325.

- Rodríguez, M.L. (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: UB.
- Rodríguez, M.L. (1994). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Roe, A. & Lunneborg, P.W. (1984). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development, applying contemporary theories to practice* (chap.3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. NY: Wiley.
- Roe, A. (1964). Personality structure and occupational behavior. In H. Borow (Ed.), *Man in a world of work* (pp.196-214). Boston: Houghton Mifflin.
- Roth, M.J. (1973). *Career awareness in the elementary school*. Dissertation Abstracts International, 33, 5056A (University Microfilms Nº. 73-5611).
- Santos Silva (1997). *Trabalhando com pais: como ajudar o seu filho a escolher uma carreira*. UM: Consulta Psicológica Vocacional. (Policopiado).
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms: a National Vocational Guidance Association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31 (2), 137-143.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). CA: Sage Publications.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E.N. (1991). The career development of 10-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25 (3), 172-181.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Ownings, N. (1988). The role of family dynamics in career development of 5-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22 (3), 222-230.
- Shelver, J.W. (1976). The centering of career in self through an elementary career education program. *Dissertation Abstracts International*, 36, 6488A. (University Microfilms No. 76-8927).
- Silva, M. L. & Taveira, M. C. (1998). *Expectativas e atitudes dos professores face à indecisão vocacional dos alunos*. Plano de investigação. CEEP. Universidade do Minho (Policopiado).
- Brook, J.S., Whiteman, M., Persach, E. & Deutch, M. (1974). Aspiration levels of and for children: Age, race, and socioeconomic correlates. *Journal of Genetic Psychology*, 124, 3-16.
- Spokane, A.R. (1991). *Career intervention*. NJ: Prentice Hall.
- Walsh, W.B., Osipow, S.H. (1990). *Career counseling. contemporary topics in vocational psychology*. NJ: LEA.
- Staley, N.K. & Mangiesi, J.N. (1984). Using books to enhance career awareness. *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 200-208.
- Super, D.E. (1957). *Vocational development: A framework for research*. NY: College Entrance Examination College Press.
- Super, D.E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In A.G. Watts, D.E. Super, & J.M. Kidd (Eds.) *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61 (9), 555-562.
- 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. (1995). Estratégias de formação de professores no tema Educação para la Carrera Profesional: uma experiência realizada em Portugal. *Bulleti de L'Associació Catalana D'Orientació Escolar i Professional*, VII, 13, 17-22.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre a relação entre identidade, a indecisão e a identidade vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. (1998). Intervenção psicológica na orientação vocacional de jovens: oportunidades e desafios. *Saberes da Casa Pia de Lisboa*, 8, 7-15.
- Taveira, M.C. (1998). Programa da disciplina de Orientação Vocacional do Mestrado em Formação Psicológica de Professores da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Taveira, M.C. (1996/99). Programa das disciplinas de Orientação Vocacional e Profissional e de Informação e Aconselhamento Vocacional da licenciatura em Educação da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodríguez, M. L. & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 1, 89-104.
- Vernon, A., & Strubb, R. (1991). *Developmental guidance program implementation*. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa Press.
- Vincenzi, H. (1977). Minimizing occupational stereotypes. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 265-268.
- Vondracek, F.W. (1993). Promoting vocational development in early adolescence. In R.M. Lerner (Ed.). *Early adolescence. Perspectives on research, policy and intervention*. (pp.277-292). NJ: LEA.

- Watts, A.G., Super, D.E. & Kidd, J.M. (Eds.). *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.
- Zunker, V.G. (1994). *Career counseling. Applied concepts of life planning* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.

## EARLY INTERVENTION AND CAREER DEVELOPMENT

### ABSTRACT

*In this article we have examined several contributions of the career development theory and of the career education literature to the design of career guidance programs at the elementary school level involving the responsible co-operation of counsellors, teachers, parents, and members of the community. We have noted that career guidance in elementary school should be planned and sequenced, through the curricula, to develop the children and adolescents' processes of career exploration, planning and decision making. Moreover, we have emphasised the importance of incrementing career interventions in Portuguese elementary schools. We also argue for more deliberate and systematic provision of knowledge and skills to school teachers in the domain of career development and education in order to guarantee the effectiveness and efficiency of career intervention in Portuguese schools.*

## APÊNDICE A

ENSINO BÁSICO  
INDICADORES, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

## A. Exploração orientada para si próprio/a

**C.1. Consciência da importância do auto-conceito**

- Descrever características pessoais positivas, tal como são percebidas por si e por outros
- Identificar até que ponto os seus comportamentos afectam as situações escolares e familiares
- Descrever como é que os seus comportamentos afectam os sentimentos e as acções dos outros
- Demonstrar uma atitude positiva face a si próprio/a
- Identificar interesses, capacidades, competências, pontos fortes e fracos
- Descrever modos para satisfazer as necessidades pessoais através do trabalho

**C.2. Competências na interacção com os outros**

- Identificar o que é único em cada pessoa
- Demonstrar competências de interacção (exs: demonstrar competências de resolução de conflitos com os pares e com os adultos, saber estar em grupo, identificar fontes e efeitos da pressão do grupo, demonstrar comportamentos adequados quando as opiniões dos colegas não coincidem com as suas)
- Demonstrar consciência da existência de diferentes culturas, estilos de vida, atitudes e capacidades

## ESTRATÉGIAS (EXS)

- Em grupo, pedir aos alunos para responder a questões abertas do tipo: "Sinto-me contente quando...; Sinto-me triste, quando...; Tenho receio sempre que..."
- Listar ou desenhar pessoas com quem conversaram durante a semana. Em pequeno grupo, discutir que tipo de relação têm com essas pessoas
- Pedir aos alunos para descrever um amigo ou colega. Identificar, descrever e discutir diferenças individuais
- Jogar o "Advinha quem sou eu?" através de mímicas que os outros têm que descodificar
- Recolher em revistas, figuras, informações, lugares ou pessoas que interessam ao aluno e partilhar interesses com os colegas
- Pedir aos alunos para resumir modos a partir dos quais se podem descrever as pessoas, e para escolherem descrições sobre si próprios
- Pedir aos alunos para responder por escrito ou oralmente às seguintes questões: "O que é que eu faço bem?", "O que é que eu faço pior?" "Para que é que eu faço isto", "Como é que eu sou?", "O que me torna semelhante aos outros?" "O que me torna diferente dos outros?"
- Pedir aos alunos para fazer listas de "Coisas que eu gosto" e de "Coisas que eu não gosto". Compilar as listas e discutir a variedade de interesses
- Formar um grupo "Quem sou eu ?" e promover reuniões semanais do mesmo, durante as quais cada pessoa descreve uma característica de um indivíduo que realiza uma profissão específica. Compilar informações para discussão futura
- Pedir aos alunos para listar vários interesses e descreverem como é que desenvolveram interesse pelas respectivas actividades

## B. Exploração orientada para o meio escolar e profissional

**C.3. Consciência da importância do crescimento e da mudança**

- Identificar sentimentos pessoais
- Identificar formas de expressar os sentimentos
- Descrever causas da ansiedade e do *stress*
- Identificar e escolher comportamentos adequados para lidar com situações emocionais específicas

- Demonstrar formas saudáveis para lidar com os conflitos, ansiedade e emoções relativas a si e aos outros
- Demonstrar conhecimento de hábitos de vida saudáveis

#### **C.4. Consciência dos benefícios da realização escolar**

- Descrever como é que as competências escolares podem ser utilizadas em casa e na comunidade
- Identificar pontos fortes e fracos em áreas de conhecimento
- Identificar competências académicas necessárias em vários domínios profissionais
- Descrever relações entre capacidade e esforço
- Implementar um plano de acção para melhorar as competências académicas
- Descrever a semelhança entre as competências necessárias para realizar certas tarefas escolares e as que são essenciais para se ser bem sucedido/a no mundo profissional
- Identificar a quantidade de educação/formação que é necessária ter para diferentes níveis profissionais

#### **C.5. Consciência da relação entre o mundo dos estudos e o mundo profissional**

- Identificar diferentes tipos de trabalho, remunerado ou não
- Descrever a importância da preparação para uma profissão
- Demonstrar hábitos efectivos de estudo e de procura de informação
- Demonstrar uma compreensão da importância da prática, esforço e aprendizagem
- Descrever até que ponto a aprendizagem actual se relaciona com o trabalho futuro

#### **C.6. Competências para compreender e usar a informação vocacional**

- Descrever o trabalho realizado pelos pais, professores e outros elementos da escola e membros da comunidade
- Identificar profissões em termos de Dados, Pessoas e Objectos
- Identificar actividades de trabalho que lhe interessam
- Descrever os empregos dos pais e empregos existentes na escola e na comunidade
- Identificar as condições de trabalho de diferentes profissões (exs: ar livre/ambiente fechado; horário flexível/rígido)
- Descrever de que modo o trabalho por conta própria difere do trabalho por conta de outrem
- Descrever a relação de crenças, atitudes, interesses e capacidades com as profissões
- Descrever como é que os pais, parentes, amigos adultos e vizinhos podem oferecer informação sobre o mundo profissional
- Descrever até que ponto é que o papel de estudante que cada um desempenha é semelhante ao do adulto-trabalhador

#### **C.7. Consciência da importância da responsabilidade pessoal e de hábitos de trabalho positivos**

- Descrever a importância das qualidades pessoais para arranjar e manter um emprego (exs: honestidade, (in)dependência e autonomia, solidariedade)
- Demonstrar padrões de realização construtivos nas actividades de trabalho escolar
- Descrever a importância da cooperação entre trabalhadores para a realização de certas tarefas
- Demonstrar capacidade para trabalhar com pessoas diferentes de si (em termos de etnia, idade, género, etc.)

#### **C.8. Consciência de como é que o trabalho se relaciona com as necessidades e funções da sociedade**

- Descrever como é que o trabalho pode satisfazer necessidades pessoais
- Descrever os produtos e serviços prestados pelas empresas locais
- Descrever modos a partir dos quais o trabalho pode ajudar a ultrapassar problemas sociais e económicos

#### **ESTRATÉGIAS (EXS.)**

- Recorrer a tipos de chapéus de diferentes profissionais da comunidade. Pedir a cada aluno para escolher um chapéu representativo de uma profissão de seu interesse e explicar os motivos que estão na base da sua preferência
- Pedir aos alunos para listarem as competências necessárias para o desempenho das suas profissões e empregos preferidos e descrever de que modo essas competências são aprendidas
- Pedir aos alunos para imaginar que um amigo seu queria ter um certo emprego e para descrever que tipo de competências o amigo teria que ter para o efeito

- Pedir aos alunos para listar as actividades que os seus pais realizam em casa e identificar aquelas que implicam lidar com o cálculo, a leitura, a escrita, etc
- Apresentar uma lista de profissões e pedir aos alunos para descrever o tipo ou tipos de pessoa que podem interessar-se mais por aquelas diferentes profissões
- Pedir aos alunos para entrevistar os seus pais sobre os seus papéis de trabalho e discutir esses mesmos papéis em grupo

### C. Planeamento Vocacional

#### C.9. Compreender como é que as pessoas tomam as suas decisões

- Descrever como é que as pessoas tomam decisões e realizam escolhas
- Descrever como é que toma as suas decisões
- Descrever o que se pode aprender quando se cometem erros na decisão
- Pedir para imaginar a decisão de um colega e listar as competências que o colega necessita para decidir e escolher
- Identificar e avaliar problemas que interferem com o atingir dos objectivos
- Identificar estratégias utilizadas na resolução de problemas
- Identificar alternativas nas situações de tomada de decisão
- Descrever como é que as crenças e atitudes afectam a tomada de decisão
- Descrever como é que as decisões o/a afectam e aos outros

#### C.10. Consciência da relação de diferentes papéis de vida

- Descrever vários papéis que um individuo pode ter (exs: amigo, estudante, profissional, familiar, comunitário)
- Descrever actividades de trabalho doméstico, escolar e comunitário
- Descrever até que ponto os membros da família dependem uns dos outros, trabalham juntos e partilham responsabilidades
- Descrever como é que os papéis de trabalho complementam os papéis familiares

#### C.11. Consciência da existência de diferentes profissões e da mudança dos papéis da mulher e do homem

- Descrever a importância do trabalho para todas as pessoas
- Descrever a mudança de papéis de vida dos homens e mulheres no trabalho e na família
- Descrever como é que as contribuições dos indivíduos, dentro e fora de casa, são importantes

#### C.12. Compreender o processo de planeamento vocacional

- Descrever a importância de planear
- Descrever competências necessárias a uma variedade de domínios profissionais
- Desenvolver um plano de carreira individual para o nível do Ensino Básico.

### ESTRATÉGIAS (EXS.)

- Pedir aos alunos para fazer uma lista das profissões/empregos dos seus vizinhos. Partilhar com os colegas
- Pedir aos alunos para colecionarem fotografias de diferentes pessoas, a partir de recortes de revistas e de jornais e, para descreverem semelhanças e diferenças entre elas
- Dividir a classe em grupos de raparigas e rapazes e pedir a cada grupo para listar as profissões que seriam capazes ou não de desempenhar
- Comparar as listas e discutir como é que as mulheres são capazes de desempenhar a maioria das profissões.
- Pedir para os alunos descreverem oralmente ou por escrito alguém com quem gostariam de trabalhar. Fazer uma listagem com as características descritas por cada aluno.