

Maria do Céu Taveira
José Tomás da Silva
Coordenação

Psicologia Vocacional

Perspectivas para a intervenção

(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

CONCEPÇÃO GRÁFICA
António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO
Rafael Resende

EXECUÇÃO GRÁFICA
Tipografia Lousanense

ISBN
978-989-8704-28-7

ISBN DIGITAL
978-989-26-0239-4

DOI
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0239-4>

DEPÓSITO LEGAL
274659/08

OBRA PUBLICADA COM O APOIO DE:
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

© ABRIL 2008, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRADECIMENTO

Agradece-se ao Prof. Doutor Ferreira Marques todas as sugestões oferecidas em relação ao presente volume. Agradece-se, igualmente, à Professora Eduarda Duarte e às doutoras Helena Oliveira e Rosa Azevedo todo o apoio prestado na tradução dos capítulos primeiro e segundo deste manual.

(Página deixada propositadamente em branco)

Índice

Prefácio	9
Edwin L. Herr	
Capítulo 1 - Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica	13
María Luisa Rodríguez Moreno	
Capítulo 2 - A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência.....	29
Lígia Mexia Leitão e Maria Paula Paixão	
Capítulo 3 - Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos	59
Maria do Céu Taveira e José Tomás da Silva	
Capítulo 4 - O uso de tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e prática.....	93
Maria Eduarda Duarte	
Capítulo 5 - A avaliação psicológica na intervenção vocacional: princípios, técnicas e instrumentos	139
Manuel Viegas Abreu	
Capítulo 6 - Mudança de paradigma na educação e novos rumos para actuação dos professores e dos psicólogos nas escolas.....	159

(Página deixada propositadamente em branco)

Prefácio

Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção incide sobre o estudo do comportamento e do desenvolvimento humano através do trabalho, nos mais variados contextos e ao longo da vida, e nas aplicações desse estudo à consulta psicológica e a outras modalidades de intervenção especializada.

É uma obra que pretende ajudar estudantes e profissionais de Psicologia e de outras áreas afins a compreender e a debater, de modo esclarecido, o papel da Psicologia Vocacional e da intervenção dos psicólogos, na resolução de problemas e na tomada de decisões que se relacionam com o trabalho e com o acto de trabalhar. O livro procura, ainda, demonstrar o papel da Psicologia Vocacional no aperfeiçoamento de potencialidades e na melhoria do bem-estar psicológico, numa diversidade de populações.

A Psicologia Vocacional é uma área científica com uma longa tradição, tendo nascido formalmente no início do século vinte, nos Estados Unidos da América, num contexto socio-político reformista, de grande preocupação com o bem-estar social, educativo e físico das crianças e dos jovens. Foi precisamente há cem anos atrás, em Fevereiro de 1908, que Frank Parsons abriu o primeiro *Bureau of Vocational Guidance*, em Boston e, também foi nesse ano que terminou a sua obra ímpar, *Choosing a Vocation* (esta viria a ser publicada, postumamente, apenas no ano seguinte). Estes dois acontecimentos marcaram definitivamente o nascimento desta disciplina de psicologia aplicada. No decurso destes cem anos realizaram-se inúmeras investigações sobre os tipos de resposta humana relacionados com o processo de escolha e de ajustamento a uma profissão; aperfeiçoaram-se e desenvolveram-se diversos métodos científicos indispensáveis para a análise e a avaliação da personalidade, bem como para a recolha e o tratamento de dados sobre a estrutura e organização do mundo de trabalho. Como já foi sublinhado por outros autores, os psicólogos vocacionais contam-se entre os cientistas sociais que mais têm contribuído para o desenvolvimento, quer da *personologia* (estudo científico da personalidade), quer de uma *profissiografia* (estudo sistemático das profissões).

Em meados do século passado, John O. Crites, no livro justamente intitulado *Vocational Psychology* (editado pela McGraw-Hill, em 1969), definiu a Psicologia Vocacional como a disciplina psicológica que se dedica ao estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional. Mark L. Savickas, conceituado autor norte-americano desta especialidade, por sua vez, afirma que a Psicologia Vocacional focaliza-se no modo como os indivíduos sentem o seu trabalho, profissões e carreiras. Este reputado académico, na esteira de J. Crites, sublinha que a unidade básica de estudo na

Psicologia Vocacional são as respostas que o indivíduo emite ao escolher e ao adaptar-se a uma profissão. Mas o estudo das respostas aos estímulos vocacionais não esgota, na opinião de M. Savickas, o campo de estudo desta ciência. De facto, desde meados do século passado que os psicólogos vocacionais têm vindo a dedicar uma crescente atenção ao estudo do desenvolvimento do comportamento vocacional (i.e., ao estudo da carreira) ao longo da vida, desde a infância, altura em que emergem as primeiras aspirações profissionais até ao momento em que ocorre o afastamento do mundo do trabalho durante a velhice.

Costuma referir-se que quando um dia alguém questionou S. Freud, o pai da psicanálise, sobre o que caracteriza a saúde mental de um adulto, este terá respondido, “amar e trabalhar”. Embora a Psicologia Vocacional não tenha muito a dizer sobre o primeiro aspecto referido por Freud (i.e., sobre o papel dos relacionamentos entre as pessoas e as suas vicissitudes), no que diz respeito ao papel e à importância do trabalho na vida das pessoas a história é bem diferente. De facto, como facilmente pode comprovar-se através das incontáveis publicações nas revistas científicas da especialidade, dos excelentes manuais devotados à área, ou ainda, através da profusão de Congressos que se realizam todos os anos nos mais diversos continentes e países, a Psicologia Vocacional, apesar da sua longevidade, é uma disciplina dinâmica, revigorada e robusta na panóplia das ciências psicológicas aplicadas. Estes atributos não são fruto do acaso, nem sequer de um estado de graça sobrenatural, pelo contrário decorrem do esforço e da dedicação de muitos protagonistas que ao longo de várias décadas conseguiram produzir modelos, métodos e materiais que, quando aplicados por profissionais competentes, têm contribuído de uma forma significativa para a melhoria da satisfação e do bem-estar dos indivíduos com o seu trabalho.

A obra que aqui se apresenta inscreve-se num projecto reformista, de base científica, que na venerável tradição, inaugurada por Frank Parsons, tem procurado construir os conhecimentos, as tecnologias e as intervenções, que amplamente difundidas e aplicadas pelos psicólogos, permitam a todos indivíduos alcançar satisfação pessoal no trabalho que realizam enquanto que, ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento da sociedade humana de que são parte integrante.

Esta obra é constituída por um conjunto de seis capítulos distintos, da autoria de investigadores provenientes das universidades públicas da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, de Barcelona, em Espanha e de Coimbra, Lisboa e Minho, em Portugal. Em cada um dos capítulos os autores, reputados especialistas nos temas glosados, revêem de um modo bastante aprofundado e com espírito crítico, a história e as principais características de distintas modalidades de intervenção vocacional, originadas no âmbito da Psicologia Vocacional, com crianças, jovens e adultos.

Efectivamente, o livro inicia-se com uma panorâmica da história da teoria e da intervenção vocacional, e aprofunda em seguida as aplicações da investigação vocacional a diferentes modalidades e técnicas de intervenção vocacional, desde as mais abrangentes, longas e com mais investimento interpessoal até às mais autodirigidas, breves e com menor recurso à presença de um profissional – a educação para a carreira, a consulta psicológica, os sistemas de orientação e desenvolvimento da carreira baseados na tecnologia, e a avaliação psicológica. A obra termina com a apresentação de uma perspectiva integradora sobre o papel dos psicólogos e da intervenção vocacional em contexto escolar.

Mais especificamente, no capítulo 1, *Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica*, Edwin Herr, da Universidade estatal da Pensilvânia, apresenta-nos a sua visão da história da Psicologia Vocacional, dedicando uma atenção muito especial à evolução das intervenções de carreira, tanto em termos conceptuais, como práticos. A forma interessante como este autor sublinha e descreve os acontecimentos de maior relevo na história da intervenção vocacional e, sobretudo, a forma eloquente com que identifica as dimensões mais críticas e aliciantes das intervenções de carreira do futuro, fazem deste capítulo inicial, uma importante janela de entrada no domínio em apreço. O segundo capítulo, *A educação para a carreira: aplicação à infância e à adolescência*, de María Luisa Rodríguez Moreno, da Universidade de Barcelona, caracteriza com detalhe as vantagens, problemas e modos de conceber a programação do desenvolvimento da carreira em contexto educativo, desde as idades mais precoces e ao longo de toda a escolaridade. A autora destaca o que na actualidade lhe parecem ser os elementos críticos do pensamento e da tecnologia da intervenção vocacional com fins preventivos e desenvolvimentistas. Por fim, integra com grande mestria, conhecimentos da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento curricular neste âmbito, dando exemplos concretos de estratégias de educação para a carreira em contexto escolar, permitindo desta maneira, equacionar mais claramente a diferença entre o papel dos psicólogos e dos demais agentes educativos neste domínio de ajuda vocacional.

O terceiro capítulo, *Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos*, da autoria de Lígia Mexia Leitão e Maria Paula Paixão, da Universidade de Coimbra, revê de um modo bastante aprofundado, as questões do processo da consulta psicológica vocacional, as suas áreas de aplicação e os modelos principais da sua abordagem. Para além disso, são apresentados e analisados os contextos, os momentos-chave e as problemáticas que durante a adolescência, juventude e vida adulta mais suscitam aquela modalidade de intervenção vocacional. É um capítulo rico pela sua estrutura e clareza de conteúdo, oferecendo uma leitura ao mesmo tempo diferenciada e integrada do aconselhamento psicológico vocacional em diferentes contextos e ao longo da carreira.

O capítulo quarto incide sobre o *Uso de tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e prática*, sendo os autores Maria do Céu Taveira, da Universidade do Minho, e José Tomás da Silva, da Universidade de Coimbra. Nele se apresenta e discute o enquadramento, as características e os desafios do uso da tecnologia na informação, nas intervenções de apoio à tomada de decisão e, sobretudo, na facilitação do desenvolvimento da carreira. É dada uma ênfase especial ao processo que esteve na base da evolução dos sistemas de orientação apoiados por computador e, mais recentemente, ao uso da Internet como ferramenta de suporte à escolha e ao ajustamento vocacionais.

No quinto capítulo, dedicado à *Avaliação psicológica na intervenção vocacional: princípios, técnicas e instrumentos*, a autora, Maria Eduarda Duarte, da Universidade de Lisboa, apresenta e discute, de um modo claro e muito sistemático, os aspectos essenciais da ética e deontologia da avaliação psicológica em contexto de intervenção vocacional. Apresenta, também, uma cuidada revisão dos modelos, técnicas, e dos principais instrumentos de avaliação. Neste capítulo, a autora expõe diversos dados que permitem compreender a razão porque a avaliação psicológica detém um papel tão destacado e relevante na maioria das intervenções vocacionais.

Finalmente, no capítulo sexto, *Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a actuação dos professores e psicólogos nas escolas*, Manuel Viegas de Abreu, da Universidade de Coimbra, perspectiva o estado actual do sistema educativo português, enquanto contexto de actuação dos psicólogos, aponta-nos o novo paradigma da educação e da escola, centrado no desenvolvimento global da personalidade dos alunos, chamando particularmente a atenção para o papel das teorias implícitas do ensino-aprendizagem na prática escolar. O autor alerta para a necessidade de se clarificarem os conceitos e as abordagens da personalidade subjacentes ao acto educativo e de se extraírem as devidas implicações, deste esforço conceptual, para o trabalho dos psicólogos em contexto escolar.

Tendo em consideração a abrangência e actualidade das temáticas versadas neste texto, acreditamos que esta obra irá colmatar uma importante lacuna no panorama actual da Psicologia Vocacional nacional. De facto, dada a escassez de obras sobre esta temática em língua portuguesa, estamos certos de que *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção* vai suscitar um considerável interesse, quer para os estudantes das Ciências Sociais e do Comportamento interessados em aprofundar os seus conhecimentos teóricos sobre esta importante esfera do comportamento humano, quer para os psicólogos que pretendam alicerçar em conhecimentos científicos consistentes e actuais, a ajuda que prestam às pessoas de modo a que estas possam construir um sentido para o papel que o trabalho detém nas suas vidas e a conseguir melhorias a nível do seu bem-estar psicológico geral.

Maria do Céu Taveira
José Tomás da Silva

Edwin L. Herr

Pennsylvania State University, USA

Capítulo 1

ABORDAGENS ÀS INTERVENÇÕES DE CARREIRA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

A expressão «intervenções de carreira», tal como é utilizada ao longo deste capítulo, obedece à definição apresentada por Spokane (1990): «qualquer apoio directo a um indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz, o aconselhamento intensivo para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira» (p. 22). No que respeita aos contextos e às tecnologias de desenvolvimento e implementação das intervenções de carreira – sejam estas referidas como aconselhamento para a carreira, educação para a carreira, orientação para a carreira, serviços de carreira ou qualquer outro rótulo – o século xx ficará conhecido como o mais produtivo da história. Esta asserção não significa que as intervenções de carreira não existiam antes de 1900. Existiam. De facto, há registos interessantes (e.g., Dumont & Carson, 1995; Williamson, 1965) sobre as origens das intervenções de carreira em tempos remotos que demonstram a forma como diferentes sociedades praticavam a ajuda às pessoas, no que respeita às questões do trabalho ou, mais precisamente, o modo como se colocava as pessoas num trabalho em função da sua condição social ou casta, ou objectivos políticos.

Todavia, com o devido respeito pela história, as teorias e técnicas que compreendem as abordagens contemporâneas das intervenções de carreira são, na Europa, América do Norte e, mais recentemente, na Ásia, África e América do Sul, essencialmente, manifestações do século xx. O conhecimento no qual assentam as intervenções de carreira do século xx começou a ganhar forma nos finais do século xix; a sua implementação nos serviços directos com adolescentes e adultos começou a ser visível nas últimas duas décadas do século xix e, principalmente, nas primeiras décadas do século xx. Durante este período, houve exemplos de trabalhos de investigação relevantes para a construção do racional e aparecimento das intervenções de carreira. Tais exemplos incluem o trabalho de Alfred Binet, em França, no domínio dos testes de inteligência; na Alemanha, o trabalho de Spranger, que estuda a relação entre os tipos de personalidade e os diferentes tipos de emprego; as investigações de Munsterberg, também na Alemanha, nas áreas da escolha vocacional e do rendimento no trabalho; os contributos de Jesse B. Weaver e de Eli Weaver, nos Estados Unidos, sobre o estudo dos problemas educacionais e da carreira dos estudantes. Mas, tão importantes como

estas e outras investigações, é o facto de não se dispor então de uma base científica ou de uma teoria que pudesse fundamentar os modelos das intervenções de carreira destinadas a melhor compreender e a facilitar o «comportamento na carreira» dos indivíduos, ou mesmo conhecer de que forma as diferenças culturais poderiam estar reflectidas nessas mesmas intervenções.

As primeiras décadas do século xx caracterizam-se então, não tanto pelo desenvolvimento de teorias sobre o desenvolvimento da carreira, ou sobre as intervenções de carreira, mas mais pelas visões de determinadas pessoas, as quais, baseadas em métodos científicos e no conhecimento adquirido no seu dia-a-dia, desenvolveram importantes técnicas de aconselhamento para responder às necessidades crescentes das pessoas à procura de trabalho e das instituições sociais (e. g., escolas) que as serviam. Estes primeiros modelos constituíram a base de sustentação de décadas de investigação e das teorias da carreira que entretanto surgiram, estimulando e refinando as intervenções desenvolvidas, neste âmbito, durante o século xx. Além disso, é possível afirmar que estas primeiras intervenções de carreira se traduziram em respostas pragmáticas às mudanças na sociedade ocasionadas pela rápida transição, na Europa e América do Norte, de uma sociedade predominantemente agrícola para uma sociedade cada vez mais dominada pelas exigências da Revolução Industrial. Tais modelos constituíram, frequentemente, reflexões filosóficas e psicológicas, interpretações incipientes das diferenças individuais e respostas criativas à falta de instrumentos e de informação por parte de pessoas que poderiam ser ajudadas a combinar as suas características com as que eram exigidas pelas estruturas de emprego.

Os Primeiros Cinquenta Anos: de 1900 a 1950

O século xx teve início num período de intensas mudanças em muitos locais da América do Norte e da Europa. Assim que a Revolução Industrial chegou aos Estados Unidos e ao Canadá, muitas pessoas vão viver para a América do Norte em busca de melhores oportunidades económicas. Por seu turno, as pessoas destas nacionalidades partiram, também, do meio rural para as cidades onde se concentravam as manufacturas, de modo a dar resposta aos crescentes pedidos de bens: aço, mobílias, automóveis. Este aumento dos fenómenos da industrialização, urbanização e migração levantou várias questões sobre o modo como os diversos países deveriam responder às mudanças sociais, económicas e políticas que acompanharam a transformação das sociedades onde dominava a agricultura, e as tornava em sociedades dominadas pela industrialização e pela distribuição de bens em grande escala.

Esta polémica assumiu diversas formas e foi colocada em vários sectores sociais. Educadores e industriais questionavam-se sobre qual deveria ser a educação apropriada às crianças de uma sociedade a sofrer enormes transformações económicas, ou sobre como fazer a ligação entre a escolaridade e a realidade do «mundo dos adultos», ou ainda sobre, como responder às mudanças na estrutura familiar, com a diminuição dos sistemas familiares alargados, ao trabalho infantil, aos novos recursos emergentes nas práticas educativas das crianças, a par das questões sobre a migração e a força do consumo na Revolução Industrial. Os industriais estavam preocupados em descobrir a melhor forma de colocar os adultos numa estrutura de emprego em rápido crescimento e mudança, com a diminuição de rupturas e de custos desnecessários relacionados com

o elevado número de trabalhadores que «saltavam» de emprego para emprego por não conhecerem as suas capacidades ou as oportunidades disponíveis para si, e com a melhor forma de aliviar a insatisfação generalizada registada em muitos trabalhadores. Os reformistas sociais da época estavam preocupados com as condições físicas e económicas precárias em que viviam muitos imigrantes, os efeitos nas crianças entre os 9 e os 14 anos, do trabalho em fábricas e em minas frias durante 10 ou 12 horas por dia, sem acesso à escola ou à oportunidade de um desenvolvimento saudável, e com o facto de os trabalhadores, em algumas fábricas, serem tratados pelos patrões como objectos e não como pessoas, com dignidade e direito de escolha dos seus próprios destinos.

Em resposta a estas preocupações, algumas escolas começam a instituir programas de intervenção através dos quais divulgam informação sobre empregos e oportunidades junto das crianças. Estabelecimentos e outras instituições ao serviço dos imigrantes começam a desenvolver iniciativas para ajudar os potenciais empregados a encontrar um trabalho apropriado ou fazer outros ajustamentos. Mas esta é uma época em que a quiromancia e a frenologia (bater no crânio de alguém para determinar o tipo de empregos que essa pessoa deveria ter) são vistos, ainda, como métodos credíveis para ajudar alguém a fazer uma escolha de carreira. A psicoterapia e o aconselhamento ainda não tinham sido concebidos, não havia directrizes ou qualquer outra informação sistematizada sobre os empregos disponíveis; nem existiam, na maior parte dos casos, as competências necessárias para tal.

Deste surto de mudança, sofrimento humano e reconhecimento da necessidade de respeitar as diferenças individuais e a dignidade humana, surgem as primeiras técnicas de intervenção especializadas. Estas eram encaradas como intervenções práticas e humanistas, destinadas a ajudar as pessoas a «encaixarem-se» de acordo com as necessidades da estrutura de emprego, de forma a preservarem a racionalidade das suas escolhas, sem serem coagidas ou obrigadas a tal.

Frank Parsons

Das abordagens à intervenção de carreira, a mais conhecida e venerada foi a proposta por Frank Parsons, engenheiro, advogado e reformista social que se foi preocupando cada vez mais em desenvolver técnicas para ajudar crianças, adolescentes e adultos a ficarem verdadeiramente esclarecidos sobre os empregos à sua disposição. Parsons propôs um modelo tripartido para quadro de referência das intervenções de carreira, que veio a transformar-se na abordagem da intervenção mais venerada do século XX: a abordagem de traço e factor. O processo inclui:

Primeiro, uma compreensão clara do próprio, aptidões, interesses, recursos, limitações e outras características. Segundo, um conhecimento das exigências e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensações, oportunidades e perspectivas em diferentes tipos de trabalho. Terceiro, um raciocínio lógico acerca das relações entre estes dois grupos de dados (Parsons, 1909, p. 5).

A aplicação das intervenções de carreira nos seus clientes era limitada devido à falta de técnicas disponíveis na época. Apesar disso, ele usava o que tinha disponível.

Lia biografias de pessoas e entrevistava trabalhadores para compreender os ambientes de trabalho e a estrutura de emprego. Parsons desenvolveu técnicas para ajudar as pessoas a ter uma atitude introspectiva acerca daquilo que gostavam e não gostavam, acerca das suas virtudes e limitações, e para falarem com o seu conselheiro sobre a forma de levar a cabo um processo de tomada de decisão (raciocínio lógico) com base na informação possuída.

À medida que vamos lendo as sugestões de Parsons na sua obra de 1909, **Escolher uma Carreira**, verificamos que muitas dessas técnicas ainda se utilizam actualmente e que algumas delas foram incorporadas em intervenções mais sofisticadas. Acima de tudo, na ausência de um conjunto de testes de aptidões ou de interesses estandardizados, ou de informação acerca dos trabalhos e profissões e das suas características específicas, Parsons enfatizou a importância da observação das características do cliente e do treino deste na sua auto-compreensão e no estudo das oportunidades disponíveis. Advogava-se a necessidade de intervenção directa do conselheiro com os clientes, para avaliar os resultados da auto-avaliação e auto-observação dos comportamentos do cliente, o conteúdo do seu registo diário de comportamentos e respostas em diferentes circunstâncias, bem como os resultados das comparações entre os atributos do cliente e os dos seus amigos (É mais ou menos capaz do que os outros? Que palavras usa para se descrever?), avaliar a memória, rapidez com que lê, escreve e anda. O conselheiro devia dar ao cliente uma longa lista de questões que este deveria completar com dados pessoais (educação, saúde, ascendência, profissões dos familiares, interesses, recursos). Esta informação era partilhada com o conselheiro, que levava a cabo uma extensa análise da informação com o cliente e fazia exercícios de memória, coordenação óculo motora, entre outros aspectos considerados relevantes na resolução do problema vocacional.

Para ajudar o cliente a obter uma visão compreensiva do campo de oportunidades disponíveis, o conselheiro devia fornecer listas de diferentes tipos de trabalho disponíveis nas principais indústrias, bem como das suas exigências para os trabalhadores, salário, condições de trabalho, possibilidades de progressão, e vantagens e desvantagens. Às mulheres, deviam ser dadas listas das oportunidades para ganharem dinheiro. Poder-se-ia pedir aos clientes que lessem livros e artigos de revistas sobre vários problemas, que visitassem fábricas, a fim de observarem e falarem com os trabalhadores acerca dos seus trabalhos e verem até que ponto era aconselhável escolher esse mesmo trabalho. Muitas vezes, os clientes eram encorajados a ganhar alguma experiência na agricultura, venda de bens, carpintaria e outras áreas relevantes, para alargarem a sua experiência prática e avaliarem o seu grau de interesse por esses trabalhos. Toda esta informação, bem como as avaliações dos dados pessoais e das oportunidades, devia ser integrada e interpretada de uma forma directiva, mas com discernimento, pelo conselheiro (Parsons, 1909, pp. 45-46).

O que é particularmente importante no modelo de Parsons é que este constituiu uma base conceptual que direccionou, durante o século xx, muita da investigação sobre as intervenções de carreira. No século xx, o modelo de Parsons cresceu, foram acrescentados passos ao modelo inicial (Salamone, 1988) e estabelecidas as bases científicas que fundamentaram cada um dos três passos do referido modelo: identificar e medir as diferenças individuais, apresentar as diferenças de conteúdo das actividades dentro de cada profissão, e clarificar os elementos do processo de tomada de decisão.

O modelo Parsoniano de traço-e-factor estimulou de um modo especial o desenvolvimento de formas particulares de avaliação. Por exemplo, o primeiro passo do modelo enfatizou a importância de compreender que características individuais são estáveis, mensuráveis e preditivas do comportamento humano, no âmbito da formação, desempenho ou outros contextos de vida. O segundo passo do modelo, estimulou análises do mundo educacional e profissional, a análise das diferenças de conteúdo de distintas áreas educativas e profissionais, e a análise dos traços individuais mais adequados para se ser eficiente em cada uma delas. O terceiro passo do modelo, conduziu a esforços de compreensão do processo de escolha e de avaliação das competências de tomada de decisão.

À medida que se vivem as primeiras décadas do século xx, as intervenções de carreira tendem a depender mais do desenvolvimento de inventários de interesses, dos testes de aptidões, da avaliação de diferenças individuais na realização e da predição do sucesso individual em tarefas específicas. Nestes casos, a ênfase das intervenções de carreira assentava no «conteúdo da escolha», no que estava disponível para escolher e em saber quais os traços requeridos ao indivíduo para desempenhar esse papel. Tanto nos sectores militares, como nos civis, a tónica era colocada na classificação e selecção de pessoas para o emprego. As bases conceptuais de referência tendiam a ser a Psicologia Diferencial, valorizando-se os refinamentos psicométricos nos testes e as diferenças individuais, e não tanto as teorias comportamentais, tal como se desenvolveram nos anos 50 e seguintes.

Em meados dos anos 30, a Grande Depressão nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, estimulou a criação de directórios de emprego, descrevendo os empregos de forma pormenorizada, de modo a facilitar o ajustamento entre os traços individuais e as exigências de formação ou as opções de emprego. O *Dictionary of Occupational Titles* e outras fontes de informação ficaram disponíveis para fornecer classificações acessíveis da estrutura de emprego, de forma a tornar clara a configuração de traços individuais e os tipos de interesses necessários para enveredar ou obter sucesso em diferentes famílias de profissões ou vertentes educacionais. A Segunda Guerra Mundial veio acelerar e aumentar a utilidade dos testes e da informação acerca das opções educacionais e profissionais usada pelos especialistas em orientação vocacional, para ajudar as pessoas a fazerem escolhas entre as oportunidades disponíveis. As intervenções de carreira continuaram a aumentar em utilidade e credibilidade durante o início dos anos 50.

Anos 50: a Ascensão das Teorias do Comportamento

Nos anos 50, vários factores tendiam a convergir no sentido de influenciar as bases a partir das quais as intervenções de carreira tinham sido construídas. Nesta altura, o trabalho de Carl Rogers (1942) no domínio da terapia centrada no cliente, começou a pôr em questão os primeiros modelos de psicoterapia e de aconselhamento para a carreira que eram dominados pelo modelo médico, concebendo o conselheiro como autoridade ou *expert* e o cliente como subordinado. Segundo esta visão, o conselheiro era o actor principal da relação terapêutica, usava frequentemente baterias de testes de

aptidões, ou outros, para prever a probabilidade de sucesso do cliente na formação ou desempenho de actividades, e informava o cliente destes resultados. Nestas perspectivas, o ponto de referência da relação terapêutica eram as exigências dos empregos e o grau de ajustamento das mesmas às características individuais e, não necessariamente, o que o cliente valorizava ou preferia. A visão de Rogers sobre o aconselhamento e os postulados da Psicologia existencial ou individual indicavam que, em vez de se impor informação externa ao cliente, o conselheiro devia focar-se no campo perceptivo interno daquele. Assim, Rogers e os seus colaboradores, tendiam a diminuir o valor dado aos testes e à informação sobre o mundo profissional, enquanto ferramentas privilegiadas do conselheiro. Eles perspectivavam o cliente como uma parte activa do aconselhamento, um colaborador, em vez de um mero receptor de informação, relevante ou não, para as suas preocupações, fornecida por um conselheiro que estruturava o conteúdo do processo de aconselhamento.

Aproximadamente na mesma altura, os princípios das teorias sobre o desenvolvimento da carreira começavam a tomar forma. Muito se sabia sobre a importância das diferenças individuais, mas havia relativamente poucas explicações sobre a forma como estas se desenvolviam, quando, e sobre que influências. Contudo, no início dos anos 50, as teorias do desenvolvimento da carreira de Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1991), bem como o *Career Pattern Study* (1969) de Super e colaboradores, permitiram começar a construir sistemas explicativos acerca da forma como os factores, influências e processos do comportamento relacionado com a carreira se desenvolviam. Estas abordagens e outras que se seguiram começaram a criar as condições em que as intervenções e investigações no âmbito da carreira passaram a basear-se.

Mas, talvez tão relevante para a evolução das intervenções de carreira como as mudanças conceptuais do processo de aconselhamento ou as teorias do comportamento da carreira que emergiam, foi a mudança operada nos sistemas de linguagem e nas definições dos conceitos, nas publicações do domínio. Um primeiro exemplo foi a mudança da definição do termo orientação vocacional, em 1951. Até aos finais dos anos 50, início dos anos 60, o termo carreira raramente era usado; vocacional era a palavra usada: e.g., aconselhamento vocacional, orientação vocacional, testes vocacionais. Todavia, as perspectivas teóricas emergentes começavam a questionar os princípios fundamentais nos quais assentavam as abordagens de orientação vocacional e os seus conceitos. Tal como Robert Hoppock, Presidente da *National Vocational Guidance Association*, declarou, em 1950 (Hoppock, 1950), a visão tradicional da orientação vocacional estava «desfeita». Em 1951, a definição oficial de orientação vocacional que havia sido adoptada pela *National Vocational Guidance Association*, em 1937, foi seriamente posta em causa e alterada. A definição de 1937 declarava que a orientação vocacional é «o processo de ajudar um indivíduo a escolher uma actividade, preparar-se para ela, começar a exercê-la e progredir» (Super, 1951). Nesta definição, a actividade a escolher é o ponto de referência. Mas, em 1951, Super recomendou uma definição diferente de orientação vocacional, que foi adoptada pela *National Vocational Guidance Association*. Esta definição retratava a orientação vocacional como «o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si mesmo/a e a transformar essa imagem numa realidade, retirando daí satisfação para si e para a sociedade».

No processo de redefinição da orientação vocacional, as organizações profissionais mudaram a ênfase da orientação vocacional focada «naquilo que havia para escolher», para colocarem o foco no «indivíduo que tinha de escolher», nas características da pessoa que fazia a escolha. Estas mudanças nas definições implicavam a necessidade de novas e diferentes intervenções. Assim, na última definição, coloca-se a ênfase na informação e nos testes através dos quais se ajusta um cliente a uma profissão e há uma afirmação de que o processo de escolha é psicológico e tem a ver com os valores individuais, preferências, auto-conceito, auto-conhecimento, competências de tomada de decisão e outros factores que afectam o como e aquilo que a pessoa escolhe. Estas perspectivas sugerem que as escolhas individuais não podem ser divididas em escolhas pessoais, académicas ou profissionais. Em vez disso, as escolhas são holísticas e interactivas. O que alguém escolhe no domínio académico afecta o leque de profissões que virá a considerar para si. E, quaisquer que sejam as escolhas académicas ou profissionais que alguém faz, isso tende a ter implicações na tomada de risco, investimento e comprometimento a nível pessoal. Surge, deste modo, a preocupação de focar o aconselhamento ou avaliação vocacional no «processo de escolha» e não apenas no «conteúdo da escolha». O/a cliente sabe como escolher, planear, identificar informação relevante, explorar, testar, relacionar as escolhas presentes com objectivos a médio e longo prazo? O/a cliente é independente nas escolhas ou depende da aprovação da/o esposa/marido ou família? Qual é a orientação do/a cliente relativamente às escolhas a realizar – imaturo/a - maduro/a, decidido/a – indeciso/a? Quais são os factores que moldaram a visão do/a cliente sobre os seus objectivos e auto-conceito?

Estas questões eram um estímulo para a construção de teorias e para o desenvolvimento de novas abordagens nas intervenções de carreira. Elas alargaram os horizontes temporais, da preocupação do conselheiro e cliente com a escolha de uma profissão numa dada altura, pontual, para o comportamento de carreira ao longo de toda a vida. Tende-se agora para a submersão do aconselhamento pessoal e da carreira e para acentuar o papel central do auto-conceito e da tomada de decisão, que passam a constituir um foco importante do aconselhamento da carreira.

À medida que estas definições e sistemas de linguagem se vão revelando, nos anos 50 e 60, o termo *careira* começa a substituir o termo *vocacional* como palavra operativa em aconselhamento, educação e orientação. A construção de teorias e novas intervenções de carreira seguiram-se rapidamente. Algumas das teorias principais, aplicadas em vários países e culturas, começaram a salientar-se, durante os anos 50 e 60. Como sugerido anteriormente, o trabalho de Donald Super, tornou-se, sem dúvida, o principal modelo de desenvolvimento da carreira e do estabelecimento de relação entre teoria, avaliação e intervenção de carreira.

Super, tal como vários outros teóricos das décadas de 50 e 60, forneceu quer uma teoria sobre o comportamento de carreira, quer intervenções de carreira através das quais se poderia implementar as suas perspectivas teóricas. A teoria de Super (1957) era integradora, descrevendo a interacção de variáveis pessoais e ambientais no comportamento de carreira ao longo do ciclo de vida. Super descreveu o conteúdo de cinco estádios ou maxi-ciclos da vida – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio – bem como os mini-ciclos ou subestádios de tarefas desenvolvimentais que marcam os principais períodos de transição. Super concebia o desenvolvimento

da carreira ao longo da vida como um processo de compromisso e síntese no qual o seu principal constructo – o desenvolvimento e implementação do auto-conceito – desempenha uma função importante. Ele concebia a pessoa como um organizador activo de experiências, alguém que escolhe as profissões e outros papéis de vida, que lhe permitem entretanto desempenhar funções consistentes com o seu auto-conceito.

A teoria de desenvolvimento da carreira de Super é uma teoria compreensiva, que incorpora conhecimentos acerca de aspectos específicos do desenvolvimento da carreira retirados da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Diferencial, Social e Fenomenológica, integrados na sua teoria do auto-conceito ou dos constructos pessoais (1984) e na sua teoria da aprendizagem (1990). A teoria e a investigação de Super acrescentou novos conceitos à literatura profissional relacionada com as intervenções de carreira, incluindo termos como maturidade e adaptação na carreira, que definem as tarefas e as variáveis afectivas e cognitivas relacionadas com a preparação dos indivíduos para a exploração e escolha na adolescência e, com a planificação e adaptação à mudança, na vida adulta.

Com a ascensão das teorias do desenvolvimento da carreira, de Super e outros, surgiram avanços significativos nas intervenções de carreira. Desde o início da sua investigação e das sábias iniciativas no âmbito do desenvolvimento da carreira, Super construiu instrumentos de avaliação baseados na sua teoria. Entre os instrumentos de avaliação que ele e os seus colaboradores desenvolveram estão o Inventário de Valores no Trabalho e, mais recentemente, a Escala de Valores, o Inventário de Desenvolvimento da Carreira, o Inventário de Preocupações de Carreira, e o Inventário de Saliência das Actividades. Os conceitos de Super também constituíram um estímulo para a criação, por Crites (e. g. 1974), do Inventário de Maturidade Vocacional, subsequentemente renomeado de Inventário de Maturidade na Carreira. Cada um destes instrumentos de avaliação pode ser usado como forma de intervenção na carreira ou como complementos, no aconselhamento da carreira. Em qualquer um dos casos, estes instrumentos descrevem ou medem o comportamento na carreira de uma forma útil para a definição de objectivos, na intervenção, para a avaliação do nível de maturidade na carreira, de planificação ou adaptabilidade relacionado com o conhecimento e as atitudes face às escolhas de carreira, valores intrínsecos e extrínsecos, e para a avaliação da importância relativa, para o cliente, dos papéis de vida orientados para o trabalho e para a família: os papéis de estudante, trabalhador, doméstico, lazer, cidadão.

Super focou-se também na análise das afinidades da sua teoria de desenvolvimento da carreira com o aconselhamento de carreira, enquanto processo. Afirmou o seguinte, no seu livro clássico, *The Psychology of Careers* (Super, 1957):

Visto o desenvolvimento vocacional consistir na implementação do autoconceito, e visto, o auto-conceito, muitas vezes, precisar de ser modificado antes de ser implementado, é importante que o estudante, cliente ou paciente, defina o seu auto-conceito no início do processo de aconselhamento. Ele precisa de fazer isso para si próprio, para clarificar o seu actual papel e as suas aspirações; ele precisa de fazer isso para o conselheiro, para que este possa compreender a natureza do problema vocacional com o qual se confronta. Isto reclama o uso cíclico de métodos directivos e não-directivos. Esquemáticamente, o aconselhamento vocacional pode ser descrito como envolvendo o seguinte ciclo:

1. *Exploração do problema e representação do auto-conceito, de forma não directiva*
2. *Estabelecimento directivo de tópicos, para exploração ulterior*
3. *Reflexão e clarificação não directivas dos sentimentos de auto-aceitação e compreensão*
4. *Exploração directiva de dados factuais de testes, panfletos, experiências extracurriculares, graduações, etc., na realidade*
5. *Exploração não directiva das atitudes e sentimentos suscitados pelo «teste da realidade»*
6. *Consideração não directiva de possíveis acções para ajudar na tomada de decisão.*

Ao longo do seu brilhante percurso, Super refinou teorias, reviu e completou instrumentos de avaliação e foi reconstruindo a sua visão do processo de aconselhamento de carreira. De facto, nos finais dos anos 80, início dos anos 90, antes da sua morte em 1994, Super desenvolveu aquilo que viria a ser apelidado de Modelo C-DAC (*Career Development Assessment and Counseling Model*) (Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992), que integra ideias da sua teoria sobre a carreira, o uso de instrumentos da sua autoria para avaliar a saliência no trabalho, valores, maturidade e adaptação à carreira, tal como o *Strong Interest Inventory* e uma medida das aptidões, no processo de aconselhamento de carreira. Com esta conjugação entre dados da avaliação e o aconselhamento, os clientes podem ser ajudados a compreender os estádios de desenvolvimento ao longo da vida, e o seu estado nas tarefas desenvolvimentais, interesses e aptidões, o que os conduz à formulação de planos de longo prazo e de estratégias de acção imediata, facilitando a sua realização.

O trabalho de Holland e Krumboltz nos anos 60 demonstram igualmente como a teoria e a prática podem ser integradas.

A teoria do desenvolvimento da carreira de Holland classificava as orientações individuais e os ambientes de trabalho em seis tipos: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Holland mostrou que os empregos são uma forma de vida, que os ambientes de trabalho reflectem as características daqueles que os habitam, em vez de serem apenas lugares onde se desempenham funções de trabalho ou competências, que os interesses são expressão da personalidade e que as pessoas procuram ambientes de trabalho congruentes com os hábitos, valores e processos inerentes ao seu código de personalidade. Ao assumir que as escolhas são uma expressão da personalidade, Holland desenvolveu um conjunto de instrumentos para ajudar o profissional a usar os resultados da sua pesquisa de modo a ajudar o cliente a identificar profissões e postos congruentes com o seu tipo de personalidade: o *Vocational Preference Inventory*, *My Vocational Situation*, e o *Self-Directed Search*. Isto constitui, por si só, uma intervenção na carreira. O conceptual teórico de Holland (RIASEC) tem sido utilizado como a estrutura organizadora e interpretadora de fórmulas mais recentes do *Strong Interest Inventory* e do DISCOVER, um sistema de orientação para a carreira através do computador. Além disto, o sistema de codificação dos principais tipos de personalidade de Holland, tem sido usado como uma forma de organizar as oportunidades educativas (e.g., Harrington, Feller, & O'Shea, 1993) bem como a informação sobre as profissões que é apresentada no *Dictionary of Holland Occu-*

pational Codes (Gottfredson, Holland, & Ogawa, 1982) e constitui um mecanismo através do qual se organiza a informação nas publicações do *U. S. Department of Labor* como o *Dictionary of Occupational Titles* e o *Guide to Occupational Exploration*. Ainda que Holland não estivesse preocupado em desenvolver modelos específicos de aconselhamento da carreira, os instrumentos de avaliação e outros materiais que ele desenvolveu, vieram acrescentar conteúdo às abordagens de traço-e-factor e foram úteis a outras abordagens.

Um último exemplo de como a teoria e as intervenções de carreira estiveram ligadas durante os anos 60 e, mesmo depois, é-nos dado através do trabalho de Krumboltz. Na investigação que realizou entre 1960 e 70, com base em abordagens comportamentais, Krumboltz desenvolveu intervenções de carreira que implicavam a simulação da exploração profissional, recorrendo à resolução de problemas mediados por filmes, guias de trabalho, *kits* de resolução de problemas no emprego, reforço destinado a estimular o comportamento de procura de informação dos alunos, filmes e partes de filmes para modelar e estimular a tomada de decisões escolares e profissionais. Como resultado destes estudos, Krumboltz criou modelos em que se aplicava o aconselhamento de cariz comportamental aos problemas da carreira, combinando o reforço e a modelagem, a aprendizagem por imitação, a apresentação de filmes de estímulos materiais específicos para influenciar diferentes componentes da tomada de decisão e a procura de informação, entre os estudantes do ensino secundário. Ele enfatizou o fornecimento de modelos adequados, o uso do simples reforço e o recurso a filmes incluindo tarefas de resolução de problemas para os seus espectadores.

Nos anos 80, Krumboltz voltou a sua atenção para os modelos cognitivo – comportamentais de aconselhamento de carreira. Preocupou-se, em particular, com aquilo que ele descreveu como sendo as regras privadas da tomada de decisão e a forma como estas podem ser influenciadas por crenças irracionais. Krumboltz identificou vários tipos de problemas que podem surgir em resultado de generalizações ou interpretações erradas das condições ambientais. Nesta perspectiva, Krumboltz propôs métodos para identificar e agir sobre as crenças irracionais, pressões e regras privadas que ele descreveu. Entre estes estão: a avaliação do conteúdo das auto-observações e das generalizações do cliente, bem como dos processos pelos quais estas aparecem; a entrevista estruturada; a listagem de pensamentos; a auto-monitorização «ao vivo»; as simulações da tomada de decisão; a reconstrução (ou reformulação) de acontecimentos passados; o uso de técnicas de reestruturação cognitiva para ajudar a alterar crenças e generalizações disfuncionais ou imprecisas; o uso de sistemas computadorizados de orientação que forneçam tarefas de resolução de problemas; o ensino de processos para testar crenças pessoais; a análise das competências de resolução de problemas e o ensino daquelas que se encontram em défice (Mitchell & Krumboltz, 1990). Krumboltz (1988) desenvolveu também um instrumento através do qual os seus constructos teóricos podem ser operacionalizados: o *Career Beliefs Inventory*, para ser usado no processo de aconselhamento de carreira e permitir identificar as preposições que podem impedir a pessoa de atingir os seus objectivos de carreira.

Outros teóricos da carreira e as intervenções desenvolvidas por estes poderiam aqui ser citadas para melhor ilustrar a quantidade de intervenções de carreira que entretanto apareceram durante o período entre 1950 e 1990, como resultado do crescimento do corpo de teorias da carreira desenvolvido nesse mesmo período. Limitações de espaço impedem tal análise.

Antes de voltar à última década do século xx e às suas implicações para as intervenções de carreira, no início do século XXI, há três tipos de intervenções de carreira que carecem de uma breve discussão. São elas, os programas estruturados de desenvolvimento e planeamento da carreira (e.g., educação para a carreira); os modelos de intervenção psico-educacional; e a tecnologia.

Programas Estruturados de Desenvolvimento da Carreira

Desde que as teorias do desenvolvimento da carreira apareceram durante e após os anos 60, os seus princípios frequentemente serviram de conteúdo para programas estruturados de desenvolvimento da carreira, orientação para a carreira ou educação para a carreira.

Os programas estruturados ou planeados relacionados com o desenvolvimento da carreira foram criados em resposta à mudança de paradigmas sobre o processo de aconselhamento de carreira; o aumento do conhecimento sobre a informação, as atitudes e as competências envolvidas no conceito de maturidade ou adaptação à carreira, e sobre a forma de os converter em experiências de aprendizagem estruturadas; bem como o aumento de pedidos de clarificação dos resultados do aconselhamento para a carreira, orientação para a carreira ou intervenções relacionadas, da responsabilidade do conselheiro.

As abordagens planeadas às transições na carreira propõem-se modificar os factores de risco que predis põem certos indivíduos ou grupos – crianças, jovens ou adultos – a desenvolver problemas de indecisão, problemas de ajustamento ao trabalho, e psicopatologias. Estas intervenções planeadas também podem abordar os elementos da gestão e planificação da carreira, da procura de emprego, da mudança de trabalho, das competências de empregabilidade, da pré-reforma ou outros aspectos. Estas abordagens daquilo que se considera um «*curriculum* de orientação para a carreira» envolvem um corpo de conteúdos frequentemente desenhado a partir das teorias do desenvolvimento da carreira, dirigem-se a algumas áreas de competências de vida, incorporam várias técnicas de aprendizagem e seguem um programa destinado a ajudar os estudantes ou adultos, através de séries de exercícios, a aumentar os seus conhecimentos e competências em determinadas áreas do comportamento.

Uma das intervenções planeadas de carreira mais internacionalizadas é a Educação para a Carreira. A educação para a carreira, enquanto prática, pode tomar diversas formas. Uma é, infundir nas escolas, os conceitos do desenvolvimento da carreira em todas as matérias, para ajudar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas – literatura, matemática, história – e as exigências de diferentes ocupações ou postos de trabalho. Em alguns casos, a educação para a carreira não toma a forma de uma infusão total, mas sim de módulos, sessões ou pequenos cursos, projectados para ajudar os estudantes a atingir alguns objectivos: e.g., uma atitude positiva em relação ao trabalho, escola e sociedade; adquirir conhecimentos acerca das suas características pessoais e sobre a forma como estas se relacionam com as oportunidades de trabalho; uma compreensão realista da relação entre trabalho e educação; obtenção das competências de vida necessárias para realizar, com sucesso, a transição da escola para o mercado de trabalho. Muitos países na Europa criaram os seus próprios modelos de

educação para a carreira, por vezes remodelando modelos de infusão e, noutros casos, criando cursos de tomada de decisão para a carreira, incrementando experiências de aprendizagem de trabalhos, cursos destinados a conhecer o impacto da tecnologia nas oportunidades de emprego, ou criando currículos de educação para a carreira específicos para serem ensinados por educadores da carreira.

Os programas planeados para o desenvolvimento da carreira são cada vez mais evidentes em escolas e universidades. Na maior parte dos casos, a colocação dos alunos em graus superiores de ensino ou no emprego, deixa de ser vista como um acontecimento, passando a ser encarada mais como um processo em que vários tipos de informação, competências e atitudes carecem ser desenvolvidas. Assim, muitas intervenções de carreira têm sequência ao longo da experiência universitária para fornecer aos alunos um nível de maturidade na carreira que resulta numa colocação efectiva. Estas intervenções incluem: o aconselhamento de carreira; cursos; sessões e outras experiências estruturadas de planeamento da carreira em grupo, competências de acesso ao emprego, tomada de decisão e outros aspectos relacionados; o uso de sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador.

Os negócios e a indústria também se tornaram mais conscientes da necessidade de desenvolvimento sistemático de programas para a carreira, do desenvolvimento dos recursos humanos e da ajuda ao emprego. As intenções destes esforços, entre outras, é a ajudar os trabalhadores a tornarem-se mais produtivos, reduzir a insatisfação no emprego, planear a sua mobilidade na carreira, usando informação acerca das oportunidades de avanço no posto de trabalho e usar uma variedade de formas de informação, aconselhamento e educação, para os ajudar.

Modelos Psico-educacionais

Tal como foi afirmado no ponto anterior, os modelos de intervenção psico-educacional incluem diferentes tipos de conteúdo (e. g., gestão da ansiedade, lidar com o medo, planeamento da carreira, competências de procura de emprego), mas, normalmente, envolvem o ensino de competências, trabalhos de casa e treino, o uso de materiais audio-visuais, simulações ou outras actividades semelhantes.

Assim, nas sessões típicas de formação psico-educacional, são exibidos exemplos de comportamentos adequados, ao nível das competências, aos formandos com dificuldades, criadas oportunidades de ensaiarem aquilo que viram, fornecido *feedback* adequado acerca da sua *performance* e encorajado o uso das novas competências em situações da vida real (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980, p. 14).

O modelo psico-educacional é efectivamente um exemplo clássico de aprendizagem estruturada. Como descreveu Goldstein *et al.*, esta consiste em (1) modelagem, (2) prática simulada, (3) *feedback* sobre a realização e (4) generalização da formação.

Ao formando são mostrados numerosos exemplos específicos e detalhados (tanto ao vivo, como através de filmes) de uma pessoa (modelo) a realizar os comportamentos que nós pretendemos que o formando aprenda (i.e., modelagem). São dadas ao formando oportunidades e reforços consideráveis para que este ensaie ou treine os comportamentos que observou (i. e., prática simulada), e é-lhe dado *feedback* positivo, aprovação ou elogios, à medida que a simulação dos comportamentos se torna mais

parecida com os comportamentos do modelo (i. e., *feedback* da realização). Por último, o formando é exposto a situações destinadas a aumentar a probabilidade de aplicar os novos comportamentos aprendidos, de uma forma competente, em diferentes contextos, na sala de aula, em casa, no trabalho, ou outros (i. e., generalização) (p. 15).

A aplicação dos processos psico-educacionais aparece em diversas abordagens como a formação e o aconselhamento breves no âmbito da carreira, a educação para a carreira, a preparação para o emprego e as intervenções no género e na carreira.

Tecnologia

Talvez a mais singular (única) das intervenções de carreira surgidas durante o século xx, tenha sido o uso da tecnologia como um auxiliar do aconselhamento de carreira. No último quarto do século xx, desenvolveram-se várias tecnologias com o intuito de alargar ou reforçar a capacidade do conselheiro efectuar mudanças no comportamento dos clientes. Dependendo do momento considerado, o uso das tecnologias no aconselhamento incluem a aplicação de jogos, os processos audiovisuais, as simulações, os filmes, os meios de avaliação, os *kits* de resolução de problemas, os inventários auto-dirigidos e o material de pesquisa programado. Contudo, as tecnologias de maior interesse e impacto potencial na intervenção para a carreira são os sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador e, mais recentemente, a *Internet*. Dependendo, muito embora, do sistema a que nos referimos, o uso da tecnologia veio, em geral, facilitar a avaliação do cliente, a procura de informação, a exploração e o ensaio de comportamentos, o planeamento, a simulação de resultados de carreira prováveis e o reforço da tomada de decisão.

A investigação neste âmbito tem vindo a aumentar, no sentido de avaliar a eficácia ou utilidade dos sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador, comparando-os com as intervenções de carreira mais tradicionais. Até à data, os resultados sugerem que os computadores não substituem o conselheiro, mas quando se combinam com o aconselhamento orientado pelo conselheiro, os tratamentos combinados produzem efeitos mais positivos do que qualquer um sózinho (e. g., Garis, 1982; Galize & Mirick, 1984; Niles & Garis, 1990).

A mais recente aplicação dos computadores nas intervenções de carreira encontra-se na *Internet*. A *Internet* é a ligação dos computadores individuais através de redes que existem pelo mundo fora, para criar um vasto sistema internacional de fontes de informação e outros processos. Do ponto de vista da intervenção de carreira, há *sites* que oferecem aconselhamento de carreira, informação sobre trabalhos e campos de férias, empregos, empresas e cidades. Os clientes podem ligar-se por *e-mail*, boletins, vídeo-conferência, conversas livres e outros mecanismos disponíveis na *Internet*, para obterem informação, conselhos e aconselhamento acerca de empregos e da carreira. A *Internet* cresceu tão rapidamente e, compreensivamente, com pouca regulação ou investigação, que existem *sites* que são irregulares na sua qualidade e adequação, para serem utilizados pelos clientes. Acarretaram com eles o potencial de ajudar ou prejudicar aqueles que os utilizam, e estimularam o aumento de problemas éticos e a necessidade de rever padrões éticos, acerca dos quais os conselheiros de orientação precisam de estar informados.

Anos 90: A Ponte para o Século XXI

Nos anos 90, assistimos a uma contínua evolução das intervenções de carreira e das perspectivas teóricas. Por exemplo, a *Internet* é, primariamente, uma criação dos anos 90, enquanto o uso dos sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador é precedente a estes. Mas, nos anos 90, assistiu-se a um refinamento no uso destas abordagens de orientação para a carreira através do computador, à medida que se verificavam avanços tecnológicos, ao nível da difusão de imagens, som, vídeo e outras melhorias na comunicação.

Os anos 90 caracterizam-se, também, pela ascensão do uso da análise de narrativas e da reconstrução das histórias do cliente e pelo facto das teorias cognitivo-comportamentais ou construtivistas se tornarem proeminentes no domínio. Estas teorias focaram-se, ambas, na forma como os indivíduos categorizam e pensam acerca dos acontecimentos, como processam informação, como aprendem a perceber pistas à sua volta, e na forma como constroem o seu sistema de crenças, em termos racionais ou irracionais. Em resumo, tanto as abordagens cognitivistas como as construtivistas estão preocupadas com a forma como os indivíduos criam significados, com a forma como criam a sua realidade em função das decisões que tomam ou daquelas que evitam tomar, e vêem o cliente como um participante activo no processo de desenvolvimento da carreira, e não como um mero recipiente de informação.

Nos anos 90, o papel e a definição das intervenções específicas para a carreira foram reformulados. O aconselhamento para a carreira foi uma delas. Durante a maior parte do século XX, o aconselhamento para a carreira foi visto como estando relacionado apenas com a escolha de um emprego ou profissão e com a preparação para o trabalho, e não com a redução do *stress*, raiva, distúrbios emocionais, ansiedade, depressão e outros factores psicológicos, comportamentais ou emocionais que colocam em risco a saúde mental. À medida que as perspectivas tradicionais de aconselhamento de carreira se tornam mais compreensivas e aplicadas aos dados sobre o ajustamento ao trabalho e aos problemas de desemprego e sub emprego, aconselhamento de carreira e aconselhamento pessoal começam a ser perspectivados, cada vez mais, como sendo necessários e estando ligados a vários tipos de preocupações relativas à carreira (Herr, 1997).

Os estímulos para as mudanças na orientação do aconselhamento de carreira e de outras intervenções de carreira, são também uma consequência de novas concepções acerca do próprio processo de carreira. Dada a emergência da economia global, o excesso global de trabalho, a globalização da força de trabalho, a reestruturação das forças de trabalho corporativas e as influências dos avanços tecnológicos, emergiram novas concepções do processo de carreira, segundo as quais os trabalhadores têm de estar cada vez mais envolvidos na autogestão das suas carreiras e na antecipação de mudanças frequentes (Hall & Associados, 1996).

Estas alterações nas dinâmicas da carreira criaram novos tipos de preocupações e, por sua vez, estimularam a invenção de novas intervenções de carreira. Além disso, com o aparecimento da globalização da economia, os países partilham muitos dos aspectos relacionados com a carreira: mudanças nos empregos disponíveis, desemprego, sub emprego, transição da escola para o mercado de trabalho, os idosos no local de trabalho e mudanças nas tendências demográficas da força de trabalho. Como resultado, a necessidade de sistemas de intervenção de carreira adaptadas às características dos países ou culturas é hoje mundial. O século XXI irá requerer uma aceleração da

eficácia das intervenções de carreira a nível mundial e de conselheiros formados num mundo que irá continuar em turbulência política e económica, à medida que se for dando a passagem de uma sociedade industrial, e em alguns casos agrícola, para uma sociedade da informação e da electrónica. Estas mudanças irão afectar a forma como o trabalho irá ser visto nas próximas décadas, onde e como este é realizado, como é escolhido e por quem. Com a redefinição e reformulação da estrutura de emprego e da organização do trabalho, no século XXI, irá haver, inevitavelmente, novas ansiedades, falhas de informação, disfunções no trabalho e outros efeitos que se irão reflectir nas teorias da carreira e nas intervenções de carreira projectadas para responder a esses novos dados.

Referências

- Crites, J. O. (1974). Career development process: A model for vocational maturity. In E. L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp. 296-320). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dumont, F., & Carson, A. (1995). Precursors of vocational psychology in ancient civilizations. *Journal of Counseling & Development*, 73 (4), 371-378.
- Garis, J. W. (1982). *The integration of a computer-based system in a college counseling center: A comparison of the effects of DISCOVER and individual counseling upon career planning*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Glaze, D. L., & Myrick, R. (1984). Interpersonal groups or computers? A study of career maturity and career decidedness. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 168-176.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-treaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Reaserch Press.
- Gottfredson, G. D., Holland, J. L., & Ogawa, D. K. (1982). *Dictionary of Holland occupational codes*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hall, D. T. & Associates (Eds.). (1996). *The career is dead-long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Harrington, T. F., Feller, R., & O'Shea, A. J. (1993). Four methods to determine RIASEC codes for college majors and a comparison of kit rates. *Career Development Quarterly*, 41 (4), 383-392.
- Herr, E. L. (1997). Career Counseling: A process in process. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25 (1), 81-93.
- Herr, E. L. (1998). *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21st century*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hoppock, R. (1950). Presidential address 1950. *Occupational*, 28, 497-499.
- Krumboltz, J. D. (1988). *Career Beliefs Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mitchel, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Niles, S. G., & Garis, J. W. (1990). The effects of a career planning course and a computer-assisted career guidance program (SIGI PLUS) on undecided university students. *Journal of Career Development*, 16, 237-248.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling & psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Salamone, P. R. (1988). Career counseling: Steps and stages beyond Parsons. *Career Development Quarterly*, 36, 218-221.
- Spokane, A. R. (1990). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Super, D. E. (1969). The natural history of a study of lives and of vocations. *Perspectives on Education*, 2, 13-22.
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D., & Niles, S. G. (1992). Developmental Assessment & Counseling: The C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 71, 74-80.

(Página deixada propositadamente em branco)

Capítulo 2

A EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA: APLICAÇÕES À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA

1. Fundamentos de uma educação para o trabalho

1.1. O mundo do trabalho e da economia no ensino básico

As reflexões sobre a emergência da sociedade do conhecimento trazem para debate os futuros papéis que deverão desempenhar os cidadãos perante uma nova dimensão do trabalho. O novo trabalho vai exigir das pessoas a atitude e a disposição para aprender durante toda a sua vida. A partir dessa nova exigência, os indivíduos vão ter que ser actores dos processos de mudança, porque não existe um determinismo tecnológico nem sistemático sobre o futuro da humanidade. A pessoa que aprende tem que actuar nas inter-relações, no trabalho, e como gestora da sua própria vida.

Com efeito, está em crise, actualmente, o que podemos denominar por personalidade industrial ou estado laboral daquela pessoa que teve, no antigo sistema industrial, uma certa segurança de vida, dado que o trabalho era um segmento da sua trajectória biográfica. A pessoa antes organizava a sua trajectória em segmentos bem diferenciados: escolaridade, trabalho e reforma. Esse estado de coisas proporcionava-lhe certa segurança e estabilidade no seu progresso vital.

Contrariando isto, actualmente, no meio de uma sociedade global da aprendizagem integrada nas redes, pertencer só a uma empresa ou a um tipo de profissão, já não será regra. As pessoas estão numa situação de incerteza laboral. O aspecto mais importante do desenvolvimento do indivíduo, está na sua capacidade de ir aprendendo sempre ao longo da sua vida (*long life learning*). Ao pensarmos neste tipo de aprendizagem em termos evolutivos e contínuos, temos que obrigatoriamente reorientar a carreira profissional das pessoas para uma atitude e abertura a novas e frequentes mudanças. Irá democratizar-se a necessidade de aprender, coisa que antes era um privilégio das minorias; todas as pessoas estarão implicadas neste processo de aprender e o grau conseguido nesta aprendizagem, condicionará ou não, a exclusão das pessoas da sociedade do conhecimento e informação.

Contudo, o processo de aprender é difícil e nem todas as pessoas irão ter acesso à sociedade do conhecimento. Aprender é um processo altamente complicado e motivo de muitas desigualdades sociais. Em consequência disso e para evitar mais causas de exclusão social, o profissional de orientação deverá criar novos modelos de aprendizagem para o futuro. A educação para a carreira a nível do ensino básico e secundário terá que recorrer a modificações curriculares e a novas metodologias de ensino/aprendizagem a partir das reflexões que a seguir expomos.

1.2. Novos paradigmas da sociedade do conhecimento

A humanidade está a passar um autêntico momento de transição, da sociedade pós-industrial à sociedade da informação e do conhecimento. De facto, antes de começar a produzir-se programas de orientação profissional e de educação para a carreira, convém pensar numa série de novos paradigmas que vão ser a base das políticas educativas em matéria de aconselhamento e orientação:

- (1) Está a nascer um novo modelo de sociedade, sem que desapareça totalmente a sociedade industrial. Está a produzir-se um processo de transição por justaposição entre a sociedade pós-industrial e a sociedade do conhecimento. Aumenta a complexidade das relações laborais e dos objectivos da produção, numa espécie de relação osmótica entre o rural, o industrial e o conhecimento, em que as três dimensões se interligam, ao mesmo tempo que se modificam. A osmose produzirá uma sociedade fragmentada e dual, em que o mundo global será cada vez mais diverso e menos homogéneo;
- (2) A nova economia funcionará com bens económicos novos que serão mais rápidos e transportáveis (por exemplo, os *bits*) que não esgotarão com o uso, mas que ficarão obsoletos rapidamente. Não serão escassos, mas sim em excesso e serão reproduzíveis e divisíveis. Até hoje existia o direito de propriedade – apropriação – dos bens (materiais) e isso era o que importava. A partir de agora, o importante será o direito de acesso à utilização de certos bens (imateriais), o que significa que terá de organizar-se o acesso ao conhecimento e às informações (por exemplo, delimitar quem será o proprietário ou proprietários das redes de distribuição e em que condições);
- (3) O novo trabalho vai basear-se em partilhar conhecimentos e vão criar-se novas formas de realizar o trabalho. Antes, a produção de bens materiais realizava-se num espaço e num tempo. No novo trabalho, desaparece a rigidez espacio-temporal e impõe-se uma extraordinária flexibilidade dos sistemas de transmissão das ordens. Aparece a autonomia pessoal que tornará as pessoas mais flexíveis e mais livres e com mais capacidades de decisão: exige-se à pessoa um trabalho mas não, como, onde e quando fazê-lo. A eficiência na organização empresarial basear-se-á, em última instância, na capacidade dos trabalhadores para tomar decisões;

- (4) As instituições actuais estão desactualizadas. Terá que se repensar e reorganizar as mesmas. As instituições educativas, económicas e empresariais não correspondem a estas novas funções. As actuais instituições sociais e sindicais começam a não ser válidas na sociedade industrial. Também aqui se inclui o sistema escolar. A escola terá que reger-se pelos pressupostos das organizações que aprendem (*learning organisations*) porque não se adequa às necessidades sistemáticas da sociedade actual;
- (5) Aumenta o grau de liberdade das pessoas, porque aumenta a sua autonomia, tanto dentro como fora do mundo laboral. Antes existia um tempo para o trabalho e outro para o lazer. Hoje em dia, todas as etapas da vida de uma pessoa se entrelaçam, porque desaparecem as fronteiras entre viver, trabalhar e aprender. A pessoa terá que, em simultâneo, tomar decisões pessoais e profissionais, o que aumentará a necessidade de decidir e de se adaptar, para ultrapassar níveis maiores de insegurança. Deverá ter-se mais capacidade de suportar o risco e enfrentá-lo. É uma carreira de incertezas porque a sociedade do conhecimento provocará mais insegurança;
- (6) Existe uma falsa percepção que o futuro está nas nossas mãos. O cidadão não acredita que o futuro esteja nas suas mãos porque caminhamos para um imperialismo económico. Por isso, o profissional de orientação deverá estar atento às normas da globalização e aos limites do mercado laboral porque, para além da política, parece que quem manda é a economia, com objectivos de competitividade fundamentalmente nas finanças. Em contrapartida, pode ser que se fomentem as instituições democráticas, já que as instituições internacionais se limitam mais a reflectir do que a actuar;
- (7) Têm de se iniciar políticas para ensinar a mudança pessoal. Isto é, responsabilizar as pessoas para auto-dirigir o seu próprio desenvolvimento profissional (*self-management*) ou trajecto biográfico laboral, conservando todos os atributos da sua personalidade, ao mesmo tempo que se adapta aos condicionalismos e leis das mudanças laborais. Ser capaz de passar de uma para outra situação laboral sem cair nas armadilhas de uma sociedade presumivelmente caótica, mas sim, conservando e usando as suas próprias aptidões e capacidades como motor e força para adquirir outras, novas;
- (8) Devemos manifestar e explicar que não existe um determinismo laboral. Ou seja, convencer as pessoas do facto de que são sujeitos activos no mundo laboral, capazes de modificar e intervir nas configurações laborais do novo contexto. Dado que o trabalho vai preencher grande parte da vida pessoal, é importante desenvolver nos jovens uma série de capacidades que os guie na utilização racional do seu tempo e na dignidade da sua actuação como cidadãos trabalhadores, autónomos e enquadrados num projecto social comum, democraticamente organizado. Isto é, não deverá nascer um novo tipo de escravidão, mas sim criar-se condições aos futuros trabalhadores para que saibam integrar-se activamente no subsistema laboral.

De todos os argumentos descritos, concluímos que, mais do que uma formação profissional ou um conjunto de formações profissionais, nos interessa uma educação laboral que providencie aos jovens o desenvolvimento de capacidades aplicáveis e transferíveis a outras capacidades mais amplas que estimulem continuamente o desenvolvimento pessoal e a aquisição de novos conhecimentos e destrezas.

Nos anos setenta, objectivos e metas como estes foram já submetidos à discussão com um profético sentido de futuro. A consequência disto foi um novo conceito de orientação, o da *educação para a carreira ou educação vocacional* dirigido por concepções sócio-laborais e psico-pedagógicas, complementares às da orientação. O foco principal foi o escolar, mas progressivamente estendeu-se aos contextos das empresas e das organizações industriais. A base da sua actuação foi reformular e dignificar o trabalho.

1.3. Trabalho e produtividade, possíveis matérias transversais no currículo escolar

A escola moderna, a nível universal, e em cada país em particular, considera que é preciso dar a conhecer aos seus alunos o sistema económico em que vive e as características do mundo do trabalho que os rodeiam, além de desenvolver naqueles, as competências necessárias para integrar-se no contexto tecnológico da sociedade em que vivem. Tudo isto focalizado nos valores para adaptar-se às mudanças globais, sociais e laborais da sociedade actual.

Podemos afirmar que os psicopedagogos e profissionais de orientação estão de acordo que os adolescentes devem estar preparados para assumir lugares no mercado de trabalho num futuro próximo. Numa sociedade democrática, os jovens devem ter uma preparação básica sobre o seu papel como produtores, consumidores e cidadãos, e noção das relações entre estes três aspectos da vida económica.

Apesar de, desde meados dos anos oitenta, se ter vindo a reivindicar, na Europa e nos Estados Unidos, a necessidade de uma educação para a carreira, geralmente, os currículos escolares e os programas das disciplinas carecem de conteúdos bem estruturados e congruentes sobre conceitos económicos e industriais. Existe pouca investigação sobre como é que as crianças podem estudar essa área do conhecimento, limitando-se a escola a realizar experiências pontuais, sem ter em conta os processos cognitivos que explicariam como aquelas processam e interiorizam o mundo do trabalho. Os psicólogos e os investigadores sabem ainda muito pouco sobre as relações entre a experiência e a cognição e escasseiam os estudos longitudinais sobre as mudanças na forma de conhecer e aprender dos alunos.

Uma das razões para o fraco desenvolvimento dos conceitos de uma educação para a carreira no currículo escolar poderá ser o facto de os adultos com ampla experiência no mundo do trabalho terem dificuldade em transferir o “discurso” do mundo do trabalho para a escola básica. Seja porque consideram que as crianças devem conservar uma certa inocência no que respeita às dificuldades para ganhar a vida, seja porque assumem que as crianças poderão não entender ou captar o conteúdo tão complexo de um mundo como o mundo do trabalho ou o esforço exigido aos adultos num contexto de competitividade. O mundo das pessoas adultas põe barreiras à criança para que não entre (ou entre tarde) no mundo do desenvolvimento económico. Os alunos, afastados assim de uma realidade inevitável, possuem um mapa da economia confuso e parcial, com consideráveis lacunas.

Analisando em pormenor os programas de educação orientada pelos valores e pelas competências sociais, verifica-se que fica para segundo plano a educação das competências necessárias para viver e sobreviver na comunidade económica industrial da produção e do comércio. Por isso, é preciso adoptar uma política de planificação transversal nos currículos escolares que facilite a integração no mundo do trabalho. Sem dúvida, tendo em conta o nível de desenvolvimento das diferentes etapas da criança e adolescente e adaptando-a aos objectivos de desenvolvimento social e moral dessas idades. Trata-se de iniciar programas escolares que preparem os alunos com conhecimentos, competências e aptidões laborais, e desenvolvam atitudes positivas para com o mundo da indústria e da economia, encarando-os não só como uma opção profissional irrecusável e obrigatória, mas também, como um elemento indispensável ao funcionamento em sociedade.

Nos anos oitenta, na Europa, a nível do ensino secundário, foi dada muita importância à ciência e tecnologia relacionadas com a produção. Era estudada, nas escolas, a relação geral que disciplinas como o desenho, os estudos administrativos, a geografia e a história, as ciências sociais, entre outras, tinham com a economia. De facto, a análise da bibliografia e dos programas pedagógicos dessa época, permite encontrar publicações em livros, revistas e notícias que indiciam que os professores tratavam temas relacionados com a economia e a indústria. Temas tão interessantes como a limitação dos recursos económicos, a necessidade de planificar a economia dos países e das regiões, as despesas e lucros das empresas, a relação entre consumidores e produtores, as cadeias de produção, distribuição e venda, o impacto das mudanças tecnológicas, a produção global, os preços, as mais valias, os lucros e perdas, o marketing, o papel dos agentes sociais (sindicatos, associações, câmaras de comércio), bem como outros temas relacionados com o mundo do trabalho, todos matérias importantes dos currículos do ensino secundário.

A ameaça mundial do desemprego, a partir dos fins dos anos setenta, os novos movimentos migratórios, as novas correntes e teorias do trabalho e as actuais abordagens sobre os objectivos da orientação, deram lugar a um novo enfoque reflexivo sobre o desenvolvimento da carreira profissional dos alunos do ensino básico. Começam a desenvolver-se, com toda a força, nos fins dos anos setenta, princípio de anos oitenta, propostas para a introdução dos conceitos vocacionais e de carreira nos currículos escolares.

1.4. Educação para a carreira e conceito de trabalho

Em 1972, o termo “educação para a carreira” foi definido como: “o esforço total da educação pública e da comunidade mais ampla dirigido a ajudar todos os indivíduos a familiarizar-se com os valores de uma sociedade orientada para o trabalho, a integrar tais valores no seus sistemas de valores pessoais e a implementar esses valores nas suas vidas, de modo a que o trabalho seja possível, significativo e satisfatório para cada indivíduo” (Hoyt, Evans, Mackin, Mangum, & Gale, 1977). Evidentemente, o significado desta definição depende de como se define a palavra “trabalho”. Hoyt define-o como um “esforço consciente, diferente daquele que é dispendido noutras actividades não produtivas e de lazer, dirigido para produzir benefícios socialmente aceitáveis para si e para os outros” (Hoyt, 1991).

Sem negar, de modo algum, a importância e necessidade de programas destinados a equipar as pessoas com competências ocupacionais específicas, necessárias para ter êxito em determinadas profissões, a educação para a carreira defende que preparar as pessoas para trabalhar deveria ser uma meta básica do sistema educativo total. A necessidade humana de trabalhar existe em todas as pessoas. É a necessidade de fazer e de saber que a pessoa é necessária para alguém e que o que faz é importante.

A ideia central na definição de “trabalho” apresentada é o ser “consciente”. Para que este esforço seja considerado consciente tem que ser significativo para o indivíduo. Neste sentido, quer se trate de um esforço remunerado ou não, o “trabalho” é algo que o indivíduo escolheu fazer, pelo menos em parte, para a satisfazer a necessidade de realização. Aqueles que trabalham sabem que o que estão a fazer é importante e porquê. Além disso, têm confiança na sua capacidade para desempenhar bem as tarefas de trabalho e sentem-se orgulhosos disso. Estão sempre a tentar descobrir formas diferentes de o fazer melhor. Interrogam-se sobre o “que posso fazer para superar-me no meu trabalho?”. Sentem-se orgulhosos de si mesmos, elogiando o que estão a fazer.

A melhor maneira de aprender a valorizar o “trabalho” é experimentá-lo. Muitos jovens que frequentam actualmente diversos tipos de programas de “aprendizagem baseada no trabalho” têm oportunidades muito limitadas de experimentar o verdadeiro trabalho. A não ser que lhes sejam criadas tais oportunidades, estarão severamente limitadas as possibilidades de completarem com êxito tais programas. Isto poderia ser facilmente corrigido convertendo a educação para a carreira num componente chave dos programas compreensivos de “aprendizagem baseada no trabalho” .

O objectivo mais importante primordial da educação para a carreira é ajudar todas as pessoas a valorizar o trabalho – remunerado ou não – como uma parte integrante do seu estilo de vida global. Para tal, é necessário um esforço longitudinal, iniciado muito cedo no ensino básico e continuado até à reforma. O aluno deve assumir o papel de trabalhador: isto é precisamente o que tenta perseguir a educação para a carreira. Nas tabelas A e B, identificam-se as características contextuais do Trabalho *vs.* Escola, para melhor se compreender como devem colaborar mutuamente numa planificação de objectivos educativos promotores de uma cultura de trabalho.

Tabela A – Características do mundo do trabalho actual e futuro (Modelo de alto rendimento no trabalho)	Tabela B – Características das escolas actuais e futuras (Previsões para a Escola futura)
<ul style="list-style-type: none"> • Produção flexível • Produção dirigida ao cliente • Controlo descentralizado • Automatização flexível • Linha de controlo de qualidade • Equipas de trabalho, trabalhadores com competências múltiplas • Autoridade delegada nos trabalhadores • Cooperação trabalho-direcção • Adquirir destrezas e conhecimentos indispensáveis • Força laboral como inversão 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação centrada no desenvolvimento de capacidades para pensar • Valorização integral do ensino • Os estudantes constroem activamente o conhecimento, por si próprios • Solução cooperativa de problemas • Destrezas aprendidas no contexto de problemas reais • Centradas no aluno, dirigidos pelo professor • Todos os estudantes aprendem a pensar

Estes dois esquemas poderiam ser combinados naquilo que nos últimos 20 anos se denominou de “infusão curricular da educação para a carreira”. Este tratamento está deliberadamente dirigido a ajudar alunos e professores a converter-se em trabalhadores. O incremento da produtividade educativa é um pré-requisito para incrementar a produtividade industrial. Se os trabalhadores adultos devem ter valores positivos face ao trabalho, é essencial que adquiram os princípios desses valores no sistema educativo. O movimento da educação para a carreira trata de ajudar a conseguir que isto ocorra de acordo com um número de regras básicas para o incremento da produtividade industrial. Essas regras existiram durante muitos anos.

1.5. Facetas interessantes dos programas de desenvolvimento da carreira

Têm sido descritas diversas facetas da educação para a carreira como um veículo para implementar o processo de desenvolvimento da carreira. Nelas estão implicadas quatro fases fundamentais:

1. *Consciência sobre a carreira*

Esta fase tem lugar, para a maioria dos jovens, na educação primária ou básica. Durante esta fase, deveriam produzir-se dois tipos de actividades principais. Uma destas actividades consiste nos esforços envidados para ajudar as pessoas a tomar consciência da variedade ampla de ocupações e profissões que existem e da igualmente ampla diversidade de meios através dos quais as pessoas se preparam para as desempenhar. Uma pequena quantidade de informação sobre cada uma destas ocupações incluída neste esforço é tudo o que se necessita para promover uma compreensão significativa nos estudantes da escola primária. Não deveria procurar-se estimular nos alunos da escola primária a escolha de uma profissão particular e a planificação já da sua entrada definitiva na mesma.

O segundo tipo de actividade consiste em esforços para ajudar os jovens a descobrir e a apreciar a importância do trabalho tal como existe em diversas ocupações. Para se fazer isto é necessário convidar pessoas recurso da comunidade mais ampla e trazê-las à escola para discutir as suas ocupações com os alunos e /ou dar-se oportunidades aos alunos das escolas primárias para visitar com essas pessoas os seus locais de trabalho. Independentemente do domínio, as apresentações feitas por estas pessoas da comunidade ocupacional deveriam consistir em:

- (a) Uma descrição breve e não técnica do que a pessoa recurso realiza na sua profissão;
- (b) Uma discussão sobre o trabalho da pessoa, por exemplo, como é que a pessoa ajuda a sociedade e como o desempenho da sua profissão faz este trabalhador sentir-se melhor consigo mesmo;
- (c) Uma discussão sobre a importância de adquirir competências académicas básicas para ser capaz de levar a cabo com êxito essa profissão.

Se os professores se comprometem activamente em ajudar os alunos a reconhecer a aula como um lugar de trabalho e os alunos como “trabalhadores”, pedir a pessoas

da comunidade que sejam recursos para tomar consciência das carreiras na sala de aula chega a ser, até, mais eficaz.

2. Exploração da carreira

O processo de desenvolvimento da carreira supõe uma forte ênfase na exploração de carreira. Tipicamente, inicia-se e continua ao longo de todo o ensino secundário e, para muitos, prossegue em diversos tipos de educação pós-secundária e numa variedade de experiências iniciais de emprego. Ao iniciar as pessoas nesta componente do desenvolvimento da carreira, é importante comunicar a ideia que cada um de nós poderia ser igualmente feliz e ter êxito em diversas profissões. A ideia de que em algum sítio poderá existir uma profissão “ideal” para cada indivíduo é um mito e deveria ser reconhecido como tal. Por outro lado, é igualmente importante comunicar a ideia que, ainda que não haja nada que possamos considerar em termos gerais como “a melhor” profissão, certamente que é vantajoso explorar quais poderiam ser as “melhores” opções profissionais para um determinado indivíduo considerar.

As actividades de exploração da carreira facilitam, ao indivíduo, a tomada de consciência sobre as suas próprias aptidões, interesses e atitudes em relação ao trabalho. Muitos programas para a exploração da carreira têm como pré-requisito da exploração individualizada da carreira, a auto-compreensão. Existem diversos instrumentos que medem as aptidões, interesses e valores dos estudantes. Apesar destes instrumentos serem usados na exploração para a carreira atribui-se igual importância à avaliação que tem por objectivo desenvolver a auto-compreensão. Neste sentido, a participação do sector privado é especialmente valiosa. Os programas de experiências de trabalho que tem como objectivo final, a exploração da carreira, normalmente não são remunerados - e provavelmente não deveriam ser, tendo em conta os pequenos contributos que proporcionam, em termos de emprego. Os programas ideais de exploração da carreira são aqueles que oferecem experiências diferenciadas de trabalho durante um ano escolar. O objectivo destes programas é ajudar cada estudante a ampliar os conhecimentos básicos para entrar no mundo do trabalho – tendo em conta as opções que os mesmos estão a considerar, e não, servir para aumentar a produtividade dos empregadores.

A importância dada ao “aprender fazendo” dos programas baseados na experiência da exploração da carreira permite à pessoa descobrir os seus interesses, aptidões e valores, usando-os efectivamente num contexto de trabalho real. Dado que desenvolver este tipo de programas tem custos adicionais para os empregadores, o enfoque do “aprender fazendo” é mais adequado como um prolongamento da exploração da carreira realizada na escola, dirigida a reduzir os tipos de opções de carreira em consideração. A importância de conseguir que cada estudante o faça o melhor possível, para ter êxito nestes programas, deve ser enfatizada como a única maneira segura da experiência servir como um meio para incrementar a compreensão de si mesmo.

3. Tomada de decisão sobre a própria carreira

A tomada de decisão sobre a carreira, enquanto parte integrante do processo de desenvolvimento para a carreira processa-se, com ou sem tomada de consciência, em vários pontos e de diferentes maneiras, ao longo da escolaridade básica. Por exemplo,

a decisão de inscrever-se num curso facultativo de álgebra avançada pode ser uma excelente decisão para a carreira de um estudante que pensa entrar num programa universitário de engenharia. A decisão de um aluno do 9º ano de inscrever-se num curso tecnológico em vez de um curso geral, é uma decisão de carreira, mesmo que o estudante não tenha nenhuma escolha profissional em mente. Cada pessoa está limitada nas suas tomadas de decisão para a carreira devido a uma série de características pessoais, experiências vividas e potencialidades. A expressão “posso ser qualquer coisa que eu escolha” é literalmente falsa para quase todas as pessoas.

Muitas pessoas consideram o termo “tomada de decisão para a carreira” equivalente a “escolha profissional”. É muito mais do que isso. A palavra “carreira” foi definida como “a totalidade do trabalho que uma pessoa faz durante toda a sua vida” (Hoyt, 1991). Com esta definição, cada pessoa tem uma só carreira. A “carreira” de quase todas as pessoas começa nos primeiros anos de vida escolar e continua até à reforma. Obviamente inclui trabalho remunerado e não-remunerado. Também aqui se incluem as decisões que se tomam em relação ao lugar que se escolhe para viver, os valores do trabalho que cada um decide escolher, o tipo e a quantidade de educação que cada um está preparado para realizar e o estilo de vida que escolhemos. Uma grande parte da tomada de decisões de carreira relaciona-se com o auto-conceito da pessoa que toma essa decisão.

Muitas decisões para a carreira são tomadas pelos próprios indivíduos. Outras são tomadas com a ajuda dos pais, amigos, familiares e/ou outras pessoas significativas. Um programa compreensivo de educação para a carreira inclui a participação de profissionais de orientação para ajudar as pessoas no processo de tomada de decisão de carreira. Os profissionais de orientação são especialmente necessários em momentos de tomada de decisão escolar e profissional.

4. Mudanças ao longo da carreira

A definição de carreira apresentada anteriormente deixa claro que cada pessoa tem uma só carreira - entendida como a totalidade de trabalho que o indivíduo realiza ao longo de toda a sua vida. Deste modo, a ideia que se tem de “transição entre carreiras” é falsa e não deveria ser utilizada. Contudo, é necessário reconhecer que, à medida que a carreira se desenvolve ao longo da vida, obriga a muitas transições e cada uma é importante para os profissionais do desenvolvimento da carreira. Para a maioria das pessoas, as “transições” no desenvolvimento da carreira começam na passagem da criança de casa para a pré-escola e finalizam com a passagem a um lar da terceira idade para esperar a morte.

Entre estes dois extremos, ocorre uma vasta gama de “transições”. Em cada caso, implica enfrentar diversos problemas, como aprender a relacionar e/ou a ajustar-se a problemas criados por diferentes ambientes, diferentes tarefas de trabalho, diferentes companheiros, diferentes normas e regulamentos, diferentes horas de trabalho e diferentes oportunidades de promoção.

Se forem planeadas e orientadas adequadamente, as transições produzem-se suavemente e de forma positiva. Se pelo contrário, elas acontecem sem oportunidade de ajuda, as “transições” podem ser experiências muito traumatizantes. O processo de desenvolvimento da carreira baseia-se, em parte, na fundamentação de que os

“problemas de transição” deverão ser uma preocupação prioritária dos profissionais do desenvolvimento para a carreira.

A transição da escolaridade para o emprego representa uma mudança importante que se repetirá, para a grande maioria das pessoas, no seu trabalho, mais que uma vez ao longo dos anos da vida adulta. Devido a isto, pretende-se que os extensos programas de exploração sobre a carreira abordem o processo numa perspectiva desenvolvimentista. Ao mesmo tempo, justifica grande parte da fundamentação dos programas de trabalho-estudo, dos programas de educação cooperativa, dos programas práticos, e dos programas de aprendizagem em geral. Em cada caso, o que o indivíduo aprende acerca de como relacionar o conhecimento pessoal com o conhecimento do ambiente de trabalho, pode ser de grande importância na transição da escola para o emprego. O esforço total – incluindo os programas específicos para conseguir emprego - é uma componente importante do processo do desenvolvimento da carreira.

2. O desenho curricular, os professores e a educação para a carreira

2.1. A complexidade dos programas curriculares

Até aos anos 70, o papel da orientação profissional no *curriculum* escolar era essencialmente passivo e reactivo. A orientação pertencia, na maioria dos países, a serviços externos à escola. Em alguns casos em que a orientação profissional existia na escola, funcionava com grandes limitações, como simples informação profissional ou como um serviço administrativo, tratando estes assuntos de uma forma marginal e periférica. Só quando foi reconhecida a importância da orientação, se admitiu que podia ter um papel significativo no debate sobre o *curriculum* escolar.

Mais recentemente, nos fins dos anos setenta, diversas situações favoreceram, por um lado, um novo desenvolvimento da orientação profissional no âmbito escolar e, por outro, o nascimento do que veio a denominar-se por educação para a carreira. Nesses momentos foi possível detectar diversos aspectos:

- 1) A organização escolar e os conteúdos curriculares produziram efeitos e derivados no mundo do trabalho, devido aos novos requisitos e exigências para entrar no mercado de trabalho. Em consequência disso, a orientação profissional iniciou uma série de táticas de avaliação do que era funcional ou não nesses serviços e propôs as modificações necessárias.
- 2) Os efeitos da orientação começaram a ser avaliados na perspectiva da tomada de decisões, inicialmente, limitando-se ao campo académico mas, numa segunda fase, com consequências profissionais. A orientação passa a ter algo a dizer acerca da maturidade dos jovens para tomar decisões, e procura que as consequências dessas escolhas profissionais sejam o menos restritivas possível.
- 3) A orientação foi progressivamente considerada mais como um processo evolutivo do que prescritivo – que pode promover, nos estudantes, a aquisição

de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias para a tomada das suas próprias decisões numa perspectiva desenvolvimentista. Nessa altura, o foco da orientação profissional passa a estar mais perto de uma concepção de natureza educativa, o que levou a integrar a orientação no currículo escolar.

Chegados a este ponto, terá que se explicitar que, mesmo sem nenhum tipo de orientação especificamente criada, quer para um grupo de alunos ou para um grupo social, o mesmo programa curricular, *per se só*, produz efeitos orientadores, alguns dos quais revemos em seguida:

Efeitos nas oportunidades de desenvolvimento vital

A educação não é só uma transmissão de aptidões ou de valores; a educação selecciona, aconselha, influencia; baseia-se em princípios de justiça e de igualdade de oportunidades e defende que o talento é mais importante que a classe social, não obstante as altas classificações, são normalmente pré-requisitos indispensáveis para a colocação em profissões bem remuneradas. Por outro lado, está demonstrado que existe uma forte relação entre rendimento escolar e classe social, em todos os níveis do sistema educativo.

Efeitos na socialização profissional

O currículo influencia o nível ocupacional: os estudos universitários levam a estatutos mais elevados e a melhores salários. Um currículo orientado deverá detectar os momentos decisivos para ajudar os alunos a adaptar-se às implicações das suas decisões e às suas consequências. O processo socializador e adaptativo à realidade do mundo de trabalho será eficaz para manter a estrutura social desde que os processos diferenciadores – de apoio à diversidade – ocorram nos níveis mais básicos de educação e desta forma evitem escolhas feitas muito cedo e carreiras excessivamente competitivas. A orientação e os serviços de aconselhamento vocacional são os instrumentos curriculares que fornecem alternativas aos estudantes que não conseguiram concretizar as suas aspirações iniciais.

Efeitos no âmbito das escolhas profissionais

O decurso pelos currículos escolares obriga a que os estudantes façam escolhas curriculares. Cada uma dessas escolhas está cheia de implicações importantes, nomeadamente, as qualificações necessárias para começar um trabalho concreto. As qualificações deverão relacionar-se com as habilidades e aptidões necessárias para ter êxito num determinado emprego. A partir daí, a orientação deverá apoiar a realização das escolhas curriculares, para que as aptidões a desenvolver coincidam com os pré-requisitos para formação posterior e com modos realistas que a sociedade industrial tem para seleccionar os seus futuros trabalhadores. O que no princípio parecem ser escolhas curriculares podem ser, em última instância, escolhas profissionais. A eficácia do carácter profissionalizante dos currículos dependerá da versatilidade e flexibilidade do sistema educativo de cada país.

Efeitos da orientação profissional aceite nos currícula

Os currículos clássicos tendem a adaptar os indivíduos às exigências do mercado e às necessidades conjunturais da mão-de-obra e da economia. Na maioria dos casos, a orientação actuou a partir de perspectivas limitadas e limitadoras que nem sempre permitiram a mobilidade social. Este facto contribui mais para a escolha de um domínio profissional e não tanto de um nível profissional. Este vem do próprio currículo e da pertença a uma dada classe social (acrescentaríamos, inclusivamente, da pertença a um sexo ou a uma etnia).

A orientação não deve ser uma ferramenta restritiva, actuando unicamente como controlador social; antes pelo contrário, deve procurar encarar as escolhas curriculares, a partir de três alternativas:

1. A orientação como agente de mudança social, apoiando os alunos a considerar as escolhas profissionais em termos socio-políticos e dirigindo as mudanças na estrutura do sistema social;
2. A orientação deve subordinar as necessidades sociais à mudança individual, tratando de otimizar as oportunidades vitais de um individuo (por exemplo, elevando as aspirações de um grupo social deprimido);
3. A orientação profissional deve actuar com estilos menos directivos – ou dito de outro modo, não-directivos –, ajudando os estudantes do ensino secundário a examinar o leque de oportunidades à luz do seu próprio sistema de valores. As mudanças sucessivas nas funções da orientação profissional vão desembocar, naturalmente, nos programas - mais educativos - da educação para a carreira.

Não é fácil integrar os conceitos vocacionais nos currículos dos distintos países e enfoques educativos. A imensa bibliografia publicada desde os anos cinquenta demonstra-o. Mesmo assim, continuam a realizar-se esforços específicos para o conseguir: existem associações a nível nacional e internacional, publicam-se artigos e livros teorizando sobre o problema, criam-se uma série de recursos e sugerem-se várias metodologias (Rodríguez Moreno *et al.*, 1995). Este esforço continuado para conseguir que os programas curriculares incluam programas de educação para a carreira está abalado por poderosas razões: pela história da pedagogia em si mesma, pelo facto de os profissionais de orientação terem querido sempre cooperar com os professores dos centros educativos, pela carestia – para a administração e forças sociais - que significaria programar intervenções vocacionais ligadas às actividades escolares, pela complexidade da vida familiar que distancia cada vez mais os pais da educação dos seus filhos e, finalmente, pela urgência de formar os nossos alunos nas destrezas para se desenvolverem na vida real e adulta.

Por tudo isto, muitas das actuais iniciativas da orientação e do aconselhamento psicológico de carreira (desenvolvimento psicossocial, clarificação de valores, formação para a tomada de decisões efectiva, educação vocacional, entre outros) obedecem a esta tendência. Esta dificuldade é visivelmente aumentada, ainda, por outros factores, como por exemplo, a complexidade em clarificar o que se entende por currículo (Fernandez,

1993), que tendência curricular haveria de adoptar-se, quem deve ditar as orientações da organização curricular, que facilidades se dão à escola para implementar os seus projectos. Por outro lado, é difícil saber que motivações movem os professores e os corpos directivos para a integração da orientação nas actividades convencionais e na vida regular da escola; por outras palavras, até que ponto estão dispostos a iniciar uma autentica inovação educativa, com os problemas e esforços colectivos que a mesma comporta.

O currículo mínimo pode ser abordado também de diferentes modos: pode programar-se ensinar as disciplinas como entidades independentes ou muito relacionadas – formal ou informalmente - entre si; ou coordenar tudo o que se ensina na escola com a realidade extra-escolar; ou dar preferência aos jovens, cobrindo os hiatos entre a escola e a vida adulta; ou construir um corpo curricular dirigido fundamentalmente a potenciar a criatividade e os gostos exploratórios dessas idades, entre outros.

É o conjunto do corpo docente que deverá decidir o enfoque e os critérios que o desenho curricular deve adoptar para implementar os programas de instrução. A teoria curricular oferece critérios globalizantes, que vão desde programas mais bem utilitários até aos centrados nas necessidades manifestas nos alunos, passando pelos adaptativos, os cooperativos, os dirigidos à produtividade laboral e os que procuram a auto-realização pessoal.

2.2. Interesse em integrar a educação para a carreira nos currículos: justificações

A necessidade e interesse por integrar ambos os aspectos provem do facto de historicamente (e durante demasiado tempo) se ter concebido a orientação como anexa ou adjunta – nunca constitutiva - do processo de ensino-aprendizagem, pelo que os docentes não se formaram para actuar interdisciplinarmente, e os profissionais de orientação desconhecem muitas vezes os princípios e a natureza dos processos de ensino-aprendizagem. Este estado de coisas impediu uma simbiose saudável entre professores e profissionais de orientação. Outras razões, mais pedagógicas, suportam este interesse. Em princípio, currículo e programas de orientação têm um objectivo básico similar: ajudar os alunos a ser mais competentes, a aprender a adaptar-se às exigências da vida pessoal e/ou laboral; as suas funções são similares, quando procuram identificara as necessidades dos jovens, trabalhando cooperativamente com pais, professores e comunidade; recorrem a conteúdos, materiais e recursos instrutivos; utilizam metodologias e procedimentos didácticos parecidos; definem critérios preventivos e terapêuticos muito paralelos, facilitadores do desenvolvimento evolutivo normal; e tratam de resolver problemas similares e alcançar objectivos comuns. Pode afirmar-se, pois, que é uma responsabilidade dual a integração entre programas de orientação escolar e profissional – e os currículos.

Considerar que a educação para a carreira tem muito a ver com o currículo é algo recente, ainda que, nos anos cinquenta, se tenham publicado algumas obras que preconizavam essa conjugação (e.g., ASCD, 1955; Kelley, 1955). Tradicionalmente, a orientação profissional limitava-se a informar, com livros, folhetos ou audiovisuais, e, a aconselhar, através da entrevista. Podiam usar-se sistemas sofisticados, mas a informação profissional era estática e passiva e não tinha em conta aspectos cuja ausência

podia questionar a sua validade: os alunos não estavam motivados para analisar tal informação, não eram capazes de entendê-la nem tão pouco de a relacionar com as suas próprias necessidades. A entrevista consistia num conselho personalizado, mas o conselheiro de orientação, muitas vezes, não tinha possibilidade de diagnosticar os atributos da pessoa numa entrevista convencional nem tão pouco objectivar o mundo ocupacional. Inclusive, tendo em conta tais carências, o aluno que baseia a sua decisão no conselho de outra pessoa identifica-se menos com essa decisão; e tão pouco aprenderá sobre os aspectos envolvidos numa tomada de decisão ou a superar problemas. Ajudar uma pessoa a tomar decisões pressupõe que esta conheça bem as opções que pode enfrentar. Daí que a informação profissional passiva e estática seja adequada. O aluno precisa de dispor de um vocabulário conceptual, de um conjunto de experiências e de um conjunto de capacidades decisórias. Estes conceitos, habilidades e experiências – conteúdos, atitudes, valores e normas – podem desenvolver-se até certo ponto no processo normal de maturação social mas a educação para a carreira pode facilitar o processo, e quem sabe até, acelerá-lo. Os programas de activação e de desenvolvimento e educação para a carreira com essa intenção deliberada, devem ser assumidos no conjunto do desenho curricular. A orientação profissional torna-se, pois, educativa (educação para a carreira) e deixa de ser uma actividade periférica do sistema escolar.

2.3. Normas para a introdução de temas vocacionais no currículo escolar

O psicopedagogo, ao colocar-se perante a planificação de programas de educação para a carreira num centro escolar deveria reflectir sobre toda uma série de princípios ou normas a ter em conta, para poder conseguir uma estrutura ordenada e congruente de todos os elementos que configuram um trabalho sistemático e eficaz. Destacamos as mais importantes:

- 1) Há-de procurar-se ensinar ao futuro trabalhador a importância das suas tarefas escolares (estudar o que é o trabalho na escola). Uma das perguntas mais comuns colocadas pelos alunos do ensino básico e secundário é: Porque devo aprender isto? A educação para a carreira trata de ajudar os alunos a responder a esta questão, mostrando como e porquê as pessoas em ocupações diversas necessitam conhecer as diferentes matérias escolares. Este modo de abordar a informação é especialmente valioso quando os alunos questionam a necessidade de adquirir as habilidades académicas básicas de leitura, escrita, matemática, ciência e comunicação verbal. Mostrando aos alunos porque é importante aprender as competências académicas básicas, a motivação dos alunos para aprender e a motivação dos professores para ensinar, aumenta progressivamente. Além disso, a educação para a carreira estimula os professores a procurar as relações entre as disciplinas e as ocupações laborais.
- 2) Há que recompensar o trabalho quando este ocorre. Quando um aluno procura completar uma tarefa o melhor que pode, deveria encontrar-se alguma forma positiva para se reconhecer e recompensá-lo por isso. Quase todos os alunos

entram nas escolas primárias como alunos motivados. Sem dúvida, a meio da escolaridade, muitos já perderam parte do seu interesse e motivação para aprender. Os defensores da educação para a carreira propõem várias sugestões simples para ajudar a conseguir que os esforços verdadeiros do trabalho dos alunos sejam recompensados. Por exemplo, os professores poderiam devolver aos alunos os trabalhos com um número de respostas realizadas correctamente, em vez de marcarem aquelas que foram respondidas incorrectamente. Em vez de enfatizar o aluno que os demais fizeram melhor que ele, o professor podia enfatizar que o aluno fez algo. Em lugar de enfatizar o que lhe falta para chegar a dominar uma determinada tarefa, o professor podia enfatizar o que ele ganhou trabalhar pelo desenvolvimento da sua tarefa. Se a importância de ajudar o aluno a ser o melhor que pode se enfatiza e recompensa, nos anos da escola primária, esta qualidade pode conservar-se nos esforços do adulto no mundo do trabalho.

- 3) Convém promover a variedade de tarefas no local de trabalho. Se o professor realiza as suas tarefas do mesma maneira cada dia, não faltará muito tempo até que os alunos tenham perdido grande parte da sua motivação para aprender e os professores tenham perdido, grande parte da sua motivação para ensinar. Por isso, os defensores da educação para a carreira estimulam activamente os professores a aprender uma variedade de enfoques para ajudar os seus alunos a aprender. A educação para a carreira promove uma aprendizagem didáctica e através da experiência. Por exemplo, estimula-se a realização de visitas educativas dos alunos à sociedade profissional (“field trips”) e o uso de pessoas recurso da comunidade, nas aulas. Assim como a observação dos trabalhadores (“job shadowing”), períodos para a prática dos estudantes (“students internship”), programas de experiência no trabalho (“work experience programs”) e programas de educação cooperativa (“*co-op* education programs”). Em parte, esta regra defende-se ao reconhecer, de base, o facto de que os alunos diferem enormemente quanto à sua receptividade de vários enfoques do processo de ensino-aprendizagem. Em parte, esta regra estipula que as tarefas feitas sempre do mesmo modo, dia após dia, são adequadas para produzir trabalhadores aborrecidos e que trabalhadores aborrecidos conduzem a uma menor produtividade. Em parte, esta regra defende-se perante a necessidade de explorar a diversidade de enfoques para aumentar a produtividade e para descobrir quais são os melhores trabalhos para os alunos.

A adopção desta regra tornará a escola mais interessante – e, por isso, melhorará a produtividade, tanto para os alunos, como para os professores. De todas as “fórmulas mágicas” jamais concebidas para melhorar a efectividade do processo de ensino-aprendizagem, nenhuma teve mais êxito que combinar: (a) uma mistura de alunos altamente motivados para aprender um corpo de conhecimentos específicos, com (b) professores altamente motivados para ensinar. Quando esta formula se aplica correctamente, a produtividade educativa é quase segura, e aumenta. A educação para a carreira oferece ao professor diversos mecanismos para permitir que isto ocorra.

- 4) É importante estimular o trabalho em equipa como veículo para incrementar a produtividade. Parece claro que será necessário o trabalho em equipa para ter êxito na sociedade emergente ocupacional de elevada qualificação e alta tecnologia. Assim, ensinar os alunos como trabalhar juntos em esforços de equipa deve converter-se em uma preocupação prioritária do sistema educativo. Os defensores da educação para a carreira têm recomendado, durante anos, um projecto de aprendizagem que exige o trabalho em equipa aos estudantes das escolas secundárias. É algo natural e fácil atribuir diversos tipos de papéis de trabalho em um dado projecto. O conceito de trabalho em equipa para desenvolver uma educação para a carreira que inclua diferentes profissões educativas num único projecto também se defendeu e foi levado a cabo por educadores para a carreira. O princípio geral de que a contribuição de cada membro da equipa num determinado projecto é importante para o êxito do projecto, é fácil de demonstrar nos programas de educação para a carreira. Outro princípio geral é: o êxito de um determinado projecto é maior quando duas pessoas trabalham juntas do que quando um trabalha por si. Todos estes aspectos contribuem para incrementar a produtividade educativa.
- 5) Há-de procurar-se estimular a iniciativa e criatividade dos trabalhadores. Um trabalhador que idealize e leve a cabo uma proposta para incrementar a efectividade de um determinado esforço pode e deve sentir uma sensação de “pertença” ao esforço total e é quase seguro que aumente a sua produtividade. O trabalhador que simplesmente faz o que lhe manda, raramente sente que o esforço lhe pertence. Os defensores da educação para a carreira enfatizaram a necessidade da natureza inovadora dos esforços criativos para incrementar a produtividade educativa através de diversos tipos de projectos de educação para a carreira “inventados” por professores individuais.
- 6) Vale a pena enfatizar e recompensar a prática de hábitos produtivos de trabalho. A educação para a carreira põe especial ênfase nesta regra. É urgente que os professores comprometidos na educação para a carreira ajudem os alunos adquirir e praticar hábitos de trabalho no quotidiano, como: 1) “chegar ao trabalho (ou à escola) pontualmente; 2) acabar as tarefas estabelecidas no horário previsto; 3) levar a cabo cada tarefa de trabalho da melhor maneira possível; 4) reconhecer e implementar a necessidade de trabalhar cooperativamente com outros; 5) Seguir as instruções dadas pelo supervisor do trabalho; 6) seguir boas práticas básicas de saúde física e mental; 7) ser responsável pelo modo como as acções de trabalho de cada um encaixa nos fins da organização. Se isto se converter em hábitos de trabalho quotidianos dos empregados adultos, o esforço de conseguir que cheguem a ser quotidianos deve começar nos primeiros anos da escola primária. Se os professores das escolas primárias e secundárias se aplicarem de modo consciente nestes princípios, estas regras deveriam incrementar amplamente o número e a proporção de graduados nas escolas secundárias com mentalidade de bons trabalhadores e incrementar as fases de consciência e de exploração da educação para a carreira.

2.4. O que pede a educação para a carreira a todos os professores

Num centro docente (de qualquer nível) a instauração de programas ou de actividades de educação para a carreira exige uma série de deveres e de compromissos do conjunto da equipa docente que rompam com o modelo de corte individualista e facilitem as mudanças de discurso de atitudes e de práticas adquiridas anteriormente. (Fernandez, op. cit. pp. 17-18).

Por exemplo, os professores, por si, devem adoptar, de bom grado, os princípios da educação para a carreira, investigando as razões pelas quais escolheram a sua profissão, as suas convicções pessoais, as condições actuais, como estas influenciaram as mudanças escolares, entre outros. Se os professores estão convencidos que a sua profissão é uma profissão em que podem mudar as coisas, esforçam-se por integrar a educação para a carreira nas suas disciplinas e dedicam – lhe uma porção do seu tempo. A educação para a carreira implica que olhem de modo objectivo e maduro para o conceito e que cheguem a um compromisso profissional congruente com as suas crenças profissionais reais. Essa unanimidade e responsabilidade permitirão que o professor se torne consciente das implicações profissionais dos conteúdos, com os quais procura ajudar os seus alunos ao longo do processo de aprendizagem. Poucos professores conhecem as condições reais do mundo laboral externo ao mundo educativo. Nem o viram nem o experimentaram. Para o conhecerem é necessário tempo e dinheiro. Não se pode adquirir este conhecimento em tempos livres.

Há que ter em conta que os conceitos de educação para a carreira se podem ensinar em qualquer aprendizagem. Não é uma nova página de um texto mas sim um novo enfoque no modo de ensinar, ajudando os alunos a aprendê-los a partir de qualquer experiência em que estejam comprometidos. Consiste numa nova redistribuição dos planos de dar lições (programações), dos desenhos curriculares e das unidades didácticas. Para que as metas vocacionais sejam introduzidas de modo natural, interessante e significativo, é preciso tempo. Os administradores escolares devem dar tempo e recursos adicionais aos professores e/ou tutores que, por sua vez, tem que conhecer as estratégias didácticas mais idóneas.

Os professores podem imbuir de dignidade todos os tipos de trabalho e todas as pessoas que o realizam; podem fazer com que o aluno se veja a si próprio, na perspectiva do futuro trabalhador, como alguém que está a trabalhar em algo significativo e útil para a sociedade em que vive. É essencial que o aluno veja as disciplinas escolares como importantes para a concretização de objectivos profissionais. Por isso, há que insistir que o professor ponha em destaque as implicações profissionais das suas disciplinas como forma de motivar os seus alunos a aprender melhor os conteúdos que vão ensinando. É muito motivador para um aluno ver a relação entre o que aprende e o que vai necessitar no futuro. Pode ser uma motivação colectiva, para toda a classe em geral; não é necessário, conteúdo, suscitar tal motivação em todas as aulas ou todos os dias, apenas quando se torna necessário e adequado, sem a forçar.

O mais complicado, em toda esta mudança de atitudes, é que os professores colaborem entre si (“team teaching”, investigação acção, investigação colaborativa, entre outras), capitalizando esforços colectivos, propondo projectos globais e comprometendo outros professores ou outros protagonistas da educação (pais, empresários, entre outros).

3. Metodologias para a construção de programas baseados na educação para a carreira

3.1. Estratégias específicas da infusão curricular

As estratégias para a elaboração de um *curriculum* focalizado em conceitos vocacionais são variadas e dependem da criatividade e da iniciativa da equipa de trabalho, bem como dos meios disponíveis. Aliás, existem três grandes tipos de estratégias:

- 1) As *estratégias infusivas*, ou seja, a disseminação de conceitos vocacionais, num sentido amplo e alargado, por todas as disciplinas e actividades curriculares;
- 2) As *estratégias aditivas*, ou de implementação da educação para a carreira, integrada no horário escolar, tal como se de uma disciplina se tratasse, e ocupando a hora da tutoria¹ (neste caso, devem utilizar-se manuais e outros recursos escritos, tanto para o aluno, como para o professor/tutor); e
- 3) As estratégias mistas que consistem em integrar a educação para a carreira na disciplinas de ciências sociais e humanas (Law, 1981; Rodríguez Moreno, 1988; Rodríguez Moreno *et al.*, 1995; Watts, 1979).

3.2. Estudo específico das estratégias infusivas. Conceito de infusão curricular da educação para a carreira

3.2.1. Definição de infusão curricular

Desde os anos 70 que o conceito de infusão curricular tem sido definido de várias formas. Autores como Popper (1978), Bridgeford (1977), Raymond (1978), entre outros, contribuíram para a clarificação desta estratégia, definindo-a como “qualquer esforço de um professor, escola ou sistema educativo para organizar a educação específica relacionada com o desenvolvimento vocacional, como parte integrante de um *curriculum* de disciplinas já existentes”. Infundir pode assemelhar-se, também, ao acto de preencher, imbutir, instalar, ou introduzir objectivos de educação para a carreira na educação formal ou convencional, como se de uma imersão se tratasse. Aliás, a infusão existe quando os conceitos de educação para a carreira profissional se entrelaçam com o que se ensina nos temas convencionais do *curriculum*, ou quando uma experiência do mundo real se utiliza para demonstrar a relevância de um tópico curricular relacionado com o mundo do trabalho e com a condição para a cidadania. Assim, as estratégias de infusão assemelham-se *ao processo de tecer, de coser, de introduzir uma série de conceitos na construção (trama e urdidura) do programa escolar integral*. Não se trata, portanto,

¹ No sistema educativo português, esse tempo escolar não existe, pelo que as estratégias aditivas contemplam um horário extraordinário, tentando integrá-lo no chamado “furo escolar” entre duas disciplinas de frequência obrigatória (NT).

de acrescentos, mas antes de inclusões entrelaçadas com todas as áreas de ensino, com o objectivo de facilitar as relações entre a educação e o mundo laboral.

Como se trata, efectivamente, de desenvolver no aluno um conjunto de capacidades, de conhecimentos e de atitudes, a estratégia infusiva não aceita que uma determinada aprendizagem seja como que empacotada num curso ou série de cursos; pelo contrário, ela deve ser entrelaçada de forma cuidada e específica ao longo de todo o *curriculum*. A educação para a carreira deve realizar as actividades de aprendizagem no âmbito da carreira ao mesmo nível que as actividades escolares, sem que uma predomine sobre a outra. Os conceitos deverão, portanto, estar entrelaçados uns nos outros, a fim de garantir o equilíbrio entre eles – sem que uns se sobreponham aos outros – garantindo assim a congruência. Perante a possibilidade de incluir conceitos vocacionais no *curriculum* escolar devem considerar-se dois aspectos: que se ensine um conceito curricular normal mostrando em simultâneo um conceito de educação para a carreira profissional; e que, na mesma lição, actividade ou exercício os dois conceitos se entrelacem.

3.2.2. Características das estratégias infusivas

Uma actividade não possuirá as características de infusão, se: *a)* for ensinada imediatamente depois de um conceito curricular normal; *b)* é uma lição separada, um tópico ou uma parcela de aprendizagem, uma parte acrescentada ao programa ou à programação curricular; *c)* for empregue outra estratégia didáctica fora do meio escolar ou da sala de aula. Uma vez que se trata de uma perspectiva integral, as estratégias infusivas revestem-se de uma série de características peculiares:

- 1) A educação para a carreira infundida ou entrelaçada, procurar redefinir e re-focalizar todo o sistema educativo, para um dos objectivos vitais mais importantes, a saber, a preparação para o trabalho;
- 2) As capacidades, conhecimentos e atitudes em educação para a carreira, podem transmitir-se aos estudantes como uma parte integrada no processo convencional educativo. Não como um curso novo acrescentado ou de costas voltadas para qualquer trabalho escolar.
- 3) Todo o conjunto de aprendizagem acrescentada apresenta mais custos. Sai mais cara no que respeita a aulas, professores, materiais, entre outros. Definitivamente, aumenta o orçamento destinado à educação.

Ao utilizarem as estratégias de infusão, os alunos (dado que vão adquirindo uma série de competências que a educação para a carreira tenta comunicar ou ensinar) conseguem, simultaneamente, estar motivados para a aprendizagem, já que desse modo podem inteirar-se sobre a natureza do trabalho e sobre a importância das disciplinas para alcançar objectivos profissionais e sociais. Assim, ao mesmo tempo que se lhes facilita a exploração dos seus interesses, aprendem a razão pela qual as matérias de ensino são importantes para o desenvolvimento de uma profissão e conhecem o sistema de empresa livre, de mercado de trabalho e o valor da iniciativa pessoal na oferta e na procura. Disciplinas como a matemática, as línguas, as ciências sociais, a ética, entre outras, assumem um protagonismo específico na conexão entre escola e mundo do

trabalho. Deste modo, a integração ou infusão curricular favorece também as futuras tomadas de decisões.

3.2.3. A implementação das estratégias infusivas

A imersão de conceitos vocacionais e pré-laborais nas matérias de ensino implica o conhecimento não só dos currículos específicos do sistema de ensino e de ciclo de estudos, como também o domínio da didáctica geral e específica. Com efeito, o profissional de orientação, juntamente com os professores das matérias ou áreas de um determinado ciclo, estudam o correspondente *curriculum* escolar e procuram inserir alguns dos conceitos vocacionais considerados como os mais prioritários ou mais apropriados para esse ciclo ou idade. As metas prioritárias são, por um lado, facilitar a integração interactiva dos objectivos educativos com os da educação para a carreira; e por outro, a aproximação da mentalidade juvenil ao futuro mundo de trabalho. O processo de criação infusiva poderá seguir as seguintes etapas:

Primeira etapa	Estudo das propostas teóricas que existem para o efeito
Segunda etapa	Estudo e delimitação do <i>curriculum</i> reformulado nas matérias ou áreas nas quais se pretendem introduzir os conceitos vocacionais, estudando os objectivos finais, os conteúdos das matérias e as actividades sugeridas, até ao último nível de concretização
Terceira etapa	Delineamento dos objectivos e âmbitos de educação para a carreira que podem ser trabalhados a partir de uma perspectiva curricular
Quarta etapa	Elaboração de um banco de actividades práticas que ajudem a desenvolver os tópicos anteriormente sugeridos
Quinta etapa	Execução de tabelas específicas de dupla entrada para conseguir o cruzamento entre os objectivos vocacionais e os tópicos de aprendizagem de uma determinada matéria
Sexta etapa	Criação de fichas didácticas de programação
Sétima etapa	Desenvolvimento da programação e execução das lições em sala de aula
Oitava etapa	Possibilidade de criar créditos <i>ad hoc</i> no final da educação para a carreira

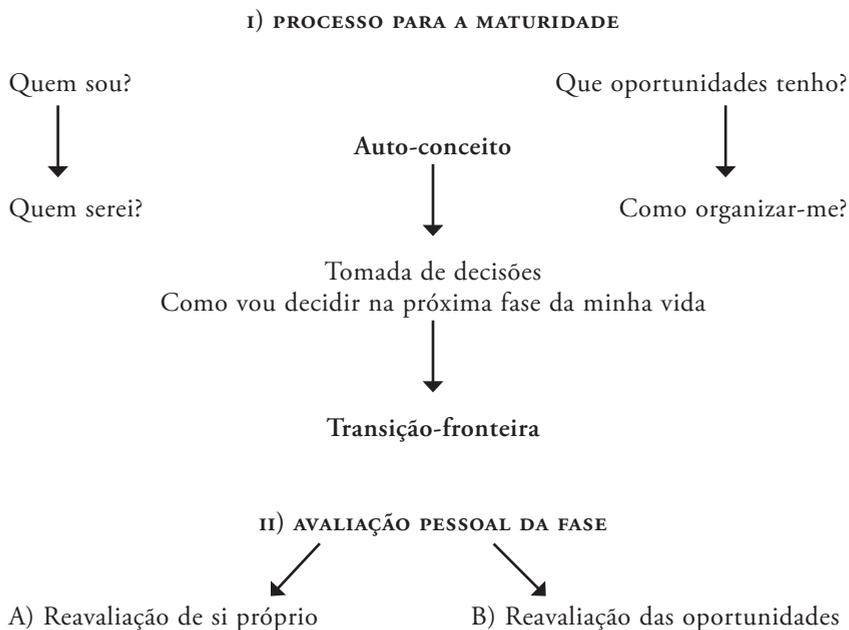
3.2.4. Exemplos de infusão

3.2.4.1. Exemplos de planificação de objectivos

No que respeita aos objectivos, podemos basearmo-nos, por exemplo, nas propostas do DES (*Department of Education and Science*, do Reino Unido, *Discussion Document*, 1988): desenvolvimento do conhecimento de si próprio; conhecimento das oportunidades educativas e laborais; aprendizagem de estratégias para a tomada de decisões; conhecimento das características da transição escola/trabalho². É este o processo mais

² Estes quatro objectivos são já utilizados na literatura de orientação profissional desde há algum tempo. T. Watts e colab. adaptaram-nos, em 1977, a partir da obra de E. L. Herr e S. H. Cramer (1972) *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Towards a System Approach*. Boston: Houghton e Mifflin. Também se encontram citados, na mesma altura, em J. Hayes e B. Hopson (1971) *Careers Guidance: The Role of the School in Vocational Development*. Londres: Heinemann. A contribuição de A. G. Watts:

adequado no caminho progressivo para alcançar a maturidade vocacional. Bill Rogers (1984) explicita-o através de duas fases: 1ª Fase: o processo para a maturidade vocacional; 2ª Fase: a evolução de todo o processo:



Contraste com o desenvolvimento pessoal

Para cada objectivo, pode seleccionar-se toda uma série de temas cuja aprendizagem se distribuirá ao longo do *curriculum*, segundo as idades e tipos de ensino. Por exemplo, para cada objectivo, os seguintes sub-objectivos ou tópicos poderão ter algum interesse:

- I. Desenvolvimento do conhecimento de si próprio
 - a) Conhecer-se a si próprio é um requisito mínimo prévio para se saber conduzir a si próprio
 - b) Conhecer as próprias capacidades (conjunto de aptidões, capacidades, destrezas que se tem)
 - c) Conhecer, pelo menos, de uma maneira geral, uma gama de interesses (interesses profissionais, expectativas, inclinações, ambições, entre outros).
 - d) Conhecer as necessidades que devem ser satisfeitas (reflectir sobre as próprias necessidades e prioridades)

A Structure for Careers Education, data de 1973 e encontra-se incluída em R. Jackson (1973) *Careers Guidance: Practice and Problems*. Londres: Edward Arnold, pp. 3-17.

- e) Conhecer a hierarquia de valores (sociais, escolares, familiares, económicos, profissionais, entre outros
- f) Conhecer tudo o que foi referido anteriormente para analisar de uma maneira racional e exaustiva tudo aquilo para que se está capacitado, o que funciona como elementos motivadores, o que gera satisfação, entre outros
- g) Saber que as características pessoais se alteram ao longo do tempo e com desenvolvimento pessoal, de modo que podem emergir novas capacidades, novas destrezas, novos interesses, e novas necessidades e prioridades.

II. Conhecimento das oportunidades educativas e profissionais

- a) Como é que as pessoas adultas destinam o tempo dedicado a conseguir bens e serviços
- b) Como é que os adultos satisfazem as suas necessidades pessoais
- c) Profissões e cargos que estão ao meu alcance. Que profissões me convêm
- d) Que tenho que fazer para arranjar um trabalho: requisitos académicos, formação profissional, preparação regulamentada e não regulamentada, entre outros
- e) Como posso obter informação (capacidade para me informar e conhecer alternativas)
- f) Até que ponto determinadas profissões satisfazem as minhas necessidades
- g) Comparar-me a mim próprio com as características das diferentes profissões.

III. Aprendizagem de estratégias para a tomada de decisões

- a) Como decidir escolher uma das alternativas
- b) Quais as estratégias de decisão que existem
- c) Capacidades para avaliar as minhas próprias aptidões, valores e interesses
- d) Como superar as alternativas que se me oferecem: riscos, compromissos, possibilidades, entre outros
- e) Veracidade das fontes de informação, vantagens e desvantagens dessas alternativas
- f) Reacção e reformulações perante uma decisão errada ou insatisfatória.

IV. Conhecimentos das características da transição escola-mercado de trabalho

- a) O que implica a procura de emprego
- b) Como aumentar a probabilidade de ser admitido
- c) Desenvolvimento de capacidades de comunicação e de apresentação pessoal (*curriculum vitae*, entrevista, cartas de apresentação, requerimentos, visitas preliminares, entre outros)
- d) Como ingressar no trabalho: condições pessoais, académicas, profissionais, entre outros
- e) Atitudes e expectativas: realistas e utópicas
- f) Como estar bem informado sobre o mundo de trabalho e como enfrentar as dificuldades do mundo adulto: fontes de informação, recursos e instituições que podem prestar ajuda, financiamento, entre outros
- g) Novas amizades: relações interpessoais, entre outros
- h) Desemprego, crises e maneiras de lhes fazer frente.

3.2.4.2. Exemplos de bancos de actividades

- 1) “Ser a sombra”: estar todo o dia a observar um indivíduo no seu local de trabalho;
- 2) “A vida em Marte”: fazer uma lista de coisas que deveríamos conhecer se tivéssemos que criar uma colónia;
- 3) “A varinha mágica”: se pudéssemos ter um trabalho do nosso agrado, sem ter em conta as notas escolares, o lugar, etc., o que escolheríamos?
- 4) Estudo muito elementar das indústrias existentes na localidade, entre outros.;
- 5) Escrever uma planificação do horário pessoal;
- 6) Fazer uma listagem dos trabalhos que as mães fazem;
- 7) Proporção de mulheres e homens na população trabalhadora;
- 8) Biografia de uma figura considerada socialmente heróica;
- 9) O meu trabalho «ideal»;
- 10) Discussão sobre as pessoas que vestem um uniforme para trabalhar;
- 11) “Porquê trabalhar?”
- 12) Campos profissionais;
- 13) Discussão em sala de aula sobre três trabalhos que os alunos desejariam conhecer mais profundamente;
- 14) Disponibilidade ou não de determinados trabalhos;
- 15) Ouvir profissionais a falar dos seus trabalhos;
- 16) Mobilidade profissional;
- 17) Serviços públicos *versus* indústria e comércio privados;
- 18) Fontes de informação sobre os trabalhos;
- 19) Os exames e a sua relação com a vida profissional;
- 20) Estudo dos programas das carreiras universitárias;
- 21) A utilização de tempo livre;
- 22) As satisfações do trabalho;
- 23) Perguntas que os empregadores podem fazer;
- 24) O dinheiro e o orçamento pessoal;
- 25) A segurança pessoal e as provisões para o desemprego; e muitas outras.

3.2.4.3. Exemplos de tabelas específicas e de fichas didácticas de programação

Cada exemplo consta de uma tabela específica em que se cruzam os conceitos vocacionais que se devem explicar (coluna vertical esquerda) e os conteúdos das matérias do programa ou disciplinas que se estão a estudar (no topo da tabela). O cruzamento dos elementos de ambas as colunas, originam células em que poderá basear-se a construção de fichas de programação didáctica ou lições³.

3.3. Estudo específico de estratégias aditivas e mistas (não infusivas)

3.3.1. Os centros de interesse e interdisciplinaridade

Estes modelos são desenhados para centrar toda a actividade em unidades conceptuais (centros de interesse). Por exemplo, em torno do conceito “Profissões” pode organizar-se o trabalho em grupo, com pais, com professores, ou com outros membros da comunidade, para determinar que profissões existem, quais são as mais fáceis de alcançar, quais são as condições de ingresso, e, em geral, todos os tópicos com que se esteve a trabalhar; e para centrar toda a actividade nas relações da equipa de professores: todos os professores discutem e desenvolvem o mesmo problema profissional ou vocacional,

³ Para um aprofundamento de outros exemplos de infusão ou integração curricular, consultar Rodríguez Moreno (1988, p. 144-146).

a partir das suas disciplinas, criando-se, assim, materiais e recursos, com a ajuda do profissional de orientação. Seria, então o mais próximo da metodologia de projectos.

3.3.2. Exemplos aplicados de interdisciplinaridade: o método de projectos

O método de projectos é uma das técnicas didácticas pioneiras na renovação pedagógica nos Estados Unidos. Divulgada por W. H. Kilpatrick, sofreu influências directas das ideias pragmáticas de John Dewey, e data aproximadamente de 1908. As teorias educativas do princípio do século foram marcadas pela influência de Dewey que salientou a inoperância da pedagogia do século XIX, que procurava investigar o que queria o professor, em vez dos reais e genuínos problemas de interesse para o aluno, fazendo deste um ser passivo. Como antídoto a essa passividade aquiescente do aluno, Dewey propôs o método de aprendizagem por problemas inspirado na metodologia científica e composto pelas seguintes fases:

1. Identificação de um problema;
2. Dramatização interna de soluções;
3. Formulação de hipóteses;
4. Seleção e aplicação de soluções adequadas.

O problema não devia ser imposto pelo professor a não ser quando surgisse – como uma interrupção ou obstáculo – do próprio decorrer da actividade de aprendizagem. A passividade é, portanto, trocada por uma actividade importante e mais socializada, uma vez que, para John Dewey, a colaboração com os outros, o trabalho em equipa, são elementos valiosos e educativos. Para este autor, o método de aprendizagem por problemas – mais tarde, por projectos, obedece a uma filosofia pragmática: os conceitos só se podem entender através de consequências observáveis, de tal maneira que o aluno deve estar em contacto directo com o real, e o professor deve providenciar situações didácticas nas quais o aluno se possa ensinar a si próprio. A expressão *projecto*, aplicada à educação, surgiu, em 1908, como uma unidade específica de uma actividade educativa, ligada a cursos de agricultura em escolas profissionais de Massachusetts. A ideia consistia em os alunos aplicarem os conhecimentos aprendidos na escola na sua quinta ou no seu jardim, fazendo uma experiência ou um trabalho empírico. Foi J. A. Stevenson quem deu significado e conteúdo ao termo *projecto*. Em 1918, a publicação de W. H. Kilpatrick, “O Método de Projectos”, proveu o pedagogo da sistematização e racionalização do método. O *projecto* deveria satisfazer critérios como:

1. Enfatizar a actividade como englobadora;
2. Utilizar adequadamente os princípios e leis da aprendizagem;
3. Munir-se de uma ética social de conduta;
4. Não esquecer que educação é a vida.

Um *projecto* pode-se definir como uma unidade de actividade significativa e prática com valor educativo e dirigida para um ou vários objectos cognitivos. Implica investigação e resolução de problemas e, frequentemente, o uso e manipulação de materiais físicos, bem como um elevado grau de interdisciplinaridade. Planifica-se e executa-se – quer pelos alunos, quer pelo professor – com um estilo de acção semelhante à vida real.

Na linha do aprender fazendo, o método de projectos concede prioridade ao aluno, procura suscitar o seu interesse, motiva-o para o trabalho, e incita-o a conceber uma intenção, e a utilizar as suas mãos. Por outro lado, projecto pode-se definir como uma actividade previamente planificada cuja intenção dominante determina o objectivo da actividade, orienta-a e motiva-a. Trata-se de uma unidade complexa de experiência com intencionalidade. Parte de um centro de interesse, de um motivo, para gerar uma actividade dirigida a alcançar um objectivo concreto; assim, deste modo, as disciplinas constituem mais fins do que meios. A intensidade do propósito do trabalho, do projecto, guia e controla a actividade, constituindo a chave da aprendizagem eficaz. Por tudo isto, encontra-se muito ligado às teorias dos denominados “Centros de Interesse” definidos pelo suíço Ovidio Decroly e fundamentados pela psicologia da criança e na individualidade do processo de aprender.

O método de projectos opõe-se à memorização, à instrução como um fim, aos axiomas como ponto de partida e à artificialidade, dando prioridade ao problema, à questionação e ao meio do qual ele decorre. Assim, as características podem-se sintetizar numa lista que servirá de guia ao professor, sempre que queira pôr em prática, na sua escola, um projecto:

1. O método de projectos implica a resolução de um problema frequentemente proposto pelos mesmos alunos.
2. Exige iniciativa da parte do aluno ou grupo de alunos e necessita de uma enorme variedade de actividades educativas.
3. Geralmente apresenta um produto final: teses, reportagens, desenhos, modelos, guias, cadernos, exposições escritas e orais, entre outros.
4. O trabalho exige uma longitudinalidade considerável, bem como um tempo igualmente considerável.
5. É eminentemente interdisciplinar.
6. A equipa de professores deve comprometer-se, a todos os níveis, numa tarefa consultiva e de aconselhamento, mais do que autoritária: iniciação, condução ou orientação e síntese do projecto.

No ensino corrente, os exercícios a realizar estão previstos pelo professor e estão controlados; no projecto, o aluno é o responsável pelo trabalho, pelas decisões que toma e respectivas consequências.

Apresenta-se, agora, quatro tipos de projectos:

1. *Produtivos* cuja finalidade consiste em dar vida a uma ideia de maneira objectiva (desde construir um castelo de areia, ou desenhar um organigrama de uma sociedade internacional). Este tipo de projecto exige do aluno, enfrentar uma dificuldade ou um problema, a iniciativa para a execução do trabalho, e a capacidade para trabalhar livremente, sem imposições. E exige do docente, incitar a descoberta dos interesses infantis e juvenis, a orientação e tutela do trabalho, e se o aluno o solicitar, fornecer material de ajuda.
2. *Utilitários* de aplicação de um produto ou de um instrumento a um problema específico.

3. *De Problemas* que procuram solucionar dificuldades, responder a questões, ou de alargamento de conteúdos.
4. *De Treino* ou de aprendizagem específica para adquirir uma capacidade ou um conhecimento.

Segundo Stevenson, os projectos podem ser caracterizados pelo seu conteúdo: intelectuais e manuais; pela sua complexidade: simples e complexos. Todos eles requerem o estudo de uma situação específica, próxima do aluno, e resolvidos através de uma actividade intencional; requerem por si próprios, motivação e relação com situações reais, ou seja, não artificiais. O projecto e a vontade de o resolver condicionam o exercício, o estudo dos procedimentos, o estudo das regras das várias disciplinas intervinientes, e os interesses do aluno e não do professor. Com a aprendizagem simultânea ou concomitante (actualmente mais conhecida com a designação de interdisciplinar e transdisciplinar) aprende-se o que se vive e isso gera hábitos de investigação e de comunicação.

A complexidade deste método gera também complexidade relativamente aos objectivos. O facto de cada grupo de alunos projectar, decidir, actuar não favorece a simplicidade a síntese. Interfere na mudança dos métodos passivos para os activos e induz os professores a remeterem-se para a sua rotina e comodidade. O produto final obtido através do projecto de métodos pode não ser o principal objectivo da actividade. Em princípio, só se conseguirão objectivos válidos se o projecto lidar com um problema ou conjunto de problemas complexos que permitam a sua inclusão nas várias fases de desenvolvimento do jovem aluno e nos seus modos de trabalho dentro de um período de tempo razoável. Em segundo lugar, o aluno assimila melhor o que é estruturado por si mesmo, e aplica a outras matérias de estudo; aprende-se o como mais do que o quê, fica-se consciente das próprias capacidades relacionadas com a complexidade da tarefa que se está obrigado a executar. Poderíamos sintetizar os objectivos específicos em vários grupos fundamentais:

- a) Desenvolver no aluno a capacidade de compromisso pessoal (tomada de decisões, entusiasmo, criatividade, etc.).
- b) Conseguir a capacidade para o trabalho individual (reconhecer, definir, solucionar um problema ou tarefa).
- c) Conseguir a capacidade para o trabalho em grupo (cooperação, organização, discussão, participação).
- d) Conseguir alcançar um conhecimento profundo do tema ou tópico estudado (obras, situações, documentação, dados, ferramentas, materiais).
- e) Desenvolver aptidões de comunicação
- f) Alcançar mais uma fase de desenvolvimento pessoal (auto-confiança, pensamento claro, auto-avaliação).

Exemplo de desenvolvimento de um projecto realizado

Título do projecto: A construção de um alternador eléctrico

Nível de ensino: Módulo II de "A Família Eléctrica" (este projecto realizou-se em contexto real na Escola de Formação Profissional "Nostra Senyora de Montserrat de Barcelona")

FASES

1. *Motivação*

- 1.1. *O tutor apresenta aos alunos:*
 - a) *As formas de energia. A inteligência do homem aplicada ao mundo do trabalho. As aplicações da força hidráulica (água) e eólica (vento) que tornaram possível – através de milénios – a electricidade.*
 - b) *As invenções aplicadas à indústria (em todas as suas gradações: desde a utilização das mãos, uso dos animais, a ferradura, o arnês, os moinhos de vento e movidos por cavalos, o remo, a máquina a vapor, a electricidade, a energia atómica, etc.)*
- 1.2. *Discussão em grupo sobre a maneira como a energia condiciona a independência política e económica dos países, o seu bem-estar, o nível de desenvolvimento, e sobre a maneira como os países deficitários em produtos de energia (carvão, petróleo, urânio, água) estão dependentes de outros.*
- 1.3. *Estudo em grupo, e portanto em comum, das numerosas centrais hidroeléctricas do país e das suas reservas de urânio.*

2. *Discussão do projecto*

- 2.1. *Decide-se construir um pequeno alternador para produzir electricidade para acender uma lâmpada de lanterna*
- 2.2. *Organizam-se os grupos de trabalho*

3. *Metodologia*

- 3.1. *Cada aluno da equipa de trabalho estudava um dos temas relacionados (ou seja, interdisciplinares) com o conceito energia. O coordenador da equipa recolhia as investigações do conjunto e informava o grupo dos assuntos estudados.*
- 3.2. *Propuseram-se séries de questões sobre energia (algumas equipas apresentaram cerca de 600 perguntas).*
- 3.3. *Iniciou-se a elaboração de um dicionário de palavras-chave, por ordem alfabética, que progressivamente irá crescendo devido à colaboração de outras equipas.*
- 3.4. *Conhecido o tema e o conceito de energia profundamente, procedeu-se à construção do alternador eléctrico. Os temas relacionados ou interdisciplinares foram ricos e numerosos; apresentamos alguns exemplos:*

4. *Relações com o projecto*

- 4.1. *A energia na sua dimensão muscular: no trabalho, nas galés, na escravatura, a construção das pirâmides egípcias...).*
- 4.2. *Estudo anatómico do corpo humano: a alimentação e a digestão, a respiração, a circulação, o sistema nervoso.*
- 4.3. *Carvões minerais e vegetais, fotossíntese solar e a função clorofílica.*
- 4.4. *Origem e classes dos carvões, formas de exploração e a sua relação com o vapor.*
- 4.5. *O trabalho na mina (problemas sociais, políticos, de segurança e higiene no trabalho): o capitalismo industrial.*
- 4.6. *O sistema métrico decimal e a matemática financeira.*

- 4.7. *Geografia do carvão espanhol e mundial: estatísticas.*
- 4.8. *A energia eléctrica.*
- 4.9. *A energia nuclear.*
- 4.10. *A energia petrolífera.*

O promotor deste método de projectos resumiu, aproximadamente nestes termos, a avaliação do projecto:

“Os resultados surpreenderam pelo êxito. Os alunos trabalharam com afincos, incluindo sábados e domingos, reunindo-se nas suas casa e fazendo refeições em conjunto. Tiveram que ser obrigados a sair da sala de aula para irem para o recreio, e foram incansáveis na consulta de todos os livros de interesse que procuraram em vários locais: junto de amigos, familiares e bibliotecas. Dentro das possibilidades de cada aluno pode constatar-se que todos eles deram o seu máximo rendimento. As equipas não consultaram os mesmos livros, a não ser os básicos. Para evitar que o aluno preguice dentro da equipa, tem que dar-se liberdade para constituição de grupos e exigir contribuições individuais.”

“A liberdade na escolha de meios de informação incita à criatividade e à responsabilidade, e ao mesmo tempo permite uma divisão de trabalho por preferências e capacidades, mesmo que entre todos se deva fazer tudo. O projecto permite realizar trabalhos de diversa índole, tais como literários, de desenho e delineação de planos, cálculos aritméticos, etc. De uma maneira geral, vencem-se dificuldades que de outra forma não seriam possíveis!

O método de projectos, para além de ser eficaz no ensino básico e no ensino superior, é-o também, na formação profissional, e de uma forma muito especial. Resta somente ao investigador e à equipa de professores, transpor esta metodologia para qualquer projecto relacionado com o objectivo da educação para a carreira. Qualquer professor preocupado na actualização das suas técnicas e da sua metodologia didáctica, pode aplicar este método na sua escola. Aliás, esperamos que assim seja.

3.3.2. As experiências de trabalho (work experiences)

Entende-se por experiência de trabalho “um esquema em que o indivíduo experimenta tarefas de trabalho, em meio laboral, ainda que sem se identificar totalmente com a função de um trabalhador” (Watts, 1980). A educação britânica utilizou este tipo de experiências na formulação das suas inovações curriculares, a partir dos anos setenta, com a participação de legislação governamental; comprovado o êxito, muitos países adaptaram estas experiências aos seus contextos educativos. Durante mais de quinze anos realizaram-se numerosas experiências institucionais, aplicadas sobretudo aos últimos anos do ensino secundário e à formação profissional (Jamieson, 1983; Miller, Watts, Jamieson, 1991), com o objectivo de aproximar ao máximo o mundo escolar ao mundo do emprego real. Esta delineação tem sido bem aceite por numerosos profissionais de orientação que afirmam que “a cultura industrial” tem sido sistematicamente esquecida na escolaridade obrigatória; através da experiência, o jovem integra-se numa área importante da vida adulta, ultrapassando as carências das disciplinas “teóricas” e dos curricula escolares (Ross, 1992). O jovem aprende, por si

mesmo, não só a importância de poupar tempo, de seguir as regras, do trabalho duro e das relações com colegas e superiores hierárquicos, mas também a dialéctica entre capital e trabalho. A consecução de uma identidade de trabalho, de uma identidade escolar e de uma identidade profissional, só são possíveis através do contacto real com as tarefas de trabalho e com os seus protagonistas. Em programas de educação para a carreira pode-se ir orientando esta experiência de trabalho através de metodologias infusivas (já anteriormente explicadas), através de cursos adicionais, ou somados às horas de tutoria, da criação de esquemas de trabalho, de cursos coordenados com empresas (as práticas em alternância) ou de esquemas de simulação (Eggleston, 1982). Coles (1980) analisou a experiência de trabalho segundo o seguinte esquema: a experiência de trabalho implica dois níveis de actividade. O primeiro é, de algum modo, reduzido no seu enfoque, relacionado especificamente com a comunicação aluno/tarefa profissional, e exige do aluno, experimentar e tentar diversas opções profissionais. O segundo nível, vê a educação para o trabalho integrada no desenvolvimento curricular, o que permite ao aluno a preparação, em todos os aspectos, para o mundo do trabalho.

Estes dois níveis de experiência de trabalho são necessariamente interdependentes: o tema da experiência de trabalho como parte significativa da educação para a carreira é apaixonante, mas as limitações deste capítulo impedem um maior desenvolvimento do tema.

Referências bibliográficas

- ASCD (1955) *Guidance in the curriculum. 1955 Yearbook*. Washington DC: Association for Supervision and Curricular Development.
- Bridgeford, N. et al. (1977) *Directions in career education. Questions people talk about education and work*. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.
- Coles, P. (1980) *Report of Victoria Employment Committee Working Party in Work Experience*, Victoria, Australia: Victorian Employment Committee.
- DES (1988) Department of Education and Science, *Careers Education and Guidance from 5 to 16. Curriculum Matters, 10*. An HMI Series. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Eggleston, J. (1982) *Work Experience in Secondary Schools*. Londres: Routledge and Kogan Page.
- Fernández-Sierra, J. (1993) *Orientación profesional y currículum de secundaria. La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Málaga, Archidona: Ediciones Aljibe.
- Hoyt, K.; Evans, R.; Mackin, E.; Mangum, G. J., y Gale, D. (1977) *Career education in the High School*, Salt Lake City, Utah, Olymplus Publishing Company.
- Hoyt, K.B. (1991) The Concept of Work: Bedrock for Career Development. *Futures Choices*, Youth Policy Institute, 2, 3, 23-30.
- Jamieson, I. (1983) Miracles or mirages? Some Elements of Pupil Work Experiences, *British Journal of Guidance and Counseling*, 11, 2, julio, 145-159.
- Kelley, J.A. (1955) *Guidance and Curriculum*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Law, B. (1981) Careers Education and Curriculum Priorities in Secondary Schools, *Educational Analysis*, 3, 2, pp. 53-64.
- Miller, A., Watts, A.G. y Jamieson, I. (1991) *Rethinking Work Experience*, Londres: Falmer Press.
- Popper, W. y McClain, T. (1978) *Career education Infusion: Strategies for the Classroom*, Amherst: University of Massachusetts, Institute of Governmental Services.
- Raymond, C. (1978) *1978 Annual Career Education Handbook for Trainees*. Tempe. Arizona: Palo Verde Associates.

- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1988) La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la Educación*, UNESCO. 18, 4, 535-543.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. et al. (1995) *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Rogers, W. (1984) *Careers Education and Guidance: A Handbook and Guide to Careers Educational Guidance and Training*. Cambridge: CRAC/Hobson Press Ltd.
- Ross, A. (1992) Promoting the Enterprise Culture or Developing a Critique of the Political Economy?. Directions for Economic and Industrial Understanding. In M. Hutchings y W. Wade (Eds.) *Developing Economic and Industrial Understanding in the Primary School*. London: PNL Press. (48-60).
- Watts, A.G. (1979) The Potential contribution of School Curriculum to Careers Guidance. Paper for the NICEC/IAEVG/UNESCO *Conference in Guidance and the School Curriculum*, Wolfson College, Cambridge, 2-6 July.
- Watts, A.G. (1980) *Work Experience Programmes. The View of the British Youth*. Paris: OCDE. (Policopiado)

Capítulo 3

CONSULTA PSICOLÓGICA VOCACIONAL PARA JOVENS ADULTOS E ADULTOS

As autoras começam por abordar algumas das questões mais importantes relacionadas com a consulta psicológica vocacional, designadamente, definições, áreas de aplicação e modelos. Em seguida, debruçam-se sobre as principais problemáticas associadas à consulta psicológica com adultos jovens, nomeadamente os que ainda se encontram em contexto de formação e/ou em início de vida ocupacional activa, e com adultos ao longo do seu ciclo de vida, laboral e pós-laboral. Na parte final do seu artigo as autoras referem algumas das estratégias utilizadas na intervenção com esta população.

1. Concepções de consulta psicológica vocacional

1.1. Definições quanto ao processo

Woolfe & Dryden (1996) definem a consulta psicológica como uma relação de ajuda entre pessoas (o conselheiro e o consulente), na qual se efectuam transacções dinâmicas entre os seus membros, tendo em vista a facilitação do bem-estar e a concretização do potencial do consulente.

Trata-se de uma concepção de consulta psicológica que privilegia, não a definição de um território específico de aplicação de princípios, estratégias, métodos e técnicas, mas uma filosofia e um sistema de valores de base humanista. Ainda segundo estes autores, trata-se de um modelo que se diferencia claramente do modelo médico tradicional pela importância que atribui à interacção intencional e à troca de experiências significativas que assentam no conjunto das vivências do consulente, tal como ele as percebe para si próprio, para os outros e com os outros.

No mesmo sentido se exprimem Brown & Lent (1992) ao definirem a consulta psicológica como um ramo da psicologia que tem como objectivo ajudar as pessoas a incrementarem o seu bem-estar, resolverem crises normativas ou pontuais e aumentarem as suas competências para, por si, resolverem os seus problemas e tomarem decisões.

Estes autores têm da consulta psicológica uma perspectiva essencialmente preventiva que aborda o processo de interação dinâmico conselheiro/consulente nos seus vários contextos significativos de transacção comportamental.

A focalização nesta dimensão contextual e desenvolvimentista do processo de funcionamento do consulente é um aspecto reforçado por vários autores com responsabilidades na área da consulta psicológica. Os já referidos Woolfe e Dryden (1996) afirmam claramente «...life-span developmental issues provide the framework in which much of the work of counselling psychologists is rooted (pp. 8-9). Duffy (1990) vai mais longe e refere que a consulta psicológica deve assentar numa “orientação desenvolvimentista” que tenha como finalidade o desenvolvimento das potencialidades do eu em todas as suas componentes. Dowd (1988), ao procurar diferenciar a consulta psicológica de outras áreas da psicologia, tais como a psicologia clínica, a psicologia escolar e a psicologia organizacional, identifica-a simultaneamente com a perspectiva desenvolvimentista do trajecto de vida (“life-span developmental”) e com a orientação contextual no que diz respeito à compreensão das modalidades de intervenção a utilizar com o consulente. «Counseling psychology attends to developmental and adjustment issues as they pertain to career development and adjustment, as well as to educational concerns throughout the life span, and it advocates a preventive and psychoeducational ... approach» (Brown & Lent, 1992, p. 23).

Estas concepções estendem-se ao domínio da psicologia vocacional, onde as várias definições avançadas por diferentes autores do processo de consulta psicológica, articulam os aspectos mais salientes anteriormente referidos e os aplicam ao campo específico do desenvolvimento vocacional.

Assim, Brown & Brooks (1991) consideram fundamental a interação no processo de consulta psicológica dos aspectos relacionados com o desempenho simultâneo de papéis em diversos contextos e em diferentes fases da vida, para além das já tradicionais considerações acerca dos processos de decisão, do desempenho, do “*stress*», enfim, de todos aqueles aspectos que de, uma forma ou de outra, podem comprometer o ajustamento dos indivíduos ao longo da sua carreira.

É, precisamente, este último aspecto que Spokane (1991) enfatiza quando distingue, de um modo incisivo e muito explícito as intervenções de carreira, de que a consulta psicológica faz parte integrante, da psicoterapia. Na realidade, este autor considera que o processo de consulta psicológica de carreira tem um carácter essencialmente contínuo, devendo preparar os indivíduos para momentos previsíveis de tomada de decisão ao longo do seu trajecto de vida, para além de possíveis intervenções pontuais ou descontínuas em momentos de transição ecológica ou de eclosão de crises.

Nesta filosofia desenvolvimentista-contextualista relativamente ao processo de consulta psicológica vocacional, o papel do conselheiro deve centrar-se no incremento das potencialidades «transformacionais» dos consulentes (Miller-Tiedeman & Tiedeman, 1986), tornando-os competentes para construir o seu próprio trajecto e proporcionando-lhes autonomia face ao meio envolvente, isto é, dotando-os de intencionalidade em todas as fases da vida. Em suma, o papel do conselheiro nesta interacção será o de, para além de criar um clima de abertura e propício ao estabelecimento de uma relação de confiança, facilitar a compreensão e a promoção do processo de construção psicossocial da identidade do consulente.

Finalmente, Herr & Cramer (1992) dão-nos uma definição muito operacional do processo de consulta psicológica de carreira, na qual acentuam o papel da relação dinâmica entre os dois pólos da interacção (conselheiro e consulente), salientando que o carácter verbal da relação e a participação de todos os agentes envolvidos se revelam fundamentais para a promoção da tomada eficaz da decisão e da responsabilização do sujeito pelas suas próprias escolhas, acções e formas de relação.

1.2. Áreas de aplicação

A consulta psicológica vocacional, tal como foi definida no ponto anterior, constitui um domínio conceptual e de aplicação que se estende desde as idades mais jovens (crianças frequentando o primeiro ciclo de ensino básico e mesmo em fase pré-escolar) até à fase de reformulação dos papéis de vida após a reforma.

No que concerne mais especificamente os *adultos jovens e os adultos* as áreas de aplicação da consulta psicológica abrangem todos os aspectos decorrentes dos principais desafios colocados aos sujeitos nos mais importantes contextos e ao longo do seu trajecto de vida: contexto educativo e de formação, contexto de trabalho produtivo/ocupacional e contexto ocupacional após a reforma. A enquadrar as questões colocadas nestes contextos mais específicos, encontram-se sempre presentes as problemáticas associadas à gestão dos diversos papéis de vida e as circunstâncias com impacto significativo na saúde física e mental.

Decorrente das relações dinâmicas ou das interacções que os sujeitos estabelecem entre todos estes contextos ao longo da sua trajectória desenvolvimental está o processo de desenvolvimento psicossocial que pode, assim, assumir organizações e formas de funcionamento muito diversificadas e complexas.

Fazendo um levantamento das áreas mais discutidas pelos diferentes autores trabalhando no domínio da consulta psicológica vocacional e considerando os principais contextos específicos e globais acima referidos iremos começar por nos debruçar sobre os principais desafios enfrentados pelos jovens adultos frequentando *contextos de formação educativa*. Assim, os aspectos mais focados neste domínio prendem-se com o desenvolvimento da identidade ao longo da adolescência/início da idade adulta, em que sobressai a atenção dedicada ao desenvolvimento das competências intelectuais, atitudes, valores, interesses, objectivos, aspirações, planos de futuro, organização das emoções, auto-conceito e relacionamento interpessoal, sobretudo com as figuras parentais.

No plano do *desenvolvimento vocacional*, o projecto existencial do final da adolescência/ início da vida adulta é muito vasto dizendo, fundamentalmente, respeito ao desenvolvimento da identidade ocupacional e englobando várias tarefas vocacionais, nomeadamente a inserção pré-profissional e profissional. O desenvolvimento desta identidade ocupacional implica a compreensão e a resolução de tarefas complexas, ambíguas e incertas que exigem dos jovens a construção e articulação de planos extensos de acção, capazes de lidarem com o processo de mudança constante que caracteriza o mundo actual (Silbereisen *et al.*, 1986). É por esta razão que diversos autores no domínio da psicologia vocacional (Abreu *et al.*, 1996) têm referido que a intervenção psicológica deve estar, fundamentalmente, ao serviço da promoção da flexibilidade pessoal, isto é, da aquisição de padrões flexíveis de comportamento (a qual implica,

nomeadamente, assunção de riscos, sentido de iniciativa e criatividade, capacidade para trabalhar em equipa, sentido de responsabilidade e de auto-disciplina) (Leitão *et al.*, 2000), da aquisição de heurísticas de resolução de problemas e de tomada de decisão e, ainda, da organização de estratégias de planeamento contingente. Situa-se nesta perspectiva o modelo proposto pelas autoras (Leitão & Paixão, 1999) para a intervenção psicológica com estudantes frequentando o ensino superior.

Se tomarmos como referência o *contexto de trabalho produtivo/ocupacional* damos-nos, desde logo, conta que a população visada é muito diversificada, tanto em termos etários ou de fase de vida, como em termos de pertença sexual, situação familiar, situação de saúde e, também, da posição ocupada na dinâmica escolar e/ou ocupacional.

Já no final do período de formação, os jovens adultos começam a antecipar os problemas de inserção no mundo do trabalho, razão pela qual a valorização do comportamento exploratório é acentuada nesta fase, tanto na sua vertente interna como externa, tal como os processos específicos visando a inserção ocupacional (Taveira, 2000).

Ao longo de todo o período de trabalho activo, ocorrem diversas mudanças e transições, tanto a nível ocupacional, como a nível pessoal, quer ainda, na interação entre ambos os planos anteriormente referidos.

Assim, os temas recorrentes nos estudos de importantes autores neste domínio (Gysbers, 1986; Herr & Cramer, 1992, Brown & Lent, 1992; Brown & Brooks, 1991) envolvem aspectos tais como as mudanças e transições que ocorrem ao longo da carreira (mudanças durante o trajecto ocupacional, entradas e reentradas no mercado de trabalho, os diversos tipos de reforma, as interrupções no trajecto ocupacional devidas à saliência temporária de outros papéis de vida, bem como a combinação entre diferentes papéis ocupacionais, entre outros), o desemprego (sobretudo a situação de perda não voluntária e não desejada do posto de trabalho) e os problemas específicos enfrentados pela população feminina (falta de formação específica em domínios tecnológicos, expectativas e crenças associadas ao desempenho de determinados papéis profissionais, a compatibilização do contexto familiar com o contexto ocupacional, entre outros).

Outros temas que ocupam, igualmente, um lugar de grande importância neste domínio são aqueles que se apresentam associados à *problemática da saúde/doença*, com especial incidência no “stress” ocupacional. Vai sendo cada vez mais notória, neste domínio, a abordagem de aspectos que se prendem com a promoção da saúde e a prevenção da doença, tanto física como mental. Com uma ligação estreita a estes aspectos surge a *problemática da satisfação/insatisfação* com a carreira e o impacto que esta questão exerce sobre a própria estruturação individual do trajecto ocupacional e, logicamente, as implicações que acarreta a nível do próprio processo mais global de desenvolvimento psicossocial.

Ainda, tendo em consideração a própria estruturação do mundo do trabalho e as mudanças mais notórias nele ocorridas, bem como as mais previsíveis formas futuras de organização que vão no sentido de uma flexibilidade crescente (redução do horário de trabalho, reformas cada vez mais precoces, o tele-emprego, as micro-empresas, o auto-emprego, as sub-contratações, entre outros), surgem as preocupações ligadas à *organização dos tempos livres* e à integração das actividades lúdicas no contexto da estruturação das rotinas diárias do trabalhador e na própria reformulação dos seus objectivos pessoais de vida.

Finalmente, nos diversos textos sobre consulta psicológica vocacional é dada uma importância crescente às populações com *necessidades educativas e ocupacionais especiais*, tais como grupos étnicos e culturais específicos, grupos com diferentes orientações sexuais e, sobretudo, sujeitos apresentando diversos tipos de deficiência.

1.3. Modelos de consulta psicológica vocacional

Até a uma época relativamente recente a prática da consulta psicológica de carreira foi dominada pelas implicações decorrentes da teoria explicativa do comportamento vocacional que durante quase um século dominou toda a intervenção neste domínio: a *teoria traço-e-factor* ou do *ajustamento sujeito/meio*, na sua versão mais actual. Tratava-se de uma “praxis” relativamente simples quanto aos seus princípios organizadores, com poucas fases, bem definidas e estruturadas (avaliação das principais características dos sujeitos, avaliação das exigências ocupacionais e realização de uma equação, por processos puramente racionais, entre os dois aspectos anteriormente referidos). A simplicidade desta prática, a sua parcimónia e a clareza dos seus procedimentos tornavam-na extremamente popular junto dos profissionais que a praticavam e muito acessível para os clientes que a ela recorriam.

Subjacente a esta prática encontrava-se uma teoria implícita acerca do mundo e do papel do homem nesse mundo, que salientava a estabilidade do contexto e a invariância da estrutura caracterial dos sujeitos. Deste modo, a consulta destinava-se, sobretudo, a ajudar os clientes a realizarem com eficácia e precisão esta equação, em momentos pontuais de decisão, geralmente situados no final da adolescência e início da idade adulta (na tentativa de colocar “o homem certo no lugar certo”).

É claro que no domínio da psicologia vocacional outras teorias explicativas do comportamento foram surgindo, com um enorme impacto a nível da construção de novos modelos conceptuais, alguns dos quais apresentavam, mesmo, uma grande sofisticação em termos paradigmáticos. É o caso do modelo desenvolvimentista de Super e colaboradores e da renovação do próprio modelo traço-e-factor efectuada por Lofquist e Dawis, na sua teoria de ajustamento ao trabalho (mais conhecida por TWA, isto é “Theory of Work Adjustment”).

Não podemos, igualmente, deixar de referir os contributos dos modelos psico-dinâmicos, desde os mais antigos (caso do modelo de Bordin) até aos mais recentes (p. ex., a abordagem adleriana da consulta psicológica vocacional efectuada por Savickas), os quais evidenciaram o papel dos factores emocionais, tanto a nível das escolhas ocupacionais, como ao nível do processo de construção da carreira subjectiva.

No entanto, durante bastante tempo, estas diferentes abordagens teóricas tiveram um impacto quase marginal no plano da estruturação e organização da consulta psicológica vocacional – enquanto operacionalização do modelo traço-e-factor a consulta era, fundamentalmente, concebida como um processo avaliativo, quantitativo e associacionista.

Com a influência conjunta das transformações ocorridas na estrutura económica, social e ocupacional e das próprias renovações epistemológicas verificadas nos modelos explicativos dominantes na ciência psicológica, a mudança a nível da própria consulta psicológica vocacional era inevitável. As preocupações emergentes desta nova era “conceptual”, reflectiram-se no aparecimento de diferentes modelos organizadores do próprio processo de consulta psicológica, em que a diversidade e, simultaneamente, as tentativas de convergência são a tónica dominante.

De entre estes novos modelos podemos salientar, em primeiro lugar, a *perspectiva centrada no cliente*, isto é, aquela que acentua a dinâmica constante de auto-actualização dos sujeitos e o contínuo desenvolvimento dos processos do eu que é efectuado na interacção intencional com o conselheiro (Walsh & Savickas, 1996). Ao longo do processo de consulta psicológica é fomentada uma dinâmica de convergência entre os elementos em interacção, no sentido de ambos se empenharem nos papéis de investigador e de actor, acentuando a subjectivação da própria situação de consulta (clarificação dos constructos pessoais que estão na origem da organização do campo experiencial dos sujeitos).

Por outro lado, a perspectiva sócio-cognitiva (Chartrand, 1996) procura compreender a forma como os factores cognitivos (crenças, expectativas, objectivos, entre outros) guiam a recolha e processamento da informação relevante ao longo do processo de consulta psicológica. Ao afirmar que esses factores sócio-cognitivos estão hierarquicamente estruturados, postula que os constructos cognitivos nucleares (as metacognições) constituem princípios organizadores de crenças que são fundamentais para o sentimento de si, na medida em que constituem a unidade temática de pensamentos, afectos e acções. Deste modo, a consulta psicológica vocacional deve preocupar-se, fundamentalmente, com a compreensão e a avaliação do sistema de crenças dos consulentes, procurando relacionar as crenças nucleares acerca do eu com cognições mais específicas no âmbito do processo de desenvolvimento pessoal no contexto da carreira.

Por sua vez, a perspectiva desenvolvimentista (Jepsen, 1996) assenta no seguinte conjunto de pressupostos: *a)* o desenvolvimento é um processo construtivo; *b)* a actividade do sujeito comporta aspectos estruturais e aspectos funcionais; *c)* o sujeito funciona como um sistema complexo que comporta uma unidade fundamental; *d)* os novos sub-sistemas de acção emergem dos sub-sistemas antigos, integrando-os e renovando-os. Partindo destes pressupostos, o aconselhamento de carreira assenta num conjunto de crenças, das quais destacamos as seguintes: a carreira (tanto do ponto de vista objectivo como subjectivo) evolui ao longo do trajecto de vida, tendo as diversas actividades empreendidas pelo sujeito um impacto de contingência; os sujeitos experienciam problemas vocacionais diferentes em diferentes estádios de desenvolvimento, pelo que as intervenções de carreira apropriadas para cada um dos estádios de desenvolvimento vocacional também são diferentes (Marques, J. F., 1989; Duarte, 1997).

Tendo em consideração estas novas perspectivas, Krumboltz (1996) afirma que os principais objectivos da consulta psicológica vocacional servem a finalidade de facilitar ao sujeito a *aprendizagem* de competências, interesses, crenças, valores, hábitos de trabalho e características pessoais que permitam a construção de uma vida satisfatória no âmbito de um contexto sócio-cultural em constante mudança. Com efeito, o autor considera que os consulentes precisam, sobretudo, de expandir as suas capacidades e interesses (e não partirem das características que já possuem), de se prepararem para tarefas ocupacionais mutáveis (e não partirem do princípio que as profissões permanecerão estáveis) e de serem incentivados a tomarem decisões (e não que lhes seja feito um diagnóstico). Neste contexto, a consulta psicológica vocacional deve privilegiar as estratégias preventivas e desenvolvimentistas (Cole & Siegel, 2003) e a sua avaliação deve referir-se a critérios que acentuem a “abertura de possibilidades”, a criatividade e a flexibilidade.

1.4. Consulta psicológica vocacional e momentos significativos de transição ecológica

Os momentos significativos de transição ecológica (Gallos, 1989), isto é, os momentos cruciais da existência em que os sujeitos efectuam passagens determinantes de um micro-sistema nuclear (Bronfenbrenner, 1986) para outro micro-sistema, organizador de novos tipos de relações, novas tarefas de desenvolvimento e novos papéis sociais, tendem a receber uma atenção cada vez maior por parte da consulta psicológica, nomeadamente vocacional (Blustein, 1993), tendo em vista o controlo do seu impacto nos sujeitos individuais e/ou grupos etários ou sociais.

Cantor & Langston (1989) defendem a ideia que estes períodos de transição ecológica constituem etapas “quase laboratoriais”, permitindo um equilíbrio “dinâmico” entre a continuidade desenvolvimental possibilitada por alguns contextos de inserção comportamental (aquilo que os autores designam por “familiarização”) e as descon continuidades, rupturas, ou quebras introduzidas no sistema individual pelas mudanças “transformacionais” que ocorrem nos micro, meso e, até, exo-sistemas que enquadram o processo global de desenvolvimento (a “novidade” na terminologia utilizada por estes autores). É neste sentido que Cantor e Langston defendem que é preferível apoiar a construção de projectos de vida em períodos de transição, uma vez que os sujeitos são mais encorajados a pensar nas sucessivas modificações que terão, necessariamente, que operar em diferentes planos do seu trajecto existencial, afirmando Zirkel & Cantor (1990) que é, precisamente, durante estes períodos que os sujeitos são incentivados a desenvolverem novos objectivos, na esperança de experienciarem uma transição bem sucedida. Diversos autores têm afirmado que, qualquer que seja o escalão etário considerado, o estabelecimento de objectivos e a construção de projectos aumenta o carácter “intencional” dos mais importantes processos transaccionais e promove a obtenção de mudanças quantitativas e qualitativas ao longo de espectros temporais alargados, contribuindo, deste modo, para incrementar o nível de plasticidade sistémica.

Deste modo, tendo em consideração o carácter crucial dos períodos ou momentos significativos de transição ecológica (uma vez que apresentam mais riscos, isto é, maiores possibilidades de paragens, bloqueios ou regressões nos planos da expressão cognitiva, afectiva e/ou comportamental), parece-nos indispensável que a consulta psicológica vocacional lhes dispense uma atenção particular, quer em termos conceptuais, quer no que concerne ao delinear de estratégias específicas de intervenção.

2. A consulta psicológica vocacional com jovens adultos

Adoptando uma perspectiva assumidamente transaccional, que enfatiza a organização da identidade pessoal através dos mais importantes contextos de desenvolvimento, iremos centrar-nos no desenvolvimento do *jovem adulto* (aproximadamente o período compreendido entre os 18 e os 25 anos e que corresponde, *grosso modo*, à transição para/frequência do ensino superior ou, à transição directa do ensino secundário para o mundo do trabalho) e, deste modo, procurar definir a consulta psicológica com jovens adultos fundamentalmente como uma modalidade privilegiada de apoio ao estabelecimento da sua identidade vocacional, tarefa central para os seres humanos nesta fase da sua vida.

2.1. O jovem adulto nos vários contextos de desenvolvimento

Relativamente aos contextos mais salientes através dos quais se organiza a identidade pessoal nesta fase da vida, os conteúdos mais frequentemente abordados no domínio da consulta psicológica são muito variados, tendo vários autores tentado categorizá-los em função das tarefas ou actividades instrumentais que identificam projectos ou planos de acção nesta fase do ciclo de vida.

Assim, Cantor & Langston (1989) utilizam as seguintes categorias: tarefas de realização, tarefas de planeamento do futuro pessoal, gestão do tempo e tarefas interpessoais, tarefas de autonomização pessoal, actividades visando o desenvolvimento do sentimento de si e actividades relativas ao estabelecimento de relações de amizade. Cross & Markus (1991), por seu turno, definiram seis categorias de conteúdo: actividades previstas para o contexto familiar, tarefas relativas à profissão e/ou actividades ocupacionais, tarefas de âmbito estritamente pessoal, actividades relativas ao desenvolvimento de capacidades e/ou a levar a efeito em contextos educativos, aquisição de bens materiais ou de consumo e tarefas tendo como objectivo a ocupação dos tempos livres. Nurmi (1994) apresenta uma sistematização de categorias de conteúdo fundamentalmente motivacional, isto é, relacionada com as finalidades socializadas do funcionamento motivacional: profissão, educação ou escolaridade, casamento e família, actividades de tempos livres, bens materiais, relações humanas, saúde e morte pessoais, saúde e morte de pessoas significativas, acontecimentos sociais e culturais relevantes e, finalmente, outras tarefas ou actividades de índole geral. Finalmente, Dittman-Kohli (1986), situando-se numa perspectiva especificamente transaccional, identifica os micro-sistemas ou espaços de acção que são estrategicamente mais importantes nesta fase; assim, define três categorias transaccionais: categoria extra-pessoal, que engloba o conjunto das tarefas instrumentais dirigidas para o alcance de objectivos e recompensas em diferentes contextos institucionais, categoria interpessoal, que se refere às tarefas que resultam da existência de outros significativos e requerem a realização de comportamentos de cooperação, comunicação e expressão de conhecimentos e afectos e categoria intra-pessoal, que integra as tarefas relacionadas com o auto-conhecimento e o auto-conceito.

Perante esta diversidade de categorizações, optámos por uma categorização fundamentalmente centrada nos principais contextos ecológicos nos quais os sujeitos são solicitados a desempenhar os mais importantes papéis neste momento existencial: contexto de formação, contexto familiar, contexto social alargado, contexto de relações íntimas significativas e contexto de trabalho.

2.1.1. O contexto de formação

Tem sido neste contexto que se têm centrado as nossas principais investigações, bem como o nosso esforço no plano da intervenção psicológica (Leitão & Paixão, 1999). Além do mais, este é também um dos domínios mais estudados pelos investigadores da psicologia vocacional e da consulta psicológica neste âmbito (Duarte, 1997; Taveira, 2000).

Na realidade, o contexto de formação do jovem adulto é, por excelência, o ensino pós-secundário, nomeadamente, o ensino superior (Ferreira & Almeida, 1997;

Soares, 1998), não só pela atractibilidade cada vez maior que exerce sobre os jovens adolescentes, como também pela dimensão cultural e social que assume nas modernas sociedades em contexto de globalização, nomeadamente, na União Europeia em que Portugal se encontra inserido.

A vida do estudante do ensino superior constitui uma experiência social única e distinta que coloca ao jovem adulto expectativas, tarefas e desafios novos. Na verdade, este contexto de desenvolvimento constitui para muitos estudantes a última oportunidade para experienciarem mudanças significativas antes de lhes ser pedida a assunção de maiores responsabilidades em contextos diversificados da sua vida social, familiar e profissional (Young & Friesen, 1990).

O conhecimento deste contexto de vida carece de uma análise aprofundada acerca das condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior, para que se torne possível compreender as suas atitudes, valores, aspirações, projectos, dificuldades, entre outros. Foi com este objectivo que, em 1996, realizámos uma investigação (Abreu *et al.*, 1996), com carácter exploratório baseada no inquérito *Euro-Student*, que visou obter informações sobre as seguintes áreas da vida do estudante: informações pessoais, estudos precedentes e actuais, estudo e trabalho, família de origem, condições de vida e hábitos de estudo, serviços de apoio a estudantes, avaliação da didáctica e dos docentes, projectos pessoais de vida futura (planificação da carreira, intensidade das motivações principais e percepções de barreiras à concretização dos projectos de vida) e mobilidade internacional. A obtenção desta informação visava a definição de estratégias de apoio nos planos psicossocial e psicopedagógico.

Ainda neste domínio e partilhando as preocupações de outros investigadores portugueses (Diniz & Almeida, 1997; Marques & Miranda, 1993; Taveira *et al.*, 2000) elaborámos, também, um inquérito complementar aos alunos do 12º ano e do 1º ano da Universidade sobre as suas necessidades e expectativas na transição para o ensino superior. Os dados obtidos neste inquérito permitiram-nos, posteriormente, a organização de algumas estratégias de consulta psicológica, designadamente a elaboração de um programa de apoio à transição ensino secundário/ensino superior. Este programa visa facilitar a adaptação ao ensino superior através da promoção de estratégias de “*coping*” antecipatório no âmbito deste momento ecológico de transição. As tarefas propostas neste programa centram-se em três níveis da organização comportamental: cognitivo, afectivo e accional e assentam em metodologias variadas, tais como, fantasia-guiada, “*role-playing*”, recolha e processamento de informação relevante, entre outros.

Por sua vez, os dados obtidos no inquérito “*Euro-Student*” possibilitaram-nos a reflexão necessária para implementar o programa global de acção que actualmente é posto em prática com estudantes a realizarem todo o trajecto do ensino superior, nomeadamente aqueles que frequentam a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, onde supervisionámos as actividades desenvolvidas pelo C.E.I.P. (Centro de Estudos e Intervenção Psicológica). Neste contexto, a intervenção no ensino superior tem-se organizado em torno de três vectores: consulta psicológica de âmbito psicopedagógico e/ou de orientação vocacional “*strictu sensu*” (métodos de estudo e de trabalho pessoal, gestão do tempo, orientações/reorientações escolares, ansiedade aos exames, dificuldades de atenção/concentração, entre outros), formação de mentores visando o estabelecimento de uma rede informal de apoio inter-pares e consulta psicológica individual para apoio a problemáticas pessoais específicas.

Com a actualidade e relevância da problemática do insucesso escolar a nível do ensino superior, e em paralelo com outros investigadores portugueses (Almeida & Ferreira, 1999; Carneiro, 1999) empreendemos uma série de investigações para identificação das circunstâncias mais importantes associadas ao fenómeno do insucesso, que nos irão permitir obter uma visão compreensiva e/ou explicativa deste fenómeno, de modo a podermos estruturar modalidades futuras de intervenção neste domínio, não centradas em sub-sistemas específicos (p. ex. o estudante), mas que abarquem outros níveis no sistema igualmente pertinentes para a gestão eficaz desta situação problemática.

2.1.2. O contexto familiar

A importância atribuída a este contexto decorre do papel que ele assume no âmbito do processo de individuação e de desenvolvimento da identidade pessoal neste momento específico do trajecto de vida. Com efeito, os problemas mais frequentes enfrentados pelos jovens adultos no estabelecimento da sua identidade pessoal e vocacional encontram-se associados com o desempenho de papéis e o estabelecimento de reflexões diversas em torno da auto-organização e da percepção de valor pessoal (Cooper, 1996). O desenvolvimento desta auto-organização pressupõe o aperfeiçoamento da regulação das emoções pessoais, a assunção de uma maior autodeterminação (mais acção e mais iniciativa), menor dependência relativamente a opiniões e reacções de figuras significativas do contexto familiar e uma maior adaptação aos papéis e responsabilidades do adulto (Lopez, 1992).

Contrariamente ao que tradicionalmente se verificava em décadas anteriores, actualmente, os jovens adultos tendem a prolongar a sua permanência física junto da família nuclear de origem, sobretudo por razões de ordem social (prolongamento dos estudos) e económica (dificuldades no acesso ao primeiro emprego e, também, no acesso a créditos diversos). No entanto, se para alguns autores a tónica deve ser colocada, não na dependência física, mas na dependência psicológica ou simbólica relativamente às figuras parentais (interiorização acrítica de valores, atitudes e opiniões), devendo, nestes casos, a consulta psicológica apoiar os processos simbólicos de separação, para outros autores a questão central reside no desenvolvimento da singularidade através da abertura espacial e temporal a outros contextos.

Na realidade, para os autores da linha construtivista iniciada com George Kelly (1955), a percepção da singularidade não assenta em primeira instância no sentimento de independência relativamente às figuras parentais, mas na construção do sentimento de si enquanto ser singular, capaz de alargar a sua rede de “dependências” a contextos múltiplos e diversificados, que são simultaneamente produtos e produtores das modalidades de interacção dinâmica e de incrustação comportamental no plano da regulação accional dos sujeitos (Lerner, 1982; 1984). Sendo assim, a tónica da consulta psicológica, nesta perspectiva, situa-se na ajuda à criação de condições subjectivas que contribuam para o aumento da consciência de si como ser único na interacção com as figuras parentais, aumentando deste modo a plasticidade dos seus processos de desenvolvimento no seio do contexto familiar. Trata-se, com efeito, da ajuda à elaboração cognitiva, afectiva e accional dos múltiplos “eus possíveis” elaborados de forma incipiente e exploratória em fases mais precoces do ciclo de vida (Markus & Nurius, 1986). A manutenção no sistema do “self” dos “eus possíveis” mais elaborados

irá permitir a coerência do funcionamento pessoal nos vários contextos de interacção comportamental, nomeadamente no contexto familiar.

2.1.3. O contexto social alargado

O papel do contexto social alargado na construção da identidade vocacional é abordado de uma forma esclarecedora para a consulta psicológica pelos três paradigmas pós-modernos referidos por Savickas (1993) para a compreensão dos fenómenos vocacionais: o paradigma construtivista, o paradigma narrativo-hermenêutico e o paradigma ecológico-sistémico.

Assim, para o *paradigma construtivista* (Peavy, 1994) a consulta psicológica constitui um espaço privilegiado de interpretação personalizada dos factores de construção social das experiências vocacionais dos sujeitos, centrando-se sobre os processos de cognição social utilizados por estes na elaboração dos seus construtos de carreira, bem como na resolução dos seus problemas decisionais, nomeadamente através da reconstrução do significado atribuído às suas experiências pessoais prévias e actuais. Trata-se de apoiar a elaboração de esquemas accionais de representação e intervenção social que possibilitem a integração temporal das vivências pessoais através do estabelecimento de ligações cognitivo-afectivas entre as escolhas passadas, as decisões presentes e as possibilidades accionais antecipadas.

Por sua vez o *paradigma narrativo-hermenêutico* (Savickas, 1991) facilita a visão da consulta psicológica como uma modalidade de apoio à construção, por parte dos sujeitos, da sua carreira subjectiva, facilitando a articulação das acções pessoais numa narrativa que é organizada em torno dos temas e padrões mais frequentes, que servem para explicar a continuidade temporal e estruturar o campo cognitivo levando, deste modo, ao reconhecimento de padrões accionais e à transformação pessoal. O conselheiro funciona como co-autor e editor da autobiografia narrada pelo cliente, ajudando-o a desenvolver processos mais satisfatórios de construção social de sentido.

Finalmente o *paradigma ecológico-sistémico* (Vondracek, 1990), ao conceber o desenvolvimento vocacional como um sistema de acção cujo significado social reside no estabelecimento de interacções entre as intenções individuais e os contextos sociais, permite perspectivar a consulta psicológica como um espaço de clarificação dos processos motivacionais subjacentes à estruturação do trajecto individual de carreira que é, simultaneamente, um meio de activação desses mesmos processos. O conceito de “identidade incrustada” elaborado por Blustein (1994) é ilustrativo da relevância deste paradigma para a consulta psicológica vocacional. Este conceito postula que o estabelecimento de relações e ligações afectivo-cognitivas em diversos níveis do contexto ecossistémico constitui o principal factor promotor do processo de desenvolvimento vocacional, uma vez que a criação de “bases seguras” em diversos níveis contextuais de transacção comportamental, nomeadamente em contextos espacio-temporais progressivamente alargados, permite a assunção de maiores riscos na exploração e na tomada de decisão.

Tendo em consideração as implicações conjuntas decorrentes destes três paradigmas, a consulta psicológica vocacional recorre frequentemente a metodologias qualitativas que permitem a compreensão social do processo de construção da identidade, nomeadamente grelhas de reportório, técnicas auto-biográficas, entrevistas estruturadas,

“*vocational card sorts*”, técnicas de fantasia guiada, técnicas de avaliação de projectos pessoais, entre outros (Brown & Brooks, 1991).

2.1.4. O contexto das relações íntimas significativas

É precisamente nesta fase do seu ciclo de vida que o jovem adulto vê estabelecida uma identidade sexual específica, cuja construção se tinha já iniciado em anos mais precoces. Neste momento do seu desenvolvimento pessoal o jovem adulto procura encontrar respostas significativas através do estabelecimento de relações íntimas, nomeadamente, de experiências sociais e sexuais que sejam aceitáveis pelo seu sistema individual de valores.

Embora a sociedade actual tenda cada vez mais a permitir a ocorrência de comportamentos sexuais anteriormente considerados inaceitáveis e a promover formas diversificadas de integração de orientações sexuais variadas, ainda surgem algumas barreiras internas à assunção de atitudes e de papéis que não correspondam, em larga medida, às imagens socialmente dominantes. Assim, o papel da consulta psicológica vocacional deve tender progressivamente para o apoio no sentido de os sujeitos assumirem e integrarem a sua identidade sexual na construção da sua carreira subjectiva.

Com efeito, alguns modelos desenvolvimentistas, nomeadamente o de Linda Gottfredson (1981), postulam que o processo de circunscrição das opções de carreira desde a infância até ao início da idade adulta (definição da zona de alternativas aceitáveis no âmbito do mapa cognitivo das profissões) assenta nalguns factores, o mais precoce dos quais é a tipificação sexual. A actuação deste factor implica que, quanto maior for o número de profissões percebidas como adequadas para o sexo oposto (ou aquele com o qual não nos identificamos), menor é a zona das alternativas aceitáveis em termos de escolha ocupacional e maior a probabilidade de ocorrência de problemas na construção do trajecto individual de carreira. Esta perspectiva chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre as crenças acerca da masculinidade/feminilidade, que determinam a nossa imagem enquanto homens e mulheres e estruturam as expectativas e comportamentos daqueles com os quais interagimos, quer na esfera privada, quer na esfera pública.

Por outro lado, estas mesmas crenças vão influenciar as percepções de auto-eficácia e as expectativas de sucesso de ambos os sexos relativamente a áreas ou domínios ocupacionais especificados.

Neste contexto, o papel da consulta psicológica será o de identificar e, eventualmente, substituir no diálogo interno dos sujeitos, as crenças ligadas ao género, no sentido de flexibilizar a sua representação do mundo do trabalho, facilitando a geração de novas opções e a criação de novas oportunidades subjectivas (importantes para lidar com circunstâncias difíceis, obstáculos ou barreiras) e, ainda, promover a construção de crenças positivas de auto-eficácia para lidar com o desempenho simultâneo de diferentes papéis, sobretudo dos que não são compatíveis com a imagem sexual interiorizada (“*coping*” antecipatório relativamente à resolução de conflitos de papel).

Também neste contexto as metodologias qualitativas, quer grupais, quer individuais, parecem ser as mais adequadas para a flexibilização da representação de si, do mundo do trabalho e da interacção entre ambos. Como alguns exemplos destas metodologias podemos apontar a análise da inter-relação de papéis (Brown & Brooks, 1991), a

reestruturação cognitiva, a fantasia-guiada, o planeamento de papéis de vida, entre outros (Zunker, 1986).

2.1.5. O contexto de trabalho

A sociedade pós-moderna é, do ponto de vista contextualista e sistémico, uma sociedade marcada por múltiplas transições, contradições e paradoxos. Actualmente, assistimos à emergência de novas concepções acerca do mundo do trabalho, decorrentes das novas tecnologias da informação, da mundialização (“aldeia global”), do encurtamento dos circuitos de produção e comercialização que resultam do acesso fácil à comunicação e que facilitam a inovação e aumentam a competitividade, predispondo para a criação de inúmeras modalidades de auto-serviço. Este conjunto de factores tende, por sua vez, a facilitar a desagregação do mundo empresarial e a levar à emergência de novas exigências contingentes nos pontos de trabalho (redução do mercado de trabalho, redução do horário de trabalho, entre outros), bem como à emergência de novos paradigmas de organização laboral (de uma concepção tradicional e tripartida em função dos tipos de actividades económicas passa-se, agora, a uma concepção dualista, determinada pela qualificação profissional; enquanto o sector primário engloba os trabalhadores do conhecimento/informação, no sector secundário situa-se todo o conjunto de trabalhadores não especializados). Hoje em dia assiste-se ao aparecimento de novos modelos de organização empresarial (ex., micro-empresas, companhias virtuais, entre outros), de onde decorrem novas modalidades de emprego (tele-emprego, contratação de serviços externos, “*joint-venture*”, entre outros) e novas necessidades a nível de formação inicial e contínua dos trabalhadores.

Este último aspecto tinha sido já objecto de reflexão no Relatório do Grupo de Educação da Mesa Redonda dos Industriais Europeus, “Uma Educação Europeia” (1994), onde se considera que a formação integral do cidadão europeu passa, para além da aquisição de bases teóricas alargadas, pelo desenvolvimento de competências pessoais. É o que designamos por “competências transversais”, do domínio do saber ser/estar: capacidade de auto-avaliação, de avaliar criticamente a realidade, de comunicar e de trabalhar em equipa, sentido de iniciativa e de criatividade, assunção de riscos e tomada de decisão, autonomia e liderança, assunção de responsabilidades, flexibilização e ajustamento à mudança. Em síntese, há que preparar os jovens adultos para um processo aberto de formação contínua, exercitando-os a aprenderem por eles próprios e a aumentarem as suas competências de transacção comportamental (Abreu *et al.*, 1996).

Neste contexto elaborámos, em 1991, (Leitão & Paixão, 1991) um programa de consulta psicológica em grupo destinado à formação inicial de estagiários do ramo de orientação escolar e profissional da licenciatura em Psicologia, no âmbito do apoio à transição para o mundo do trabalho (especificamente em contexto escolar). Este programa enquadra e integra conceitos e reflexões provenientes de modelos biográficos de orientação escolar e profissional, de modelos de aprendizagem experiencial, bem como alguns dos aspectos funcionais de modelos de supervisão clínica. Encontra-se organizado em três níveis funcionais interdependentes, compreendendo objectivos, tarefas e modos de funcionamento distintos, embora complementares (Leitão & Paixão, 1999).

Ainda neste mesmo contexto da transição para o mundo do trabalho e no âmbito das actividades desenvolvidas com estudantes do ensino superior, foi elaborado um programa de consulta psicológica em grupo incidindo sobre a utilização de técnicas de procura de emprego e foram realizados dois seminários sobre saídas profissionais que tinham como destinatários preferenciais os licenciados da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Para preparar esta importante transição têm, igualmente, sido desenvolvidas actividades de consulta psicológica individual envolvendo a elaboração/reestruturação de *currícula*, a interpretação e a resposta a anúncios de emprego, a elaboração de cartas de apresentação e de cartas de candidatura, a apresentação de auto-propostas e a preparação para entrevistas de emprego.

Não é de mais salientar que a consulta psicológica, a este nível, procura promover o *comportamento exploratório*, quer na sua vertente interna (tolerância às pressões externas, competência para lidar com a incerteza e a ambiguidade, promoção da auto-estima e da auto-confiança, da autonomia, da maturidade e da abertura ao meio), quer na sua vertente externa (capacidade de estimulação do meio, competências na resposta à premência da escolha e à resolução de conflitos existentes no meio, entre outros), quer, ainda, relativamente à diversidade que as modalidades desse comportamento pode assumir (exploração intencional/fortuita, exploração sistemática/acidental, exploração auto-direccionada/dirigida para o contexto, entre outros).

Por último, é fundamental ter em consideração a relação destes comportamentos exploratórios com vários factores respeitantes ao processo de inserção no meio ocupacional, nomeadamente com as expectativas de controlo na procura de emprego, barreiras percebidas, aquisição e desenvolvimento de competências de empregabilidade (Brown, 2003), entre outros.

2.2. Modelo de apoio institucional ao desenvolvimento do jovem adulto em contexto universitário

Dado que a maioria dos jovens adultos que recorrem à consulta psicológica vocacional se encontram a frequentar o ensino superior, torna-se necessário a criação de suportes adequados no meio académico capazes de os ajudarem a enfrentar com êxito as novas experiências com que se vêm confrontados, de forma a se sentirem aptos para transformarem os desafios em potenciais situações de desenvolvimento pessoal. Neste sentido, cabe às instituições de ensino superior a missão de proporcionar aos seus estudantes as melhores condições para que estes enfrentem com êxito os múltiplos desafios que se lhes deparam, não apenas enquanto as frequentam, como também quando efectuarem a transição para o mundo do trabalho (Taveira, 2000).

Tendo em consideração estes aspectos propusemos, em 1996, um projecto de criação de Centros de Informação e Apoio Psicológico (C.I.A.P.) organizados em torno dos três momentos específicos de desenvolvimento que os jovens atravessam ao longo do ensino superior: transição ensino secundário/ensino superior, frequência do ensino superior e transição para o mundo do trabalho. Decorrendo destes três momentos preconiza-se a organização destes Centros em três vertentes distintas, porém complementares e interligadas: informação e documentação, apoio psicológico e psicopedagógico e apoio à inserção no mundo do trabalho. A organização funcional destas três vertentes

tes irá determinar o conjunto das modalidades de intervenção para cada um dos três momentos de transição ecológica anteriormente referidos.

Em primeiro lugar, ao nível da transição do ensino secundário para o ensino superior são propostas, além das actividades já mencionadas quando abordámos o contexto de formação (cf. ponto 2.1.1.), acções que facilitem o estabelecimento de ligações contingentes entre o ensino secundário e o ensino superior (elaboração de monografias sobre cursos e profissões, apoio a acções de formação por correspondência, telefone e correio electrónico, organização de visitas, acções de prevenção primária no plano psicopedagógico e no âmbito do apoio psicológico à adaptação ao ensino superior).

No plano da frequência do ensino superior são propostas acções de promoção do planeamento de carreira, apoio à organização de projectos e reorientação, actividades de consulta psicológica individual e em grupo (e.g., problemas familiares e relacionais, dificuldades em áreas nucleares de construção da identidade, entre outros), apoio psicopedagógico, programas de desenvolvimento pessoal e interpessoal e desenvolvimento de competências específicas (organização do trabalho pessoal, gestão do tempo, ansiedade aos exames, entre outros).

Finalmente, no plano da transição para o mundo do trabalho preconizam-se acções de informação sobre cursos de pós-graduação e programas de mobilidade internacional, a organização de colóquios, *workshops* e seminários sobre temas ligados às necessidades identificadas por representantes do mundo do trabalho, o desenvolvimento de programas de formação em competências de procura de emprego e de prospecção estratégica do mercado de trabalho que pode englobar a criação do auto-emprego, a organização de estágios e /ou experiências pré-profissionais, a realização de cursos de formação pré-profissional, a criação de bolsas de emprego e/ou unidades de inserção na vida activa, actividades de formação contínua, cursos de aperfeiçoamento, entre outros (cf. fig. 1).

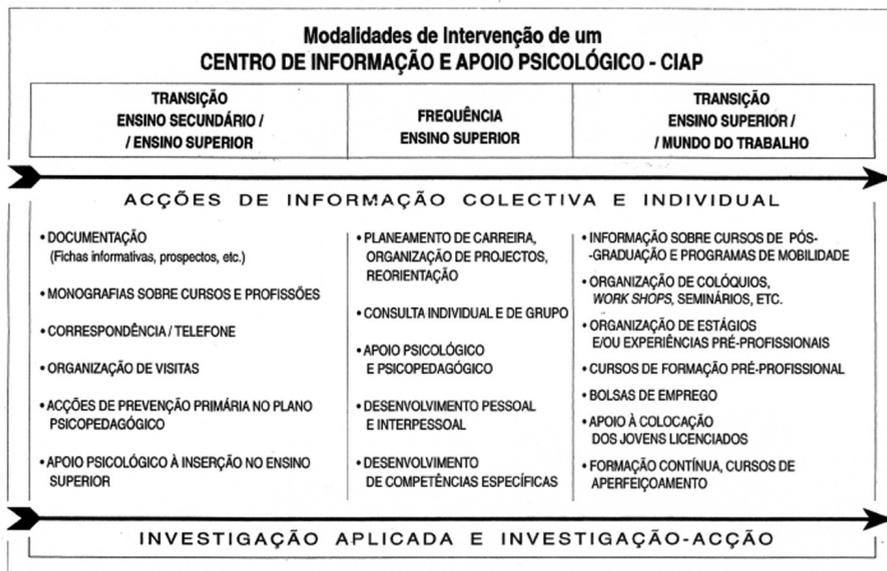


Figura 1. Modelo de funcionamento dos Centros de Informação e Apoio Psicológico (C.I.A.P.)

As tarefas e actividades a implementar nestes Centros ao longo dos diferentes momentos desenvolvimentais, embora privilegiem uma intervenção essencialmente preventiva, não devem descurar uma componente mais remediativa que permita a prestação de um apoio individualizado e eficaz a situações disfuncionais já instaladas (ansiedade, depressão, perturbações do comportamento alimentar, toxicodependência, entre outros). De igual modo, todas as actividades de intervenção pressupõem uma relação constante com projectos de investigação, nomeadamente de investigação aplicada e de investigação-acção, pois consideramos dispensável a complementaridade entre teoria, investigação e prática.

3. A Consulta Psicológica Vocacional com Adultos

O interesse dispensado pela consulta psicológica vocacional à população adulta (vida ocupacional activa, períodos da pré-reforma e após a reforma) é muito mais recente que o trabalho desenvolvido com os jovens inseridos no sistema educativo (e que corresponde, *grosso modo*, às duas/três primeiras décadas do trajecto de vida). Trata-se de uma população muito heterogénea, que compreende diversos sub-grupos, com necessidades muito específicas e que exigem formas de intervenção muito variadas. Estas necessidades estão associadas às profundas mudanças sociais que afectam o trajecto de vida e de carreira do adulto (Herr & Cramer, 1992): mudanças relativas à instituição do matrimónio (casamentos mais tardios, aumento da taxa de divórcios, entre outros), mudanças nas práticas educativas dos filhos (alterações aos tradicionais papéis masculino e feminino, a multiplicidade de papéis desempenhados por ambos os progenitores, alterações diversas à estrutura tradicional de família, entre outros) e mudanças nos padrões ocupacionais (estas alterações para além de gerarem novas oportunidades de emprego, estão também associadas ao desemprego, formas de sub-emprego e de insatisfação na carreira, entre outros).

Neste contexto, os problemas de carreira enfrentados pela população adulta foram sistematizados por diversos autores em taxonomias que acentuam de forma diversificada o peso de factores dinâmicos, sociológicos ou desenvolvimentistas na origem de potenciais disfunções comportamentais e cuja caracterização constitui um primeiro passo no sentido de uma posterior intervenção a nível da consulta psicológica vocacional. De entre as várias taxonomias destacamos, as seguintes: Williamson (1939) – ausência de escolha, escolha incerta, escolha insensata, discrepância entre interesses e aptidões; 2) Bordin (1946) – dependência, falta de informação, auto-conflito, ansiedade de escolha, ausência de problemas; 3) Byrne (1958) – imaturidade, falta de competências na resolução de problemas, falta de *«insight»*, falta de informação, falta de segurança, dependência da autoridade; 4) Robinson (1963) – dificuldades de ajustamento pessoal, conflito com figuras significativas, indefinição de planos, falta de informação acerca do meio, imaturidade e falta de competência; 5) Bordin e Kopplin (1973) – dificuldades de síntese, problemas de identidade, conflitos de gratificação, orientação para a mudança, patologia expressa, conflito motivacional, inclassificável; 6) Crites (1981) – problemas de ajustamento, problemas de indecisão, problemas de irrealismo; 7) Campbell e Cellini (1981) – problemas na tomada de decisão, problemas na implementação dos planos de carreira, problemas de desempenho organizacional/institucional, problemas de adaptação organizacional/ institucional.

De um modo geral, todas estas taxonomias acentuam os problemas enfrentados pela população adulta durante a fase ocupacional activa. Ainda mais recentemente, com as profundas alterações que se têm vindo a verificar na estrutura ocupacional das sociedades em contexto da globalização, bem como os progressos registados no prolongamento da esperança de vida e a correlativa emergência das ciências gerontológicas, a consulta psicológica vocacional tem-se dedicado aos novos desafios colocados às populações em situação de pré e pós-reforma (Niles, Herr & Hartung, 2002).

3.1. O ciclo da vida adulta

Na caracterização do ciclo de vida do adulto encontramos, fundamentalmente, três perspectivas teóricas, das quais decorrem, logicamente, diferentes formas de organização de consulta psicológica vocacional.

A primeira dessas perspectivas é a *desenvolvimentista*, que se preocupa sobretudo com a descrição das funções globais do desenvolvimento de carreira durante espectros temporais bastante extensos e diferenciados, caracterizados por um estado considerável de equilíbrio interno (Duarte, 1993). As teorias clássicas mais consistentes, de entre as quais destacamos a de Super (1963), a de Levinson *et al* (1978) e a de Erikson (1950), contemplam, na óptica de Campbell e Heffernan (1983), a identificação de quatro fases: 1) estágio de preparação; 2) estágio de ajustamento inicial ao posto de trabalho; 3) estágio de manutenção e/ou de avanço e 4) estágio de declínio no envolvimento com o posto de trabalho.

Por outro lado, segundo Aldwin (1995), a perspectiva *contextualista* visa, no quadro da análise da interacção organismo/meio, compreender e incrementar a plasticidade do desenvolvimento e a relação funcional eu/mundo, por intermédio da promoção de diferentes objectivos desenvolvimentais, cuja finalidade é, fundamentalmente, o reforço da integridade do eu, do controlo pessoal sobre o meio, dos esforços individuais de auto-actualização, entre outros

Finalmente, a perspectiva *transaccional* acentua a dialéctica entre continuidade/permanência e a mudança, ao nível do funcionamento da personalidade na idade adulta, preconizando Fassinger e Schlossberg (1992), que quaisquer que sejam os processos comuns nos padrões de carreira do adulto, eles devem ser compreendidos no contexto da situação única de cada sujeito. O próprio Super (1976-1977) se foi progressivamente deslocando para uma posição mais transaccional, incorporando no seu modelo desenvolvimentista a descrição sequencial do processo de tomada de decisão, designando-o por «mini-ciclo» que as pessoas percorrem quando transitam de um estágio de desenvolvimento vocacional para o seguinte, o que implica a organização, ao nível do indivíduo, de padrões cognitivo-comportamentais constitutivos desse processo, que se manifestam antes e depois das mudanças particulares que ocorrem no âmbito da carreira.

As sucessivas mudanças que o adulto atravessa implicam reorganizações entre duas estruturas ou fases mais estáveis de desenvolvimento, requerendo, para serem bem sucedidas, a articulação de respostas de « *coping* » antecipatório que, ao constituírem um quadro de simulação mental orientada para a acção, possibilitam a antecipação de consequências possíveis dos acontecimentos, o desenvolvimento de estratégias explícitas para lidar com essas consequências e a organização de esforços para prevenir a ocorrência de consequências negativas antecipadas (Gibson & Brown, 1992).

3.2. Transições na carreira

3.2.1. Adaptação/ajustamento ao emprego

Se adoptarmos uma perspectiva desenvolvimentista, que se centra na análise dos diferentes estádios pelos quais passa a carreira do adulto, devemos começar por referir as principais tarefas de desenvolvimento que enfrentam os adultos nesta fase da evolução do seu trajecto de vida. Assim, e de acordo com Van Maanen & Schein (1977), a adaptação e o ajustamento ao emprego envolvem um conjunto de processos exploratórios entre o indivíduo e a organização. A tarefa mais importante para os sujeitos nesta fase de desenvolvimento parece envolver o estabelecimento de uma representação coerente do emprego e da organização, bem como a aceitação das ambiguidades e incertezas implicadas em muitas decisões de carreira. Na realidade, a adaptação/ajustamento ao emprego passa pelo estabelecimento de objectivos e de desafios e pela organização e integração do *feed-back* informativo.

Gysbers (1986) refere uma série de factores individuais que afectam o desenvolvimento de carreira do adulto, nomeadamente, a sua adaptação/ajustamento ao emprego: classe social, características de personalidade, interesses e valores, auto-conhecimento e planos de carreira, motivação de carreira, entre outros. Por sua vez Hall (1987) aponta um vasto conjunto de características psicossociais, tais como o desenvolvimento de competências num campo específico de especialização (implementação das principais opções de carreira), o desenvolvimento da criatividade e da inovação e a abertura a outras áreas de trabalho. Estas características psicossociais vão de par com algumas necessidades emocionais de que destacamos a necessidade de apoio e de autonomia, bem como o saber lidar com sentimentos de rivalidade e de competitividade.

Um dos modelos mais completos na procura de compreensão desta fase de desenvolvimento de carreira é o *modelo cognitivo da exploração profissional* de Stumpf e colaboradores (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983), que se enquadra na abordagem cognitivo-comportamental de explicação do comportamento vocacional (Bandura, 1990; Betz & Fitzgerald, 1987; Hackett, Lent & Greenhaus, 1991).

Segundo este modelo, a exploração profissional envolve a interacção dinâmica e contínua entre três dimensões do comportamento intencional: *a) a dimensão cognitiva*, que se reporta a um conjunto de crenças acerca do mercado de trabalho, da instrumentalidade do próprio processo exploratório e das preferências pessoais acerca de determinados postos de trabalho; *b) a dimensão accional*, que diz respeito à qualidade do comportamento exploratório (abrangência, intensidade, quantidade, sistematização, entre outros); *c) a dimensão afectiva*, que abarca as reacções emocionais positivas e negativas aos resultados percebidos do processo exploratório empreendido.

Ainda segundo este modelo, da natureza e características deste processo exploratório vai depender a qualidade do processo de inserção profissional (Stumpf, Austin & Hartman, 1984). Além de facilitar a entrada no mercado de trabalho, a frequência e a intensidade da exploração promovem a saída de situações de desemprego involuntário, nomeadamente do desemprego de longa duração, e parecem favorecer a situação profissional posterior (Gutteridge & Ullman, 1973). Não podemos deixar de referir que na literatura psicológica geral podemos encontrar uma série de pers-

pectivas explicativas do comportamento que permitem uma compreensão psicológica mais aprofundada dos factores de natureza cognitiva que poderão estar na base do próprio processo de inserção profissional (Rotter, 1966; Weiner, 1974; Abramson *et al.*, 1978, entre outros).

Alguns autores (Stumpf & Lockart, 1987; Super, 1987) têm procurado identificar algumas variáveis susceptíveis de influenciarem a quantidade e a qualidade do processo de exploração profissional. Foram, deste modo, referidas a pertença sexual, a saliência do papel de trabalho e o grau de definição dos objectivos e preferências profissionais (factores internos), bem como algumas variáveis extrínsecas aos próprios sujeitos, nomeadamente as características ambientais ou do contexto, que tanto podem reforçar, como dificultar o comportamento de exploração (Blustein, 1992).

Finalmente, podemos apontar algumas investigações que têm confirmado o valor explicativo do modelo de Stumpf e colaboradores. É o caso do estudo de Blustein & Phillips (1988), dos trabalhos empreendidos pela própria equipa de Stumpf (Stumpf, Austin & Hartman, 1984; Stumpf & Lockart, 1987) e, ainda, o trabalho de Feather & O' Brien (1986).

3.2.2. Mudanças na carreira e de carreira

Partindo da visão desenvolvimentalista dos estádios pelos quais passa a carreira do adulto, podemos considerar que as principais mudanças na carreira e de carreira estão ligadas às fases de estabelecimento e avanço, bem como à fase intermédia de carreira (“midcareer stage”). Assim, Van Maanen & Schein, 1977, referem que na fase de estabelecimento e avanço os sujeitos devem definir o seu valor na e para a organização, o que envolve a aceitação de experiências profissionais diversificadas, bem como o desenvolvimento de áreas de especialização, a aceitação e a gestão dos sucessos e fracassos e o desenvolvimento de modalidades e formas de relação e de apoio mútuo com os colegas de trabalho.

Por seu turno, a fase intermédia da carreira (“*midcareer stage*”) revela-se crucial em termos de mudanças, pois tanto pode implicar crescimento, como manutenção ou declínio no processo de desenvolvimento de carreira dos sujeitos. Se o crescimento implica promoções, novas experiências, maiores responsabilidades, a manutenção (ausência de modificações ou modificações menores no estatuto profissional) envolve a valorização das realizações passadas e da segurança, o desenvolvimento de interesses não profissionais e uma reavaliação prospectiva. Por sua vez, o declínio (tornar-se obsoleto ou supérfluo, ou reajustar-se a um papel profissional que envolve menores responsabilidades) está directamente associado com a aceitação do fracasso, a consideração de uma situação de pré-reforma ou mesmo de reforma antecipada, o envolvimento em actividades não laborais e a procura de novas modalidades de crescimento pessoal.

De acordo com Herr & Cramer (1992), a mudança é uma situação já bastante frequente na carreira dos habitantes dos Estados Unidos, sobretudo depois dos 30 anos e, de acordo com as tendências actuais para a globalização e a mundialização, as mudanças de carreira, tanto no plano individual, como no plano organizacional, serão cada vez mais precoces e mais frequentes. Os mesmos autores apontam alguns factores

responsáveis pelas principais mudanças na e de carreira efectuadas pelos sujeitos ao longo dos seus ciclos de trabalho.

Em primeiro lugar, apontam para uma grande dificuldade ou mesmo impossibilidade de inserção profissional devida à não compatibilização entre as características individuais (interesses, capacidades, valores) e as características dos postos de trabalho, sobretudo se essa escolha inicial não foi assumida de uma forma autónoma, mas pressionada por factores externos. Um segundo factor apontado por estes autores provém da necessidade de redefinição das condições materiais de vida.

Se os dois primeiros factores apontados são sobretudo de ordem interna, os autores também mencionam uma série de aspectos externos ou extrínsecos que podem explicar as circunstâncias de mudança na e de carreira: políticas organizacionais, condições de trabalho insatisfatórias e características específicas do posto de trabalho (grau de exigência muito baixo ou muito elevado, posto de trabalho rotineiro, ausência de esforço físico ou, pelo contrário, esforço físico muito intenso, incompatibilidade com as necessidades pessoais ou de expressão pessoal em outras áreas, entre outros).

Algumas mudanças podem ficar a dever-se a acontecimentos imprevisíveis e incontroláveis, de que são exemplos doenças, situações de divórcio, morte do cônjuge, mudanças geográficas, entre outros

Em qualquer dos casos, os autores procuram dissociar as mudanças na e de carreira de situações patológicas ou de características menos positivas da personalidade dos sujeitos, atribuindo, deste modo, à consulta psicológica vocacional com adultos um papel essencial de ajuda à planificação do trajecto de vida, na medida em que incentiva uma maior intencionalidade na relação dos sujeitos com o seu contexto e favorece a aquisição de competências de flexibilização e de adaptabilidade pessoal a situações novas e inesperadas.

Na opinião de Herr e de Cramer (1992), os principais objectivos da consulta psicológica vocacional com adultos que efectuaram ou que prevêem vir a efectuar mudanças na e de carreira são os seguintes: *a)* ajudar os consulentes a clarificarem as razões para a mudança; *b)* incentivar os consulentes a adquirirem toda a informação relevante ao processo de mudança; *c)* ajudar os consulentes a anteciparem as consequências prováveis da mudança nos planos financeiro, familiar e num plano mais lato relativo à alteração do estilo de vida; *d)* ajudar os consulentes a adquirirem competências de procura de emprego ou complementos no plano da formação educativa que se venham a revelar necessários ou convenientes; *e)* ajudar os consulentes a clarificarem interesses, aptidões e características pessoais; *f)* ajudar os consulentes a arranjamem uma colocação profissional; *g)* ajudar os consulentes no alargamento da sua rede social de apoio. Em síntese, ao estabelecer estes objectivos, a consulta psicológica vocacional pretende promover nos sujeitos a aquisição de competências de tomada de decisão e de gestão eficaz da sua carreira pessoal.

Em termos futuros, é bem possível que a principal finalidade da consulta psicológica de carreira para a população adulta seja a de aumentar a intencionalidade e a dinâmica da sua relação com os principais contextos de inserção comportamental, isto é a sal adaptabilidade e ajustamento (Griffin & Hesketh, 2005) e não tanto a de procurar que as organizações actuem como facilitadoras do processo de desenvolvimento vocacional dos sujeitos individuais.

3.2.3. *A inter-relação de papéis: conflitualidade, compensação e complementaridade*

Um papel é uma função a desempenhar em momentos específicos do ciclo de vida e que envolve um conjunto de actividades bem definidas (Brown & Brooks, 1991). É o caso dos papéis de trabalhador(a), estudante, pai, mãe, amigo(a), membro da comunidade, entre outros. A inter-relação entre os diferentes papéis desempenhados em momentos bem definidos do trajecto de vida pode envolver formas diversificadas, de que destacamos as seguintes: *a) conflituosa*, sempre que um papel actualmente desempenhado ou antecipado interfira negativamente com o desempenho do papel do trabalhador(a); *b) compensatória*, quando o desempenho actual ou antecipado de um determinado papel de vida compensa os aspectos negativos do papel de trabalhador(a), sobretudo quando este papel não corresponde às expectativas do sujeito e implica um nível de insatisfação elevado; *c) complementar*, quando o desempenho simultâneo de dois ou mais papéis potencia os aspectos positivos de cada um deles.

Muitos autores abordam este tema centrando-se na população feminina, considerando-a a mais susceptível de registar uma inter-relação entre mais papéis, comportando todos um elevado grau subjectivo de importância. É, também, ainda, a população feminina a mais afectada por alguns estereótipos sociais relativos ao sexo, que se manifestam precocemente através de práticas educativas e, posteriormente, na empregabilidade e no desempenho de papéis.

3.2.3.1. *O trabalho feminino*

Como dissemos anteriormente, os estereótipos vocacionais relativos ao sexo manifestam-se precocemente, tal como o têm demonstrado diversas investigações realizadas nos domínios da psicologia e da sociologia da carreira. É o caso do estudo de Mackay e Miller (1982), que verificou diferenças precoces entre sexos relativamente aos interesses vocacionais, diferenças que se acentuam na adolescência, altura em que as raparigas expressam uma maior tendência para a eliminação de opções nas áreas tecnológicas (Aneshal & Rosen, 1980). Hackett e Betz (1981) iniciaram uma linha de investigação muito frutífera e actual sobre as diferenças sexuais relativamente às crenças de auto-eficácia no desempenho de diferentes papéis no contexto de carreira, tendo verificado que as práticas educativas influenciam de forma determinante a sedimentação de baixas percepções de auto-eficácia relativamente a um vasto conjunto de comportamentos fundamentais para um bom desenvolvimento vocacional.

Assim, ao longo do seu trajecto de vida, sobretudo no período educativo ou de formação profissional, as mulheres são menos expostas às quatro principais fontes de construção de crenças positivas de auto-eficácia (experiências pessoais, experiências vicariantes, afectos e emoções positivas e encorajamento ou persuasão verbal), o que conduz a uma menor implementação de todas as suas potencialidades e reais possibilidades de crescimento pessoal (Bandura, 1977, 1990). De igual modo, Yanico (1986) demonstrou que as mulheres universitárias pensam, erroneamente, possuir menos informação sobre opções não tradicionais que os seus colegas do sexo masculino, o que ocasiona um maior índice de indecisão vocacional da sua parte sempre que ex-

pressam uma preferência por opções não estereotipadas em termos de pertença sexual (Gianakos & Subich, 1986).

A literatura mais recente na área do aconselhamento de carreira sugere, nestes casos, a utilização de modelos de sucesso que actuem como figuras encorajadoras, capazes de desmontarem os estereótipos sociais vigentes relativamente ao desempenho laboral feminino em áreas pouco tradicionais.

No que concerne às expectativas laborais, os estudos têm, igualmente, demonstrado um nível inferior de expectativas da população feminina relativamente a diversos parâmetros: salário, progressão, nível de desempenho, entre outros

No entanto, diversos autores têm chamado a atenção para o facto de que todos estes aspectos apresentam um carácter eminentemente histórico-cultural, pelo que dimensões consideradas específicas do desenvolvimento da carreira das mulheres se podem alterar substancialmente com a evolução da própria sociedade e com a emergência das novas formas e modelos de organização do mundo laboral, de que já falámos anteriormente.

Em qualquer dos casos, alguns dos aspectos que permanecem actuais no aconselhamento de carreira das mulheres relacionam-se, nomeadamente, com uma maior propensão para as descontinuidades no trajecto de carreira (Cook et al, 2002), sobretudo devidas à interacção do papel de trabalhadora com os papéis familiares, o que ocasiona um maior número de reentradas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, processos mais complexos de adaptação ou readaptação, sobretudo em idades mais avançadas. Esta especificidade no trajecto de carreira levanta inúmeros problemas, mesmo de ordem legislativa.

3.2.3.2. O impacto das carreiras parentais no micro-contexto familiar

No âmbito da inter-relação de papéis no contexto da carreira, os efeitos do trabalho feminino têm sido estudados sobretudo em três níveis: no desenvolvimento pessoal dos filhos (educativo, de carreira, afectivo-emocional, entre outros), na vivência de conflitos entre o papel de trabalhadora e o papel maternal e, ainda, sobre o funcionamento do agregado familiar.

No primeiro nível, os diversos estudos têm demonstrado (embora muitos deles apresentem alguns problemas de ordem metodológica) haver muito poucos efeitos negativos sobre o desenvolvimento dos filhos, nomeadamente no plano académico, sobretudo quando a qualidade dos cuidados maternos substitutos é boa. Pelo contrário, tem-se constatado, mesmo, um conjunto de influências positivas a nível do esbatimento dos estereótipos sexuais e, sobretudo, uma elevação relativamente ao grau de aspiração dos filhos em termos de desempenho educativo e ocupacional.

Relativamente ao segundo nível, não parece haver diferenças significativas entre mães trabalhadoras e não trabalhadoras no respeitante ao grau de «*stress*» com que vivem os diferentes papéis. As investigações parecem apontar para o facto de que a conflitualidade entre papéis pode ser substancialmente atenuada quando existe partilha de responsabilidades familiares, sobretudo, com o marido e/ou uma boa rede social prestadora de cuidados maternos substitutos.

Finalmente, quanto aos efeitos sobre o funcionamento do casal e do agregado familiar, mais uma vez os estudos parecem demonstrar a não existência de um impacto

negativo, sobretudo quando o marido apoia a opção ocupacional da mulher, colabora na divisão das tarefas familiares e ambos desempenham profissões com bom nível sócio-cultural e/ou detêm um grau de formação educativa mais elevado.

Quando ambos os membros do casal prosseguem carreiras exigentes, com elevado nível de qualificação académica e profissional, os diversos estudos revelam que, embora seja a mulher a assumir maiores responsabilidades na família e na gestão das tarefas domésticas, o facto de ambos desempenharem importantes tarefas profissionais parece ser benéfico para o ajustamento entre o casal e para o bom funcionamento da família. No entanto, verifica-se uma tendência para ambos os membros do casal colocarem a família no topo da hierarquia das suas prioridades, seguida da carreira; apenas quando a atenção dedicada à família prejudica claramente a progressão na carreira é que surge o «stress» e a dificuldade na compatibilização dos papéis mais salientes (parental e profissional).

Dadas as limitações metodológicas que apresentam muitos destes estudos pensamos que qualquer conclusão é apressada e que, relativamente a este tema, a verdadeira questão se coloca na maior ou menor capacidade do casal para gerir de uma forma não conflituosa os seus papéis de vida mais salientes. Esta capacidade envolve, quanto a nós, diversos aspectos: nível sócio-económico, nível educativo e cultural, tipo de redes de apoio disponíveis no meio envolvente, entre outros

3.2.4. O desemprego e a reconversão profissionais

De acordo com Herr & Cramer (1992) podemos definir três tipos de situações de desemprego: 1) o *desemprego temporário*, a situação considerada menos preocupante e que diz, fundamentalmente, respeito aos jovens à procura do primeiro emprego e aos sujeitos que voluntariamente abandonaram uma situação profissional para procurarem um emprego melhor; 2) o *desemprego cíclico*, que se pode prolongar por alguns meses, manifestando-se sobretudo no sector industrial e que é, fundamentalmente, causado pela situação económica desfavorável das empresas; 3) o *desemprego estrutural*, de todas as situações a mais preocupante, porque corresponde a um desemprego de longa duração, difícil de combater, na medida em que resulta de mudanças nas exigências dos postos de trabalho e no próprio tipo de postos de trabalho necessários para responder às necessidades de desenvolvimento económico das sociedades actuais. Encontram-se neste último grupo os sujeitos cujas tarefas profissionais passaram a ser desempenhadas por novas tecnologias ou aqueles que não puderam acompanhar a mudança geográfica verificada na empresa empregadora. Trata-se, em síntese, de um grupo extenso e não homogéneo, cujos problemas fundamentais residem na falta de competências de empregabilidade e que apresentam uma necessidade patente de requalificação e/ou reconversão profissionais.

Além dos problemas económicos evidentes enfrentados por esta população, que fica à mercê dos subsídios e dos suportes institucionais disponíveis, os problemas afectivo-emocionais (baixa auto-estima, baixa auto-eficácia, deficiente controlo da acção, problemas de ansiedade e de depressão, desenvolvimento de um «locus» de controlo externo, entre outros) decorrentes desta situação de desemprego involuntário não são menos pesados e são aqueles relativamente aos quais a consulta psicológica procura de imediato encontrar respostas eficazes, paralelamente ao apoio à formulação, por parte

dos consulentes, de projectos de formação profissional que aumentem as suas competências de empregabilidade. Bobek & Robbins (2005) salientam, a este propósito, que os adultos desempregados demoram muito mais tempo a encontrar um novo emprego do que os adultos mais jovens, enfrentando sérias barreiras e restrições no sistema de oportunidades, razão pela qual o apoio psicossocial se revela mais premente.

3.2.5. *A reforma antecipada, a pré-reforma e a reforma*

Tendo em consideração as características demográficas actuais e previsíveis da população das sociedades industrializadas (nomeadamente, o decréscimo da natalidade e o aumento da esperança de vida) e, ainda, as condições actuantes no mercado de trabalho, a faixa social abrangida pelas situações de reforma antecipada, pré-reforma e reforma, tende a crescer e a abranger um conjunto de sujeitos que apresentam trajectos de vida e necessidades psicossociais muito diversificados.

A *reforma antecipada* e a *pré-reforma*, que consistem numa saída do posto de trabalho, da profissão ou da carreira, antes da idade limite prevista na legislação para a reforma, têm a sua origem em circunstâncias muito diversas (Sinick, 1979): nível salarial satisfatório, problemas de saúde, exigências físicas excessivas, insatisfação com o trabalho ou com a profissão, mudanças nos valores, nos interesses e nas necessidades que podem conduzir ao desejo de uma nova carreira, necessidade de uma maior presença em casa, necessidade de dedicação a actividades de tempos livres ou a actividades desejadas e às quais não foi possível uma dedicação adequada em momentos anteriores, possibilidade de iniciar situações de *part-time* ou de auto-emprego, falta de qualificações para as novas necessidades do emprego ou a existência de pressões por parte da entidade empregadora, entre outros

Mesmo quando a *reforma* surge no momento esperado, pode ocorrer um conjunto de circunstâncias que tornem a sua vivência difícil ou que levem os sujeitos a tentar diferi-la, sempre que a legislação o permita. Englobam-se aqui as seguintes situações: quando o montante da reforma é manifestamente insuficiente, quando a entidade patronal considera difícil a dispensa do sujeito que vai entrar em situação de reforma, quando o sujeito se sente com saúde e apresenta um grau de actividade elevado, quando sente satisfação com o seu desempenho no posto de trabalho, quando a ausência de laços familiares permite ou ocasiona uma dedicação quase exclusiva ao emprego e, finalmente, quando antecipa negativamente a situação de reforma porque não planeou adequadamente a retirada e a utilização do tempo livre, entre outros

Quando a reforma antecipada, a pré-reforma e a reforma não são suficientemente elaboradas nos planos cognitivo, afectivo e accional podem, facilmente, ocasionar a emergência de estilos de vida inadequados e, mesmo, disruptivos que levam à eclosão de quadros psicopatológicos e uma degradação precoce e, por vezes, muito rápida da saúde física e mental dos sujeitos.

3.2.6. *Modelos de consulta psicológica no âmbito do processo de desenvolvimento de carreira do adulto*

Para a quase totalidade da população adulta o papel de trabalhador é um papel central, que ocupa uma porção significativa do trajecto de vida dos sujeitos. Daí que

se torne essencial ou fulcral encontrar formas criativas e eficazes de otimizar a inter-relação entre os papéis de vida mais salientes ou relevantes, que conduzam a níveis adequados de satisfação na carreira no sentido lato e que possam ter reflexos positivos no funcionamento global dos sujeitos, ao atravessarem os seus diversos cenários e teatros de vida.

Tendo em consideração esta finalidade, é evidente que, no âmbito da consulta psicológica vocacional, se torna necessário sistematizar um modelo de intervenção para a população adulta que, à semelhança do modelo que delineámos para os estudantes frequentando o ensino superior, se estruture em função dos principais momentos de transição ecológica susceptíveis de acontecerem nesta fase da vida:

- 1) adaptação/ajustamento ao posto de trabalho;
- 2) trajecto da vida ocupacional activa, com a sua especificidade nos planos etário, populacional e contextual e, finalmente,
- 3) o período de transição para a reforma e/ou para o período pós-ocupacional.

3.2.6.1. Consulta psicológica vocacional visando a adaptação/ajustamento ao posto de trabalho

O objectivo fundamental da consulta psicológica vocacional para este momento de transição ecológica é o de *promover o comportamento exploratório* dos sujeitos nas suas principais vertentes comportamentais (cognitiva, afectiva e accional), de forma a tornar a exploração intencional, sistemática e dirigida por objectivos bem especificados (Taveira, 2000).

Assim, no *plano cognitivo*, deve-se focalizar a intervenção, em primeiro lugar, na promoção de crenças positivas relativamente à flexibilidade e evolução do mercado de trabalho, baseadas, não apenas em processos de reestruturação cognitiva mas, também, no processamento personalizado da informação sobre os modelos emergentes no seio da estrutura ocupacional das modernas sociedades. Além disso, devem-se procurar incrementar as expectativas relativamente à instrumentalidade e validade dos próprios procedimentos exploratórios, recorrendo à experiência pessoal anterior, a experiência vicariantes, entre outros, as quais permitem avaliar a utilidade dos principais elementos do comportamento exploratório, tais como a procura, a experimentação, a investigação, o ensaio e a confirmação (Joordan, 1963; Berlyne, 1960). O trabalho da consulta psicológica, neste plano cognitivo, tem como pano de fundo a clarificação e a especificação da temática ocupacional.

Por outro lado, no *plano accional*, trata-se de promover o *comportamento de experimentação*, através, fundamentalmente, da estimulação sensorial que assenta na análise, manipulação e/ou observação, bem como na plena utilização dos diferentes modos experienciais (Berlyne, 1960; Pelletier, Noiseux & Bujold, 1982). Neste plano afigura-se-nos como fulcral a promoção de competências de procura de emprego facilitadoras do ajustamento e da inserção profissionais, tais como o reconhecimento e a utilização de fontes de informação relevantes, não só no processo de procura profissional, como

também nas fases iniciais de inserção, e a promoção de capacidades e de conhecimentos facilitadores da inserção na vida activa, sobretudo ao nível das técnicas de procura e de aquisição de emprego.

Finalmente, no *plano afectivo*, trata-se de *promover emoções e afectos* que facilitem e sustentem o comportamento exploratório e de inserção profissional, tais como a activação da tolerância à frustração, à incerteza e à ambiguidade, a valorização das potencialidades e do trabalho pessoal (no sentido de um desenvolvimento positivo da auto-estima e do sentimento de si), a promoção da estabilidade emocional necessária para fazer frente aos conflitos intra-psíquicos e interpessoais, entre outros. Por outro lado, a consulta psicológica vocacional deve procurar inibir e/ou remover a emergência de emoções e de afectos disruptivos, susceptíveis de comprometerem dimensões importantes do comportamento exploratório e, posteriormente, do processo de inserção, de que são exemplos a ansiedade, a depressão e a agressividade.

3.2.6.2. *Consulta psicológica vocacional durante o trajecto da vida ocupacional activa*

Dado o facto de já nos termos debruçado sobre os principais objectivos da consulta psicológica vocacional para os sujeitos que efectuaram ou que prevêem vir a efectuar mudanças mais ou menos significativas na e de carreira (cf. ponto 3.2.2.), dedicar-nos-emos, de imediato, às principais questões levantadas pela população feminina que projecta o seu desenvolvimento vocacional através da conciliação dos papéis mais salientes no seu teatro da carreira ao longo do ciclo de vida adulta, nomeadamente os papéis familiares e de trabalho.

De acordo com Herr & Cramer (1992), algumas das técnicas de aconselhamento de carreira especialmente adequadas para o aumento das crenças de auto-eficácia da população feminina relativamente ao seu processo de desenvolvimento vocacional (sobretudo quando este passa pela escolha e progressão em ocupações não tradicionais), bem como relativamente ao aumento das suas aspirações de carreira e das suas competências de tomada de decisão vocacional são:

- a) a ajuda à procura e à constituição de redes sociais de apoio para o desempenho de algumas das tarefas que lhe estão atribuídas nos diversos cenários em que se desenrola a sua carreira/vida;
- b) a constituição de modalidades de consulta psicológica de grupo que assentam na interacção entre pares;
- c) o desenvolvimento de estratégias de suporte clínico para os principais problemas/ decisões experienciados no desempenho do papel profissional e na sua interacção com outros papéis de vida.

Já no contexto da intervenção visando as mulheres que apresentam descontinuidades no seu trajecto de carreira, os principais objectivos da consulta psicológica vocacional devem centrar-se, em nossa opinião, em quatro níveis:

- a) promoção de crenças acerca do valor pessoal e da capacidade para efectuar contribuições positivas à sociedade;

- b) promoção de comportamentos assertivos e de competências de tomada de decisão vocacional;
- c) trabalho a nível de dimensões relevantes da informação sobre carreiras e profissões;
- d) finalmente, apoio à organização de projectos educativos e profissionais que facilitem o comportamento de adaptação aquando da reentrada no mundo do trabalho.

Tendo em consideração que um dos principais problemas das mulheres trabalhadoras é o da conciliação entre os papéis pessoais mais relevantes, sobretudo com a vivência de grandes responsabilidades na gestão do lar e na educação dos filhos, um dos principais objectivos da consulta psicológica de carreira neste contexto reside na antecipação, prevenção e/ou gestão dos conflitos inter-papéis. De acordo com Gilbert, Holahan e Manning (1981) a maioria das mulheres com famílias de procriação tendem a gerir os conflitos que resultam do desempenho simultâneo de diferentes papéis, ora redefinindo alguns dos papéis mais salientes, reduzindo a carga que tinham anteriormente, ora expandindo o desempenho desses papéis, numa tentativa de responder às exigências de cada um deles. Porém, a segunda alternativa pode acarretar níveis elevados de “*stress*”, com consequências funestas, não só para o funcionamento pessoal, como também para o próprio funcionamento familiar. Em termos de consulta psicológica de carreira, parece-nos evidente que a redefinição de papéis, sobretudo dos papéis familiares, passa pela negociação na divisão das tarefas com as figuras mais significativas da rede familiar.

Em qualquer das situações, quando a gestão dos papéis se torna demasiadamente exigente e/ou conflituosa, o aconselhamento pode envolver a utilização de estratégias mais complexas, tais como a redução do “*stress*”, a dinâmica de grupo, a reestruturação do estilo de vida, entre outros. Em alguns casos, pode vir a revelar-se necessário o recurso à terapia conjugal e/ou familiar.

Relativamente à consulta psicológica vocacional para a população que experimenta situações de desemprego é necessário ter em consideração cada uma das características subjacentes à situação de desemprego, as características da rede social de apoio disponível no contexto imediato e as características do próprio indivíduo, particularmente os recursos que tem disponíveis para enfrentar esta situação de transição (Schlossberg & Leibowitz, 1980). No entanto Hayes & Nutman (1981) sugerem que os principais objectivos da consulta psicológica de carreira com desempregados, devem visar os seguintes aspectos:

- a) manter e/ou aumentar a auto-estima dos sujeitos, através da gestão eficaz da ansiedade e do desenvolvimento de competências de tomada de decisão;
- b) conseguir uma melhor adaptação do indivíduo ao seu novo contexto de vida;
- c) promover competências de procura de emprego;
- d) desenvolver competências susceptíveis de aumentarem a empregabilidade;
- e) por último, desenvolver nos sujeitos atitudes positivas relativamente ao trabalho e promover a aquisição de hábitos de trabalho facilitadores da reinserção no mercado laboral.

Em última análise, quaisquer que sejam as estratégias que se privilegiem em situações específicas, afigura-se-nos fundamental ajudar os sujeitos a manterem níveis regulares de actividade, isto é, não permitir que renunciem à normal organização da vida quotidiana, apoiando-os na manutenção de um nível óptimo de funcionamento pessoal que lhes facilite a sustentação de um nível adequado de comportamento intencional nas suas relações com o meio.

Tendo em consideração o que já referimos no ponto 3.2.4. relativamente às alterações que se registam continuamente no mundo laboral, é importante desenvolver nesta população competências de flexibilização pessoal, que vão desde à promoção do potencial cognitivo até à activação da atitude de abertura à aprendizagem experiencial (Leitão & Paixão, 1990), isto é, promover uma orientação motivacional e comportamental dirigida para modalidades dinâmicas e construtivas de auto-formação contínua.

3.2.6.3. Consulta psicológica vocacional no período de transição para a reforma e/ou período pós-ocupacional

De acordo com Herr & Cramer (1992) há, fundamentalmente, três grandes grupos de objectivos que a consulta psicológica deve ter em vista na intervenção com esta população:

- 1) ajudar no planeamento das actividades após a reforma, em todas as principais dimensões da vida (projectos ocupacionais, ocupação de tempos livres, aspectos referentes à saúde, às finanças, à habitação, entre outros);
- 2) trabalhar as reacções afectivas relativamente à situação de reforma, reacções estas que não só variam de acordo com características de personalidade, mas também com a situação que ocasionou a reforma (reforma antecipada forçada ou voluntária, reforma no tempo previsto desejada ou não desejada, condições de saúde, entre outros);
- 3) orientar e aconselhar os sujeitos na procura de instituições na comunidade vocacionadas para o apoio e promoção da qualidade de vida desta população.

Em síntese, a consulta psicológica vocacional deve orientar-se preferencialmente para ajudar os indivíduos na elaboração de projectos de vida que favoreçam a manutenção de níveis óptimos de actividade e de autonomia tendo em vista, ou a realização de tarefas e/ou projectos precocemente abandonados em virtude das contingências do desenvolvimento da própria carreira profissional associada ao desempenho simultâneo de outros papéis, ou o aproveitamento da experiência profissional adquirida ao longo dos anos, através de novas formas de organização sócio-profissional orientadas para a disponibilização social de «saberes», «saberes-fazer» e «saberes-seres».

Em todos estes casos pensamos haver, actualmente, em Portugal, um sub-aproveitamento vocacional do momento da pré-reforma que, ao permitir aos sujeitos o gozo de períodos mais extensos fora do contexto de trabalho, deveria prever, mesmo a nível institucional ou organizacional, um conjunto de estratégias de formação e de aconselhamento facilitadoras da estruturação de projectos de vida após a reforma,

nomeadamente através da promoção de competências pessoais, da disponibilização de tarefas ocupacionais desafiantes e da interacção estruturada entre os trabalhadores e os diferentes níveis da gestão (Sterns & Subich, 2005). Efectivamente, até muito recentemente, não houve no nosso país uma preocupação continuada e sistemática com a facilitação da transição para a reforma, nem com a defesa dos direitos dos trabalhadores mais velhos que queiram continuar a integrar o trabalho nas suas vidas (Schlossberg, 2004).

Bibliografia

- Abramson, L.T., Seligman, M.E.P. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Abreu, M.V., Leitão, L.M., Paixão, M.P., Brêda, M.S.J., & Miguel, J. (1996). *Aspirações, projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. Psychologica*, 16, 33-61.
- Aldwin, C.A (1995). Teloi or no Teloi? That is the developmental question. *Contemporary Psychology*, 40(10), 950-952.
- Almeida, L. & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 4, 157-170.
- Aneshal, C.W. & Rosen, B.C. (1980). Domestic roles and sex differences in occupational expectations. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 121-131.
- Bandura, A (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-424.
- Berlyne, D.E (1960). *Conflict Arousal and Curiosity*. New York: MacGraw-Hill Book Company.
- Betz, N.E & Fitzgerald, L.F (1987). *The Career Psychology of Women*. Orlando, F.L.: Academic Press.
- Blustein, D.L. & Phillips, S.D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Blustein, D. (1993). The school-to-work transition: the emerging challenge for career development. Paper presented at the *Third International Symposium on Career Development*, University of Toronto, Canada, 19th August.
- Blustein, D.L. (1994). The question of who am I: a cross-theoretical analysis. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in Theories of Career Choice and Development*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bobek, B & Robbins, S. (2005). Counseling for career transition: Career pathing, job loss and reentry. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bordin, E.S. (1946). Diagnosis in counselling and psychotherapy. *Education and Psychological Measurement*, 6, 169-184.
- Bordin, E.S. & Kopplin, D.A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counselling Psychology*, 20(2), 154-161.
- Brofenbrenner, U. (1986). Recent advances on the ecology of human development. In R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as Action in Context: Problem Behaviour and Normal Youth Development*. Berlin: Springer-Verlag.
- Brown, D. (2003). *Career Information, Career Counseling, and Career Development (8th Edition)*. Boston: Allyn and Bacon (cap. 10).
- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career Counseling, Techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, S. & Lent, R. (1992). *Handbook of Counseling, Psychology*. New York. John Wiley & Sons.

- Byrne, R.H. (1958). Proposed revisions of the Borden-Pepinsky diagnostic constructs. *Journal of Counselling Psychology*, 5, 184-187.
- Campbell, R.E. & Cellini, J.V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 175-190.
- Campbell, R.E. & Heffernan, J.M. (1983). Adult vocational behavior. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology. Volume 1: Foundations*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantor, N & Langston, C.A. (1989). Ups and downs of life-tasks in a life transition. In L.A. Pervin (Ed.), *Goals Concepts in Personality and Social Psychology*: Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates.
- Carneiro, J.C.P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Chartrand, J.M. (1996). **Linking theory with practice: a sociocognitive interactional model for career counseling**. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Cole, E. & Siegel, J. (2003). *Effective Consultation in School Psychology (2nd Edition)*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Cook, E., Heppner, M.J. & O'Brien, K. (2002). Feminism and women's career development: An ecological perspective. In S. G. Niles (Ed.), *Adult Career Development. Concepts, Issues and Practices (3rd Edition)*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Cooper, C. (1996). Psychological counselling with young adults. In R. Woolfe. & W. Dryden, *Handbook of Counselling Psychology*. London: Sage Publ.
- Crites, J.O. (1981). *Career Counselling: Models, Methods and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- Cross, S. & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Diniz, A. & Almeida, L. (1997). Construção de uma escala de qualidade de integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- Dittman-Kohli, F. (1986). Problem identification and definition as important aspects of adolescents coping with normative life-tasks. In R.K. Silbereisen, K., Eyferth, G. Rudinger (Eds.). *Development as Action in Context: Problem Behaviour and Normal Youth Development*. Berlin: Springer.
- Dowd, E. T. (1988). Personal communication to the APA. July, 5. In, Steven D. Brown and Robert W. Lent (Eds.) *Handbook of Counselling Psychology*, 1992. New York.
- Duarte, E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de doutoramento em Orientação e Desenvolvimento da Carreira. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, E. (1997). Desenvolvimento da carreira no ensino superior: algumas reflexões teóricas e implicações na intervenção. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação Escolar e Profissional no Ensino Superior"*. Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Duffy, M. (1990). Counselling psychology USA: patterns of continuity and change. *Counselling Psychology Review*, 5(3): 9-18.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fassinger, R. & Schlossberg, N.Y. (1992). Understanding the adult years: perspectives and implications. In S.D. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of Counselling Psychology (2ª ed.)*. New York: Wiley.
- Feather, N.T. & O' Brien, G. (1986). A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 121-144.
- Feereira, J. & Almeida, L. (1997). Questionário das vivências académicas (QVA): fundamentação e procedimentos preliminares de construção. *Actas do Congresso de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Vol. V (1)*. Braga : APPORT.
- Gallos, J. V. (1989). Exploring women's development: implications for career theory, practice and research. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazo, P.F. (1996). *La Insercion del Universitario en el Mercado de Trabajo*. Barcelona: EUB.
- Gianakos, I. & Subich, L.M. (1986). The relationship of gender and sex-role orientation to vocational undecidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 42-50.
- Gibson, J. & Brown, S.D. (1992). Counseling adults for life transitions. In S.D. Brown & R. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology (2ª ed.)*. New York: Wiley.

- Gilbert, L.A., Holahan, C.K. & Manning, L. (1981). Coping with conflict between professional and maternal roles. *Family Relations*, 30(3), 419-426.
- Griffin, B. & Hesketh, B. (2005). Counseling for work adjustment. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gysbers, N. C. (1986). *Designing Careers: Counselling to Enhance Education, Work and Leisure*. Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 545-579.
- Gutteridge, T. & Ullman, J. (1973). On the returns to the job search: an empirical study. *Academy of Management Proceedings*, 33, 366-372.
- Gysbers, N.C. & Moore, E.J. (1987). *Career Counselling: Skills and Techniques for Practitioners*. New Jersey. Prentice-Hall.
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G., Lent, R. & Greenhaus, J.H. (1991). Advances in vocational theory and research: a 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 3-38.
- Hall, D.T (1987). *Career Development in Organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hayes, J. & Nutman, P. (1981). *Understanding the Unemployed: The Psychological Effects of Unemployment*. London: Tavistock.
- Herr, L. & Cramer, S.H. (1992). *Career Guidance and Counselling Through the Life Span: Systematic Approaches*. New York: Harper Collins, Publishers.
- Herr, L. (1974). *Vocational Guidance in Human Development*. Washington University Press of America, Inc.
- Jepsen, D. (1996). Relationships between developmental career counseling theory and practice. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploration behaviour: the formation of
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs. Vol. I: A Theory of Personality*. New York: W.W. Norton.
- Krumboltz, J. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Leitão & Paixão (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*. Vol. 4(1), 191-210.
- Leitão, L. & Paixão; M.P. & Silva, J. & Miguel, J. (2000). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior: Do modelo teórico aos níveis da intervenção. *Revista Portuguesa de Psicologia* (in press).
- Leitão, L.M. & Paixão, M.P. (1991). A Formação pela acção em orientação escolar e profissional: Contributos para um novo modelo de supervisão de estágios. *Psychologica*, 4, 161-174.
- Lent, R. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future e directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lerner, R.M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- Lerner, R.M. (1984). *On the Nature of Human Plasticity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, D.J., Darrow, C. N., Klein, E.B., Levison, M.H. & Mckee, B. (1978). *The Seasons of Man's Life*. New York: Knopf.
- Lopez, F. (1992). Family dynamics and late adolescent identity development. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Mackay, W.R. & Miller, C.A. (1982). Relations of socio-economic status and sex variables to the complexity of worker functions in the occupational choice of elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 31-39.
- Marques, J.F. (1989). Advances in the assessment of values and role salience. *Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment*, 5 (2), 147-160.
- Marques, J.F. & Miranda, M.J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.
- Markus & Nurius (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

- Miller-Tiedeman, A. & Tiedeman, V. (1986). To be in work: on furthering the development of careers and career development specialists. In N. Gysbers & Associates, *Designing Careers: Counselling to Enhance Education, Work and Leisure*. Jossey-Bass, Inc. Publishers (591-617).
- Montross, D.H. & Shinkman, C.J. (1992). *Career Development: Theory and Practice*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Nurmi, J. E. (1994). The development of future orientation in life-span context. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo, Naukowe, KUL.
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação: compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento não publicada).
- Peavy, R.V. (1994). A constructivist perspective for counselling. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 55, 31-37.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bufold, C. (1982). *Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal: Enfoque Operatório*. Petrópolis: Vozes.
- Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus (ERT) (1994). “Uma Educação Europeia: A Caminho de uma Sociedade que Aprende”.
- Robinson, F.P. (1963). Modern approaches to counselling diagnosis. *Journal of Counselling Psychology*, 10, 325-333.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole nº 609).
- Savickas, M.L. (1993). Career counselling in the post-modern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7(3), 205-215.
- Savickas, M.L. (1991). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks, *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon (236-249).
- Savickas, M.L. & Walsh, W. B. (1996). *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Schlossberg, N.K. & Leibowitz, Z. (1980). Organisational support systems as buffers to job loss. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 204-217.
- Silberesen, R. K., Eyferth, K. & Rudinger, G. (Eds.) (1986). *Development as Action in Context: Problem Behaviour and Normal Youth Development*. Berlin: Springer.
- Sinick, D. (1979). Professional development in counselling older persons. *Counselor Education and Supervision*, 1, 4-12.
- Soares, A. P. (1998). Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. *Tese de Mestrado* apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Spokane, A. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sterns, H. & Subich, L.M. (2005). Counseling for retirement. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Stumpf, S. A., Austin, E. J. & Hartman, K. (1984). The impact of career exploration and interview readiness on interview performance and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 221-235.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S.M. & Hartman, K. (1983). Development of the career exploratory survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-227.
- Stumpf, S.A. & Lockart, M.C. (1987). Career exploration: work-role salience, work preferences, belief and behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Super, D.E. (1976-77). Vocational guidance: emergent decision-making in a changing society. *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional* (1975). Número extra da *Revista Portuguesa de Psicologia* (1976-7), vol. 1-2.
- Super, D.E. (1963). *Career Development: Self-Concept Theory. Essays in Vocational Development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D.E (1987). Life career roles: self-realisation in work and leisure. In D. T. Hall (Ed.), *Career Development in Organisations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2000). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *Comunicação pessoal sob publicação*.
- Taveira, M.C., Maia, A., Santos, L., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A P., Oliveira, H. & Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o ensino superior:

- um modelo integrado de serviços. *Actas do Seminário "Transição para o Ensino Superior"*. Braga: Universidade do Minho.
- Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1977). **Career development**. In J.R. Hackman & J.L. Suttle (Eds.), *Improving Life at Work: Behavioural Science Approaches to Organisational Change*. Santa Mónica. Calif.: Goodyear.
- Vondracek, F.W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R.A Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological Approaches to the Study of Career*. New York: Praeger.
- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Weiner (Ed.), *Cognitive Views of Human Motivation*. New York: Academic Press.
- Williamson, E.G (1939). *How to Counsel Students*. New York: MacGraw-Hill.
- Woolfe, R. & Dryden, W. (1996). *Handbook of Counselling Psychology*. London: Sage Publications.
- Yanico, B.J. (1986). College students self-estimated and actual knowledge of gender traditional and non-traditional occupations: A replication and extension. *Journal of Vocational Behaviour*, 28, 229.
- Young, R. A & Friesen, J.D. (1990). Parental influences on career development. In R. A Young & W.A. Borgen (Eds.), *Methodological Approaches to the Study of Career*. New York: Praeger.
- Zirkel, S. & Cantor, N. (1990). Personal construal of life tasks: those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (1), 172-185.
- Zunker, V.G (1986²). *Career Counselling: Applied Concepts of Life Planning*. Monterey: Brooks/Cole.

(Página deixada propositadamente em branco)

Maria do Céu Taveira ⁽¹⁾ ; José Tomás da Silva ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidade do Minho* ; ⁽²⁾ *Universidade de Coimbra*

Capítulo 4

O USO DE TECNOLOGIA NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E PRÁTICA

1. Introdução

O impacto da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação na intervenção vocacional trouxe vantagens mas também novos desafios aos profissionais de orientação¹. Um dos desafios mais aliciantes neste domínio é aprender a utilizar essas tecnologias de modo adequado de forma a desenvolver o potencial humano e não a diminuí-lo (Watts, 1996, p. 269). Na realidade, os computadores, por exemplo, constituem actualmente um meio de intervenção vocacional poderoso, permitindo um maior acesso aos serviços de orientação, mas podem contribuir, também, para mecanizar a interacção humana ou acentuar a desvalia dessa componente essencial da orientação.

Os portugueses têm demonstrado uma enorme apetência pela inovação tecnológica (Coelho, 1999, p. 6). Este contexto acentua-se com o aparecimento da Internet, um meio privilegiado de acesso e difusão de saber e de oportunidades de comunicação. Esta abertura à inovação não está, no entanto, devidamente reflectida ou sequer em expansão na classe dos profissionais de orientação portugueses, apesar de podermos contar já com algumas iniciativas neste campo e de contarmos, desde há alguns anos a esta parte, com um contexto educativo favorável para o efeito, como é o caso do desenvolvimento do projecto Minerva (1985-1994), de desenvolvimento da telemática educativa e do Programa Internet na Escola, criado em 1996, que contribuiu, entre outros, entretanto desenvolvidos, para desvanecer muitas das barreiras à utilização da novas tecnologias de informação e de comunicação em contexto escolar. Tirar o máximo proveito deste tipo de contexto é, então, outro dos desafios com que os profissionais da orientação terão oportunidade de lidar nos próximos anos. Este capítulo traça uma breve história do uso das tecnologias da informação e da comunicação na orientação, apresenta uma síntese de conclusões da investigação sobre o tema e exemplos do uso do computador e da Internet naquele domínio.

¹ A expressão “tecnologias de informação e de comunicação” pode aparecer ao longo do presente texto sob a sigla TIC.

2. O uso das novas tecnologias na orientação vocacional: Perspectiva histórica

Como já foi referido noutro lugar (Silva, 1993), a ideia da construção de uma máquina que pudesse processar rápida e eficientemente grandes quantidades de informação, ocupou durante muito tempo o espírito do Homem. Estava presente, certamente, na mente dos chineses, na antiguidade, quando estes inventaram o ábaco, artefacto de concepção bastante simples que, todavia, permitiu uma pequena revolução no campo das operações aritméticas básicas, com tal sucesso que ainda hoje, apesar da omnipresença das máquinas electrónicas de bolso, está em uso em diferentes países asiáticos. Mais próximo do nosso tempo encontramos essa mesma ideia em pensadores célebres como Pascal, ou em inventores como o inglês Babbage, justamente considerado como um dos principais percursores dos actuais computadores. Porém, é somente no século passado, já durante a década de quarenta, que os desenvolvimentos tecnológicos permitem dar forma física à ideia. É na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, que nasce o primeiro computador electrónico, então baptizado de ENIAC (acrónimo que significa *Electronic Numeric Integrator and Calculator*). Esta designação é cristalina quanto aos fins almejados com estas novas máquinas – os problemas de cálculo automático estavam em primeiro lugar na lista de tarefas destinadas aos computadores. Outras características como, por exemplo, a enorme capacidade para armazenar, manipular e organizar grandes quantidades de dados, assim como a sua potencialidade na simulação de modelos de diferentes níveis de complexidade, no entanto, rapidamente fizeram desta nova tecnologia uma ferramenta apetecível para muitos outros sectores da sociedade mais preocupados com aplicações práticas ao seu foro de actividade. Nas próximas páginas procuramos ilustrar, necessariamente de um modo sintético, as vicissitudes de que se revestiu a introdução dos computadores no campo da Orientação Vocacional.

2.1. Os sistemas de orientação de carreira assistida por computador (CACGS)

A história das TIC e, em particular do computador, na Orientação Vocacional, está perfeitamente documentada por um acervo de excelentes trabalhos, alguns dos quais da autoria dos pioneiros no desenvolvimento e introdução das aplicações informáticas no domínio da psicologia aplicada à escolha vocacional. Dada a abundância da escolha, apenas vamos referir algumas das fontes que, neste âmbito, consideramos como mais relevantes e pertinentes para o leitor que deseje realizar um tratamento mais aprofundado do que aquele que podemos efectuar aqui. Assim, será justo começar por destacar três textos que constam no *Relatório da Segunda Conferência Europeia sobre os Computadores na Orientação das Carreiras* (Watts, 1989) assinados, respectivamente, por Martin Katz, Harris-Bowlsbey e Bruce McKinley. Através deste conjunto de artigos ficamos habilitados a fazer uma leitura integrada do passado, presente e futuro dos *Sistemas de Orientação da Carreira Assistidos por Computador (CACGS)*², apoiada,

² Neste trabalho utilizaremos o termo «sistemas de orientação da carreira assistidos por computador» (CACGS) para nos referirmos aos «sistemas *on-line* cuja finalidade é a de envolver o utente na utilização de material interactivo que ensina ou monitoriza um processo de planeamento da carreira, ou que, no mínimo,

justamente, naqueles autores que tiveram um papel fundamental na concepção e desenvolvimento dos primeiros sistemas conhecidos e, que, por este meio, contribuíram de maneira ímpar para a visibilidade e a dimensão que estas aplicações informáticas desfrutam actualmente no campo das estratégias de intervenção vocacional. Com um valor fundamentalmente histórico podemos ainda citar o volume editado por Donald Super (1970), então ainda docente na Universidade de *Columbia*, no qual participaram os cinco autores que na época desenvolviam os primeiros programas de orientação assistida por computador. Embora nenhum desses programas sobrevivesse até aos nossos dias, alguns dos programas actuais mais conhecidos são produtos derivados destes protótipos iniciais.

Para além dos trabalhos já citados, existem muitos outros textos de revisão bem mais recentes que de alguma forma procuram delinear o «estado da arte» da utilização dos computadores na orientação vocacional. Em língua inglesa destacamos, por exemplo, os trabalhos de revisão produzidos por Harris-Bowlsbey (1984, 1986, 1992), Herr e Cramer (1992), Isaacson (1985), Nagy e Donald (1981), Rayman (1990), Taylor (1988) e de Zunker (1986). Os textos de Forner e Mullet (1988) e de Dosnon e Forner (1989) em língua francesa, assim como as revisões de Marco (1995) e de Taveira e Campos (1989) e Taveira e Gelma (2000), podem ainda ser consultadas com proveito. A partir das fontes que acabamos de referir ensaiamos nos parágrafos seguintes uma breve nota histórica sobre o desenvolvimento dos CACGS.

2.1.1. A origem dos CACGS: A experiência dos Estados Unidos da América

No início, a concepção e o desenvolvimento dos CACGS foram totalmente dominados pelos investigadores dos EUA e, se na verdade, nos nossos dias, essa liderança já não é tão exclusiva, mesmo assim, será forçoso e justo reconhecer-se que é no outro lado do Atlântico que os principais desenvolvimentos, nesta área, continuam a ter lugar. Pelo que acabamos de afirmar parece-nos razoável admitir que a história dos CACGS se faça em grande medida, através da resenha dos desenvolvimentos que ocorreram nesse país.

Para os investigadores que se têm debruçado sobre esta matéria (*v.g.*, Harris-Bowlsbey, 1989; Harris-Bowlsbey & Sampson, 2005; Katz, 1989; McKinley, 1989) é consensual localizar na segunda metade da década de sessenta, o período que marca o início da construção dos primeiros CACGS. Assim, podemos dizer que a história destes sistemas já conta cerca de três décadas e meia de vida.

A decana dos CACGS, Harris-Bowlsbey, divide a história destes dispositivos informáticos em três fases: um período inicial de 1965 a 1980, um segundo período que abarcaria a década de oitenta e, finalmente, um terceiro estágio que podemos fazer corresponder à última década do século XX.

O primeiro momento corresponde ao período mais dinâmico e criativo. É o período que abarca o nascimento, a infância e a adolescência dos CACGS. Foi, através das descrições dos pioneiros que nele participaram, um momento irrepetível e inolvidável.

oferece dados que podem ser usados pelo indivíduo para tomar decisões educativas e profissionais» (Harris-Bowlsbey, 1989, p. 36).

De certa maneira todos tinham o sentimento de que integravam um grupo especial que participava no desbravar de um novo território: explorar as potencialidades de uma ferramenta nova para assistir os indivíduos no seu desenvolvimento vocacional. Constituíam um grupo restrito de pessoas, académicos e profissionais da orientação, provenientes de diferentes zonas dos EUA que, em 1966, concordaram participar numa série de conferências, com o objectivo de mostrar como se poderia operacionalizar através do computador algumas das teorias mais influentes do comportamento vocacional. Um facto que merece ser realçado é que na origem da «computorização» de segmentos (processos e componentes) da orientação vocacional estiveram desde a primeira hora alguns dos autores mais influentes do campo do desenvolvimento vocacional (*v.g.*, Donald Super, Martin Katz e David Tiedeman). Outro aspecto que fez deste momento um período único, foi a facilidade com que os primeiros construtores de sistemas tiveram na obtenção de financiamentos, altamente generosos, para o desenvolvimento dos seus projectos de investigação. Este período inicia-se com a utilização de computadores de grande porte (*mainframes* e minicomputadores) e termina com a introdução do microcomputador. A tecnologia existente à data limitou de uma forma particularmente crítica o *design* e a arquitectura dos primeiros sistemas, bem como o público alvo que, inicialmente, deles podia beneficiar. Naturalmente, os custos elevados do *hardware* constituíram um sério entrave à distribuição e à utilização generalizada destas aplicações.

Uma lista dos primeiros sistemas então desenvolvidos, compilada de Harris-Bowlsbey (1989, p. 36), revela-nos um dado curioso: entre os sistemas listados encontramos já os principais sistemas da actualidade (CHOICES, CIS, DISCOVER, GIS E SIGI):

- AUTOCOUN
- CHOICES
- CIS (Career Information System)
- COIS (Computerized Information System)
- CVIS (Computerized Vocational Information System)
- DISCOVER
- ECES (Educational and Career Exploration System)
- GIS (Guidance Information System)
- ISVD (Information System for Vocational Systems)
- SIGI (System for Interactive Guidance Information)
- TGIS (Total Guidance Information System)

Na década de oitenta dá-se o “big-bang” informático. É neste momento que surge o microcomputador ou computador pessoal, que é colocado no mercado a preços que permitem pela primeira vez na história destas máquinas, a sua aquisição por largas camadas da população: os computadores entram definitivamente nas escolas e nos lares. Este segundo período, se utilizarmos a linguagem dos estádios vocacionais, corresponde de um modo claro ao período ou fase de *estabelecimento* dos sistemas computadorizados. Foi um período difícil para os construtores de sistemas que tiveram de enfrentar sérios constrangimentos financeiros causados pelos importantes cortes

verificados no sector da educação. Por outro lado, pela primeira vez na breve história destes sistemas, o custo do desenvolvimento e de actualização do *software* ultrapassa o custo do *hardware*. Em parte como consequência deste facto apenas alguns dos sistemas, entretanto desenvolvidos, conseguiram reunir os recursos financeiros necessários para sobreviverem e competirem no mercado. Entre os sobreviventes encontramos, principalmente, aqueles sistemas que conseguiram reunir o apoio de instituições públicas – o CIS, por exemplo, financiado por orçamentos estatais para a educação e para a investigação. O *Department of Labour* e o *National Occupational Information Coordinating Committee* (NOICC), nomeadamente, apoiam um vasto conjunto de sistemas de informação, genericamente designados por CIDS (*Career Information Delivery Systems*) em operação num grande número de estados federativos. Outros sistemas conseguem manter-se *on-line* porque são financiados por poderosas Fundações sem fins lucrativos (*v.g.*, a linha de produtos DISCOVER recebe o apoio do *American College Testing Program* e o programa SIGI+ é financiado pela *Kellogg Foundation*). Nesta altura, portanto, são muito poucos os sistemas totalmente mantidos por operadores do sector privado (o GIS, financiado pela Houghton-Mifflin constitui uma rara excepção).

Do ponto de vista técnico, este período registou algumas inovações. Em primeiro lugar, verificou-se uma migração dos sistemas alojados em computadores centrais para os microcomputadores, facto que não esteve isento de dificuldades. As vicissitudes deste processo encontram-se suficientemente documentadas no caso do programa SIGI (Katz, 1989). Em segundo lugar, os construtores tiveram que actualizar os seus produtos de forma a fazer face aos avanços tecnológicos na esfera da electrónica e da informática. De um modo geral, houve necessidade de integrar nos produtos as mudanças resultantes de uma maior velocidade de processamento e de capacidade de armazenamento; de explorar as novas potencialidades no campo da representação gráfica, da imagem (cor) e do som, e começar a estudar a integração das diversas funções em sistemas verdadeiramente multimédia suportados pela nova tecnologia do disco compacto (CD-R) ou vídeo disco.

Os anos noventa correspondem ao terceiro momento da evolução dos CACGS. Neste período, para continuarmos a utilizar a metáfora do desenvolvimento vocacional aplicada à evolução destes recursos de orientação, assistimos a uma dialéctica entre objectivos típicos da fase de *estabelecimento vs. de manutenção*. Os sistemas já estabelecidos continuam a inovar e a alargar o seu leque de ofertas procurando atingir novos públicos alvo e, naturalmente, aumentar a sua quota de mercado. Simultaneamente surgem alguns novos produtos que, pelas características potencialmente inovadoras que encerram (utilização criativa e original dos avanços tecnológicos disponíveis), se conseguem impor neste mercado extremamente selectivo e competitivo. Por outro lado, e de certa forma paradoxalmente, vemos proliferar uma série de pequenas aplicações altamente especializadas (*v.g.*, para ajudar a escrever um *Résumé* ou um *Curriculum Vitae*; ou programas que ensinam a preparar-se para uma entrevista de selecção profissional), que assim competem entre si num mercado altamente proveitoso dos materiais de auto ajuda (*self-help*) vocacionais.

Para sintetizar, nesta última década os CACGS procuraram acomodar os desenvolvimentos tecnológicos mais recentes especialmente na área multimédia, alguns autores, como Marco (1995), encontram aqui indicadores suficientes para proporem um novo estádio evolutivo dos CACGS. O conteúdo dos programas, porém, não mudou radical-

mente quanto à sua filosofia de base. De facto, as novas teorias do comportamento vocacional não trouxeram, pelo menos até à data, novos contributos à *mensagem* apresentada pelos sistemas (Harris-Bowlsbey, 1989). O conteúdo da mensagem sofreu, no entanto, alterações importantes no seu dimensionamento – amplitude e grau de compreensão – sofrendo um emagrecimento, de forma a encurtar o tempo necessário para a consulta e compulção dos diferentes módulos fornecidos pelo sistema.

Outras alterações importantes tiveram lugar ao nível dos *receptores* da mensagem. Enquanto no passado, o público alvo dos CACGS era, predominantemente, constituído por alunos do secundário, na década de 90, assiste-se a uma maior diversificação dos produtos por forma a responder, de um modo mais adequado, a outros segmentos etários da população. Hoje, por exemplo, é possível encontrar uma relação de complementaridade quase perfeita entre os sistemas computadorizados e os diferentes estádios do desenvolvimento humano (Harris-Bowlsbey, 1992). Assim uma característica distintiva dos CACGS dos anos 90 é terem entrado em linha de conta, no desenvolvimento dos conteúdos, com os pressupostos das teorias desenvolvimentistas de tipo *life-span*.

Outra característica que marca fortemente a evolução recente dos CACGS é a omnipresença da Internet. Este sector das tecnologias da informação dada a sua importância merece um tratamento à parte noutra secção deste trabalho, pelo que aqui apenas queremos sublinhar que a *World Wide Web* (www) constitui, actualmente, o maior desafio que enfrentam os sistemas computadorizados de apoio à orientação vocacional, dada a flexibilidade e dinamismo deste instrumento de comunicação entre as pessoas.

2.1.2. Alguns apontamentos para a história dos CACGS no continente europeu

Se, de certa maneira, é correcto dizer-se que os sistemas de orientação baseados em computador são uma invenção de académicos e profissionais da orientação vocacional norte-americanos, a verdade é que não demorou muito tempo até que deste lado do Atlântico, sobretudo, no Reino Unido e na França, vários autores nutrissem um verdadeiro e duradouro interesse pelo estudo das potencialidades da utilização do suporte informático na esfera do comportamento vocacional. O movimento Europeu, se assim o podemos designar, ganhou alguma visibilidade e peso institucional durante a década de oitenta, quando os nossos colegas norte-americanos já se encontravam na segunda fase do desenvolvimento dos CACGS.

Este movimento encontra-se alicerçado em duas conferências, ambas apoiadas financeiramente pela Comissão Europeia. A primeira das quais teve lugar em 1985, em Bruxelas (Bélgica), e a segunda em 1989, na cidade de Cambridge (Reino Unido). Estas duas conferências são importantes a vários níveis mas, principalmente, porque através delas foi possível mostrar aos responsáveis pela política europeia comunitária, nessa altura ainda numa fase relativamente embrionária, o papel importante que o computador podia desempenhar na melhoria da qualidade dos serviços de orientação na Europa (vide Watts, Dartois & Plant, 1987). As duas conferências serviram também, de uma forma particularmente interessante, para encorajar a troca de informação e a colaboração entre os participantes de diferentes estados membros europeus.

Existem diversos textos elaborados por autores europeus sobre o assunto que aqui nos ocupa. Na impossibilidade de os referir a todos somos forçados a citar apenas

alguns que pela maior familiaridade linguística podemos compulsar. Assim, Plant (1989) apresenta, no âmbito da *Segunda Conferência Europeia sobre Computadores na Orientação*, já anteriormente mencionada, uma revisão bastante completa, embora hoje já algo desatualizada, das principais aplicações informáticas produzidas e/ou em uso em diferentes países europeus. Apoiando-nos na exposição deste autor, apresentamos de seguida, alguns dos produtos informáticos de orientação que, na altura, já eram amplamente usados em dois países europeus: o Reino Unido e França. Países onde, justamente, os desenvolvimentos informáticos aplicados à área da orientação vocacional foram (e continuam a ser) mais visíveis.

No Reino Unido, sem pretendermos ser exaustivos, podemos referir os trabalhos de Watts (1986), Watts e Ballantine (1981) e Offer (1990, 1993). Este último autor oferece-nos uma revisão exaustiva das aplicações informáticas existentes nas Ilhas Britânicas no início da década de noventa, cuja consulta nos permite inferir que este país é, provavelmente, o estado europeu que mais se aproxima dos EUA, no que respeita à aplicação da informática à orientação vocacional. Seria fastidioso apresentar aqui uma lista do imenso *software* produzido pelos investigadores ingleses, cujo campo de aplicação inclui desde sistemas de correspondência (*matching systems*), a aplicações de apoio à decisão até verdadeiros sistemas de aprendizagem (*learning systems*). De qualquer forma, de seguida, referimos a título meramente ilustrativo alguns dos sistemas que desfrutaram de maior notoriedade:

- JIIG-CAL
- CASCAID
- GRADSCOPE
- PROSPECT

Os dois primeiros sistemas referidos estão entre os que detêm maior difusão no sistema escolar e como tal encontram-se entre os mais utilizados no Reino Unido. Ambos os produtos dispõem de versões para escolas secundárias e para estabelecimentos de ensino superior. Por sua vez, os programas GRADSCOPE e PROSPECT foram concebidos exclusivamente para a população que frequenta o ensino superior.

Em França, o tema das relações entre a informática e a orientação tem já uma longa história. Data de 1972 um pequeno artigo de síntese publicado na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, significativamente intitulado «Informatique et orientation» onde se faz uma apresentação do protótipo norte-americano ECES (*Educational and Career Exploration System*) desenvolvido por Super, Myers e Minor. Desde então os investigadores franceses têm conduzido uma série considerável de experiências com CACGS ou produtos similares (*v.g.*, *expert systems* vocacionais). Por exemplo, muito antes da Internet estar na ordem do dia, os investigadores do *Institut National de D'Étude du Travail et D'Orientation Professionnelle* (INETOP), Aubret e Guichard (1989) e Aubert e Damiani (1989), relataram alguns resultados da utilização combinada da informática e do sistema de telecomunicações francês (Sistema *Télérel*) ao apoio à escolha vocacional. Para além dos estudos acima referidos, foram ainda publicados alguns trabalhos de divulgação sobre as relações entre a informática e a orientação vocacional (*v.g.*, Dosnon & Forner, 1989; Forner & Mullet, 1988; Forner & Vrignaud, 1996; Vrignaud

& Forner, 1996). Existem, igualmente, vários exemplos de *software* produzido por autores franceses. Os produtos que referimos de seguida são meramente ilustrativos do trabalho que vem sendo desenvolvido neste país:

- PerformanSE-Oriente
- ORUS
- SOCRATE
- Ulysse

Naturalmente que as aplicações informáticas que acabamos de referir e, em certa medida, o mesmo podia ser dito acerca de alguns dos programas construídas no Reino Unido, não podem de forma alguma ser comparadas aos grandes sistemas actualmente existentes nos EUA (*v.g.*, DISCOVER, SIGI+). Esta opinião pode facilmente generalizar-se a outros países europeus (Alemanha, Dinamarca, Espanha, Holanda e Itália) que neste domínio já apresentam alguma investigação ainda que bastante incipiente (cf. Watts, 1989; Watts *et al.*, 1987). O caso português, analisado com maior grau de detalhe no ponto seguinte, suscita-nos alguma apreensão, pois, na realidade não podemos contar de momento com um único sistema operacional, no sentido que vimos conferindo a este termo, no espaço nacional.

Os países europeus encontram-se, se excluirmos o Reino Unido e a França, numa fase muito preliminar de investigação e de desenvolvimento dos CACGS, sendo mesmo de admitir que nos anos mais próximos dificilmente possamos contar com um sistema computadorizado de raiz europeia que desfrute da difusão e implementação de que já gozam na actualidade alguns dos principais sistemas norte-americanos. Um traço comum a vários dos estados membros, ao qual não demos o devido realce nos parágrafos precedentes, consiste na adopção e/ou importação de sistemas provenientes dos EUA e, também, do Canadá, para uso interno. Naturalmente, isso acontece de uma forma mais fácil em países que partilham da mesma língua (*v.g.*, a versão francesa do programa canadiano CHOICES/CHOIX foi importada pela França), mas o fenómeno pode constatar-se noutros países onde a língua constitui uma barreira natural à aplicação *tout cour* do sistema, obrigando os importadores a um cuidado e custoso trabalho de tradução/adaptação. Existem versões do sistema CHOICES, em diferentes estádios de operacionalidade e de distribuição, em vários países europeus, nomeadamente, na Holanda e na Espanha para além, naturalmente, da França. Esta possibilidade de importar um sistema de raiz de um dado país e implantá-lo num outro levanta a famosa questão, já enunciada por Lila Norris e Laurence Shatkin num *workshop* efectuado na *Segunda Conferência Europeia sobre Computadores*: «To BYOS [build your own system] or not to BYOS» (Norris & Shatkin, 1989). A análise desta importante opção, no pormenor que ela merece, desviar-nos-ia do assunto principal deste capítulo. Todavia, é importante registá-la como uma possibilidade a ter em conta, em especial para aqueles países como Portugal, tecnologicamente menos desenvolvidos, que através da importação de um sistema ultrapassariam uma série de etapas e de custos associados ao desenvolvimento de um sistema computadorizado desta grandeza.

Na próxima secção deste trabalho apresentaremos alguns exemplos de produtos informáticos e multimédia disponíveis e quais as suas principais características.

3. Os sistemas de intervenção vocacional em suporte informático e multimédia

Existe uma ampla gama de aplicações informáticas e de multimédia construídas especificamente para apoiar o processo do desenvolvimento e da tomada de decisão vocacional, desde versões informáticas de instrumentos psicológicos de *papel-e-lápis* até sofisticados e dispendiosos programas integrados de orientação assistida por computador (os CACGS). Naturalmente, ao fazer esta afirmação, estamos sobretudo a pensar no mercado internacional e não tanto a reflectir o que se passa no contexto português. A nossa realidade neste plano é bem diversa da existente em países mais avançados como os EUA, o Reino Unido, ou mesmo, na nossa vizinha Espanha que, neste campo, mostrou um desenvolvimento assinalável no decurso dos últimos anos (cf., Marco, 1995). Antes, porém, de nos debruçarmos mais atentamente sobre a realidade nacional, num primeiro momento vamos apresentar algumas tipologias que têm sido utilizadas por diferentes investigadores para classificarem o *software* de orientação vocacional para, num segundo momento, exemplificarmos através de um dos principais CACGS da actualidade (o programa DISCOVER) os diferentes componentes que integram um sistema informático de orientação, verdadeiramente, compreensivo.

3.1. Tipologias de produtos informáticos e multimédia de apoio à orientação vocacional

A diversidade de oferta de produtos informáticos e multimédia dos nossos dias, dificilmente pode comparar-se com a que existia apenas há alguns poucos anos atrás, tamanha tem sido a aceleração da produção e a conseqüente expansão que se tem verificado neste sector. Todavia, como a exposição que faremos de seguida revelará pouco mudou, no que diz respeito às tipologias de base dos produtos informáticos.

Ao longo das últimas três décadas foram avançadas algumas propostas visando o ordenamento do que se ia desenvolvendo no campo da interface da informática com a Psicologia Vocacional e com a Consulta da Carreira. Num primeiro momento vários peritos (Clyde, 1979; Harris-Bowlsbey, 1984; Maze, 1985; Nagy e Donald, 1981; Sampson, 1983; Taylor, 1988) preferiam falar em dois tipos principais de sistemas: (1) Sistemas de Acesso e de Recuperação de Informação (abreviadamente, Sistemas de Informação) e os (2) Sistemas de Orientação, propriamente ditos.

Particularmente elucidativa para a discussão deste ponto é a perspectiva de Clyde (1979). Para este autor os diferentes CACGS podem visualizar-se como ocupando distintas posições num contínuo em função da sua ênfase mais centrada no acesso/recuperação de informação escolar e profissional ou, pelo contrário, no processo de tomada de decisão vocacional. Em conformidade com esta proposta de tipologia os elementos prototípicos de cada um dos lados opostos do contínuo podiam ser, por exemplo, os programas CIS (*Career Information System*) e o DISCOVER, o primeiro enfatizando o arquivo, acesso e devolução da informação e, o segundo, naturalmente, modelizando outros componentes do processo de decisão vocacional mais complexos (v.g., auto-avaliação, auto-instrução, aprendizagem de um modelo de decisão). Utilizando estes dois pontos equidistantes, como marcos de referência, todos os outros produtos podem ser posicionados ao longo de uma linha horizontal conforme possuam maior ou menor número de características definidoras de cada um dos conceitos prototípicos.

A este primeiro esquema simples de classificação seguiram-se outras propostas que procuraram ter em devida consideração o aumento considerável do tipo de *software* produzido que, de certa forma, não cabia mais nas malhas estreitas das redes do passado. Assim, Plant (1988), na revisão da literatura do *software* de orientação vocacional europeu, estabeleceu quatro grupos diferenciados de sistemas: (1) sistemas de processamento de informação, (2) sistemas de “emparelhamento” ou estabelecimento de correspondências “pessoa – formação educativa/profissão”, (3) programas de ajuda à decisão, e, (4) sistemas de aprendizagem.

Numa revisão mais recente de *software* aplicado às carreiras, no Reino Unido, Offer (1990, 1992) utiliza um sistema de classificação com oito categorias: (1) jogos e simulações, (2) programas de «emparelhamento», (3) programas de recuperação de informação, (4) ajudas à decisão, (5) processadores de texto ou bases de dados, (6) aplicações «transcurriculares», (7) testes psicométricos e (8) programas que ensinam competências de procura de emprego.

Embora o sistema de classificação de Offer seja mais compreensivo do que os referidos anteriormente, a sua aplicação não está isenta de dificuldades, suscitando desta forma algumas apreensões acerca da sua verdadeira utilidade prática. Como exemplo, considere-se o programa Prospect HE que, para alguns peritos (v.g., Dosnon & Forner, 1989; Forner & Vrignaud, 1996; Watts, Kidd & Knasel, 1989) corresponde ao mesmo nível de sofisticação do DISCOVER, ou seja, trata-se de um «verdadeiro» sistema de orientação. O mesmo programa, no sistema de Plant, integra o quarto grupo (sistemas de aprendizagem), categoria que reúne os sistemas mais completos, enquanto, que no sistema de Offer surge referenciado em três grupos distintos (2, 3 e 4). Este facto indicia que o sistema provavelmente pode ser melhorado (introduzindo, por exemplo, uma nova categoria para integrar os sistemas mais complexos), procurando tornar as suas categorias mutuamente exclusivas.

3.2. Em que consiste um CAGS?

Nesta secção procuramos, socorrendo-nos de um exemplo, ilustrar a estrutura (componentes) e o funcionamento de um sistema informático compreensivo de aconselhamento e de orientação. Embora a escolha pudesse recair sobre qualquer um dos bons produtos actualmente disponíveis no mercado (felizmente existem bastantes), optamos por apresentar o programa DISCOVER, pelas razões que a seguir apresentamos. Desde logo porque o DISCOVER faz parte do grupo restrito de produtos que foi gerado no seguimento da primeira fase de desenvolvimento do *software* aplicado à orientação. Este programa (na realidade uma família de aplicações como veremos mais adiante) descende directamente do CVIS (*Computerized Vocational Information System*), tendo ambos sido concebidos pela mesma autora (Harris-Bowlsbey). É, para além do mais, considerado na actualidade como o modelo que melhor caracteriza o que deve ser um «bom» programa computadorizado de orientação (*guidance system*). Sobre este programa, nas suas diferentes versões, existe uma ampla bibliografia que pode ser facilmente localizada e utilizada para aprofundar o que aqui escrevemos (por exemplo, Dosnon & Forner, 1989; Marco, 1995; Silva, 1993). Para informação adicional consultar na Internet <http://www.act.org/discover/overview/index.htm>

Finalmente, na escolha pesou ainda o facto de um dos autores deste capítulo ter podido explorar directamente o programa durante um período acordado para o efeito.

3.2.1. O DISCOVER (*versão Colleges & Adults*)

Os produtos DISCOVER constituem um vasto leque de aplicações comercializado pelo *American College Testing Program* (ACT, Inc.). O ACT, através da sua linha de produtos DISCOVER, abarca praticamente todo o contínuo do desenvolvimento humano, incluindo versões para os alunos dos 2º e 3º ciclos (versões *junior high* e *middle school* dedicadas aos estádios iniciais de exploração da carreira), um segundo conjunto de programas dirige-se às necessidades dos estudantes das *high schools*, dos *colleges* e de adultos em fase de transição de carreira ou para pessoal militar no activo. Finalmente, uma última categoria de aplicações, comercializada pelo ACT, destina-se às organizações e agências governamentais que desejem oferecer aos respectivos empregados os meios necessários para que estes possam realizar uma gestão sistemática e planificada das suas carreiras.

A versão DISCOVER para *Colleges e Adults* está actualmente disponível para os sistemas Windows® e Macintosh®. As aplicações são fáceis de usar, mesmo para aqueles indivíduos que não disponham de qualquer tipo de experiência prévia com computadores. A filosofia de base que sustenta o desenvolvimento dos produtos DISCOVER é francamente simples: disponibilizar a informação necessária para ajudar as pessoas e realizarem importantes decisões educativas e de carreira (ACT, 2000). Neste sentido, independentemente da categoria que estejamos a usar, há a preocupação de oferecer o seguinte conjunto de processos:

1. Avaliação psicológica, alicerçada numa base de investigação psicométrica sólida, dos interesses, das capacidades e dos valores vocacionais, por forma a ajudar os indivíduos a tomarem em consideração as opções de carreira que melhor correspondem às suas características pessoais.
2. O modelo sobre o processo de orientação incluído no DISCOVER pretende ensinar aos indivíduos um conjunto de competências que estes poderão usar para efectuarem as suas escolhas vocacionais e, simultaneamente, para que possam criar um plano efectivo para a sua concretização.
3. O sistema oferece um conjunto de bases de dados, compreensivas e actualizadas, sobre profissões, cursos superiores, estabelecimentos de ensino, ajudas financeiras/bolsas de estudos, e oportunidades profissionais disponíveis nas forças armadas.
4. Os utilizadores podem igualmente aprender uma série de habilidades funcionais relacionadas com a obtenção de um emprego, por exemplo, como escrever um *résumé* e cartas de apresentação a potenciais empregadores, como preencher um formulário de candidatura a um emprego, e como desenvolver as habilidades necessárias para enfrentar uma entrevista profissional.

A versão do DISCOVER que experimentámos inclui nove secções/módulos:

- Módulo 1: Beginning the career journey
- Módulo 2: Learning about the world of work
- Módulo 3: Learning about yourself
- Módulo 4: Finding occupations
- Módulo 5: Learning about occupations
- Módulo 6: Making educational choices
- Módulo 7: Planning next steps
- Módulo 8: Planning your career
- Módulo 9: Making transitions

Os primeiros sete módulos são apropriados para qualquer um dos potenciais utilizadores, os dois últimos estariam reservados aos indivíduos que já possuem alguma experiência profissional, embora os clientes com adequada maturidade vocacional também possam extrair benefícios com a sua utilização.

Cada módulo contempla um conjunto definido de actividades (o título de cada um dos módulos constitui um indicador razoável do conteúdo das actividades de orientação aí incluídas), cada uma delas podendo ser acedida independentemente das outras partes do sistema. Assim, os utilizadores podem delinear, se o desejarem, uma abordagem personalizada dos conteúdos do programa (abordagem do tipo *Information Only*). Esta não é, porém, a abordagem mais recomendada para a «navegação» pelo sistema, sobretudo, para aqueles clientes que estão mais indecisos acerca da direcção a tomar em termos escolares e de carreira. Neste caso acredita-se que seria mais apropriada uma segunda forma de abordagem mais sistematizada e sequencial, denominada no programa de «*Guidance plus Information approach*» (para além do mais só quando é escolhida esta abordagem é possível criar um ficheiro pessoal contendo o registo fiel da experiência do utente com o sistema).

O DISCOVER oferece um grande número de actividades algumas das quais podem ser efectuadas tanto *on-line* como *off-line*, poupando, neste último caso, tempo de utilização dos computadores. Os clientes podem, por exemplo, completar actividades num formato de tipo papel-e-lápis através do preenchimento do *Career Planning Workbook* igualmente fornecido com o *software*. Esta característica, naturalmente, facilita a utilização do DISCOVER em grupos, aumentando o número de utentes que podem ser servidos para cada combinação *hardware/software*-cliente. As actividades incluídas no *Workbook* incluem (1) o *Career Journey Inventory*, (2) o inventário de interesses UNIACT, (3) diversas fichas para a auto-avaliação das aptidões e para a hierarquização dos valores relacionados com o trabalho, (4) um inventário de experiências de vida, e (5) um formulário que oferece uma lista com várias características, que pode ser usado pelo cliente para efectuar uma pesquisa personalizada de universidades/cursos.

Não é possível realizar, no espaço de que dispomos aqui, uma descrição detalhada de cada um dos módulos do DISCOVER, todavia, no endereço da Internet apresentado mais acima encontraremos informação suficiente sobre os diversos componentes do programa. Assim, nos próximos parágrafos, e a título puramente ilustrativo, iremos descrever, sinteticamente as possibilidades oferecidas no módulo 5 (*Learning about occupations*).

Nesta parte do sistema o utilizador pode aceder a informação detalhada sobre qualquer uma das cerca de 500 profissões incluídas na base de dados do DISCOVER. A informação profissional contida nesta base de dados é revista periodicamente pelo *staff* do ACT. De acordo com a entidade que comercializa este sistema as profissões incluídas no programa abarcam cerca de 95% das oportunidades de emprego existentes nos EUA.

Os indivíduos podem socorrer-se de uma série de opções para aceder ao conteúdo do ficheiro de profissões. A seu pedido podem obter informação relacionada com qualquer um dos 14 tópicos usados para estruturar a informação existente no ficheiro e que lhe são apresentados numa janela no monitor do computador (v.g., OCCBITS [pequena descrição da profissão], *Work tasks* [tarefas requeridas], *Usual work setting* [ambiente profissional típico], *Special tools or equipment used* [ferramentas ou equipamentos especiais usados], *Salary range* [leque salarial], etc.).

Para cada profissão seleccionada pelo utilizador (v.g., ECOLOGISTA, PSICÓLOGO/A), e para cada um dos tópicos escolhidos, surge no écran um quadro contendo um breve texto com a informação requerida. É possível imprimir qualquer um destes quadros, tal qual estes aparecem no monitor, se o utilizador o desejar, ou, em alternativa o sistema imprime as respostas/quadros correspondentes a 5 tópicos pré-seleccionados (*defaults*): (1) tarefas profissionais, (2) ambiente de trabalho, (3) educação ou formação requerida, (4) oferta de emprego projectada e (5) níveis de salário potenciais. Na figura 4.1 apresentamos uma amostra ilustrativa dos conteúdos que podemos obter para a profissão ECOLOGISTA ao seleccionar-se o tópico *tarefas profissionais*.

Figura 4.1. Ilustração do *output* sobre tarefas profissionais

Os ECOLOGISTAS estudam a relação entre os organismos e os seus ambientes. Estudam os efeitos de influências, tais como, os poluentes, as taxas de precipitação, a temperatura e a altitude, nos organismos. Os Ecologistas examinam o plâncton (plantas e animais aquáticos microscópicos) e medem o conteúdo radioactivo nos peixes para determinar os efeitos da poluição. Alguns deles realizam investigação básica para aumentar o conhecimento disponível sobre os organismos vivos. Outros usam o conhecimento, derivado da investigação aplicada, para melhorar o ambiente.

Os construtores do DISCOVER idealizaram ainda a possibilidade deste módulo incluir informação mais especializada (informação regional e local), algo que pode ser facilmente programado, facto que contribuirá para uma maior pertinência da informação para os utilizadores de uma dada região do país. Este módulo proporciona, ainda, um exercício com base no qual os utilizadores podem reduzir o número de profissões em consideração para 10 ou menos. Naturalmente este recurso auxilia os

utilizadores a realizarem mais eficientemente as suas actividades de exploração e de planeamento vocacionais.

3.3. O desenvolvimento de um CACGS

Os profissionais da orientação podem ter a ideia de que conceber e desenvolver um sistema de orientação apoiado por computador é uma tarefa simples e económica. Isto porque muitos de nós têm, ou já tiveram, acesso a computadores, a programas e mesmo fontes de dados. Pode pensar-se, por exemplo, que tais fontes podem originar, por si só, um sistema, com a ajuda de alguns procedimentos específicos (Taveira & Gelma, 2000, p. 14). Com efeito, nos Estados Unidos, por exemplo, a construção deste tipo de sistemas foi uma tarefa possível e relativamente económica, dada a existência prévia de informação bem sistematizada e actualizada sobre o mundo escolar e profissional, materializada já em meios formais de informação vocacional, como é o caso do tão conhecido *Dictionary of Occupational Titles* (DOT; DOL, 1991) que oferece praticamente um banco de dados relativos ao mundo profissional pronto a ser trabalhado em computador. Mesmo nestes casos, o desenvolvimento de um CACGS exige mais do que a produção de uma versão computadorizada de meios como o DOT. Na realidade, o termo “sistema” implica a existência de estruturas e funções coerentes e uma tentativa ordenada para atingir objectivos específicos, no contexto de um dado quadro conceptual orientador. Por outro lado, os diferentes componentes de um CACGS – o *hardware*, os *displays*, os *scripts*, o *software* e os *printouts* – são elementos visíveis, ao contrário de muitos procedimentos encobertos inerentes às actividades de orientação vocacional. Por fim, quando se pretende oferecer actividades de intervenção vocacional com o computador ou simular certas situações no écran, é necessário também que tais componentes sejam definidas de modo operacional.

Assim, apesar da elaboração de um sistema de orientação assistida por computador poder tornar-se num dos mais aliciantes campos de trabalho e de investigação dos profissionais de orientação, a verdade é que exige alguma formação e recursos específicos. Em que consiste então o desenvolvimento de um sistema desta natureza?

Em termos gerais, podemos afirmar que a elaboração de um sistema de orientação apoiado por computador prossegue em diferentes fases, requer uma definição prévia dos objectivos, racional, âmbito, estrutura, conteúdo, procedimentos e estilo do sistema e, envolve diferentes procedimentos interrelacionados (Taveira & Campos, 1989). Em seguida, descrevem-se sumariamente as diferentes fases e procedimentos principais de tal desenvolvimento.

A primeira fase consiste na *avaliação do contexto de utilização e das necessidades e problemas vocacionais dos utilizadores*. Antes da produção propriamente dita do sistema, é importante analisar as práticas de orientação vocacional que se quer apoiar ou substituir com o sistema. Também é importante identificar, numa fase inicial, as necessidades dos utilizadores a quem o sistema se dedica, procurando dar respostas a questões como: “Para quê um sistema de planeamento vocacional assistido por computador?” ou “Que necessidades e problemas vocacionais têm os prováveis utilizadores dos programas?” “Como integrar a utilização dos sistemas de orientação apoiados por computador nos serviços e contextos de intervenção já existentes?”

Assim, num primeiro momento, seria importante proceder à análise dos modelos de prática vigente, dos contextos de intervenção existentes, dos pedidos e necessidades de orientação vocacional, muitas vezes através do recurso a entrevistas e questionários.

Por outro lado, a análise das crenças, sentimentos, comportamento e atitudes dos profissionais de orientação face ao uso dos computadores na intervenção vocacional poderá oferecer dados importantes sobre o modo e as modalidades de integração da tecnologia informática e multimédia nos contextos de prática profissional. Com efeito, os computadores podem ser integrados de diversos modos nos serviços de orientação: como uma ferramenta complementar, a par de outras; como uma alternativa ao que existe; ou como um agente de mudança fundamental no *design* dos serviços e programas existentes (Watts, 1986).

Como ferramenta, o computador é utilizado juntamente com outros meios, escritos ou audiovisuais, da intervenção vocacional. Por vezes, nesta condição, é menos atraente do que os materiais escritos e audiovisuais e, por isso, acaba por ser pouco utilizado e muitas vezes, esquecido (por exemplo: arrumado a um canto, numa sala). Como alternativa, os CACGS podem ser encarados como um modo de substituir a entrevista ou a consulta com o/a profissional de orientação. Esta utilização tem servido para atrair a atenção dos administradores e políticos para as vantagens do uso desta tecnologia, porque está associada à ideia de menores custos com os recursos humanos.

No entanto, apesar de alguns componentes da entrevista com os profissionais poder ser substituída pelos computadores de um modo eficaz e eficiente (por exemplo: oferta repetida de informação), há que ter em conta que as máquinas não abordam muitas das complexidades dos processos de desenvolvimento e de decisão vocacional trabalhadas pelos psicólogos (por exemplo: as dimensões mais afectivas e emocionais desses processos).

Como um agente de mudança, os CACGS oferecem uma oportunidade para rever o racional, os objectivos e as estratégias da intervenção vocacional vigentes num dado serviço ou centro de orientação. Há que notar, contudo, que a relação entre o desenvolvimento técnico dos CACGS e o desenvolvimento organizacional no que respeita serviços e programas de orientação deve ser um processo de optimização conjunta, em que as possibilidades técnicas são revistas à luz das necessidades e estrutura da organização (Ballantine & Watts, 1989).

Uma outra fase consiste no *desenvolvimento das funções do sistema propriamente dito*, a partir dos dados recolhidos na primeira fase. Trata-se da explicitação do racional, da determinação do conteúdo, da estrutura do programa e dos procedimentos que incluirá, bem como do estilo e do custo do mesmo. Todas estas dimensões necessitam de ser explicitadas e operacionalizadas. Questões como: “Que tipo de modelo de tomada de decisão está subjacente a este sistema” ou “Porque se utilizou esta ou aquela estrutura para a avaliação dos indivíduos e para a classificação das oportunidades educativas e profissionais?” são questões legítimas e que permitem avaliar aquilo que se tem vindo a designar por “abertura do sistema”, ou seja, a sua transparência. Tais dimensões podem ser utilizadas, também, como critérios de avaliação da qualidade do *software* vocacional que se está a desenvolver ou a adquirir e implicam a definição dos seguintes elementos:

1. *Enquadramento teórico* – modelos do comportamento e do desenvolvimento vocacional em que se baseia o sistema;
2. *Âmbito* – populações, clientes e contextos onde vai ser utilizado bem como os principais componentes que integra;
3. *Objectivos Gerais* – os resultados gerais e específicos que se quer obter com o sistema
4. *Conteúdo* – tipo e natureza das informações que compõem cada um dos componentes
5. *Estrutura* – inter-relações e ligações entre os diferentes componentes e possíveis procedimentos a realizar pelos utilizadores;
6. *Procedimentos* – planeamento de passos que o programa impõe ao utilizador e métodos de colecta, análise e interpretação da informação, da formação e responsabilidade do pessoal técnico de manutenção do sistema, da frequência de actualização da informação;
7. *Estilo* – métodos de apresentação, forma, linguagem, grafismos e métodos de comunicação utilizados;
8. *Custos* – custos de utilização do terminal.

O desenvolvimento de *software* vocacional requer a coordenação de especialistas no domínio da orientação e da ciência dos computadores (por exemplo: inteligência artificial, programação). A comunicação entre estes profissionais não é um processo fácil e obtém-se melhores resultados quando estes profissionais trabalham num base diária na mesma organização. Muitos dos sistemas desenvolvidos nas últimas décadas basearam-se em contratos com casas comerciais de *software*, que não possuem qualquer conhecimento do processo de orientação. A comunicação com os especialistas de orientação realizava-se esporadicamente, e muitas vezes por escrito. Em muitos casos, o resultado foi uma certa incapacidade para se atingir os objectivos desejados com o *software* (Closs, 1994). Em 1993, Watts comentou, a este propósito, que o principal problema do domínio da orientação está nas questões técnicas e profissionais que o desenvolvimento dos sistemas de orientação apoiados por computador levantam. Por exemplo, dado que *software* de orientação “envelhece” com o tempo, resultado não só da evolução do *software* e do *hardware* mas também da própria psicologia vocacional e dos contextos sociais e de vida dos indivíduos, será mais sensato reescrever os programas do que tentar adaptá-los.

Por sua vez, autores como Sampson, Kolodinsky e Greeno (1997), baseados numa linha de investigação sistemática sobre o uso dos computadores na orientação, desenvolvida por Sampson e colaboradores (por exemplo, Sampson, 1983, 1993, 1996; Sampson & Reardon, 1990), identificam factores principais de qualidade, no uso e desenvolvimento dos CACGS, dos quais se destacam: (1) a garantia de comunicação e de apoio entre técnicos administrativos e responsáveis pela política institucional experientes; (2) a garantia de continuidade no financiamento necessário para o desenvolvimento e a actualização do *software* vocacional; (3) a garantia da existência de técnicos de *software* e de orientação que estejam interessados e possam continuar a trabalhar no sistema; (4) o estabelecimento de preços competitivos de venda e de aluguer da chave de utilização do *software*, para estimular o seu uso; (5) a utilização

de um racional de orientação coerente, fundado em princípios e que reflecta a prática vigente no domínio; (6) o desenvolvimento de uma abordagem compreensiva que inclua o desenvolvimento de *software*, recursos de apoio para os utilizadores, guias de utilização para os diferentes serviços, formação para profissionais, e pessoal de apoio técnico demonstrações, seminários, desdobráveis, guias; (7) a oferta de documentação sobre o *software*; (8) a criação de fontes de avaliação local.

2.2. Estratégias e cuidados na utilização de um sistema

A utilização correcta dos CACGS nem sempre se verifica. As más utilizações dos computadores na orientação acontecem, sobretudo, quando se usam as aplicações com objectivos diferentes daqueles que o autor do sistema teve presente na sua construção e desenvolvimento. Por outro lado, de acordo com a *Associação Americana de Consulta e Desenvolvimento* (AACD, 1988, p.5), para uma boa utilização dos sistemas CACCG, seria desejável verificar, primeiramente, se o cliente está emocional, intelectual e fisicamente capaz de utilizar o *software* vocacional em causa; se a aplicação é apropriada às necessidades do cliente e se este cliente compreende a finalidade e procedimentos do programa; e, ainda, se é possível acompanhar o cliente no uso do *software*, de modo a evitar problemas associados a crenças e utilizações inadequadas e a avaliar necessidades subsequentes.

Em geral, será adequado, como referem Peterson, Sampson & Reardon, (1991, p. 216), que os profissionais de orientação, ao utilizarem os sistemas CACCG, desenvolvam procedimentos que permitam, entre outros aspectos, ajudar os clientes a:

1. Obter uma percepção inicial realista sobre as vantagens, desvantagens e natureza do uso do *software* vocacional;
2. Utilizar de modo adequado as diferentes fontes de informação do sistema;
3. Integrar a informação produzida pelo sistema com as suas percepções pessoais de modo a resolver os seus problemas vocacionais e a tomarem as suas decisões;
4. Relacionar a informação obtida através do sistema com outras intervenções e recursos de apoio vocacional.

Em suma, para garantirem uma boa utilização dos sistemas CACGS, é importante que os profissionais de orientação desenvolvam intervenções de preparação do cliente para a utilização do sistema, ajudem os clientes a interagir com o computador e com o programa, por exemplo, revendo *printouts* e preparando a entrada em módulos ou secções subsequentes; e, apoiem os clientes a integrar a experiência, após a utilização do CACGS, a partir da realização de um plano de acção específico ou da identificação de outras fontes de informação.

2.3. Critérios de avaliação de um CACGS

Um outro tipo de procedimentos relaciona-se com a avaliação pontual e continuada do sistema. Questões a responder na avaliação poderão incluir, entre outras:

1. Como é que realmente o sistema é utilizado pelos profissionais e pelos clientes?
2. Que alterações se registam nos projectos e nos comportamentos vocacionais dos clientes que utilizaram o sistema?
3. Qual a importância dos procedimentos escolhidos pelos utilizadores para as suas tomadas de decisão?
4. Quais os efeitos do uso do sistema pelos profissionais, nas suas atitudes face ao uso das TIC na orientação?
5. Qual a eficácia diferencial do sistema por referência a outros existentes?
6. Quais são as características dos utilizadores habituais do sistema?
7. Como é que o sistema pode ser integrado em outros serviços?
8. Que tipo de apoio exige a utilização do sistema?

Os procedimentos de avaliação, tal como para outras situações, exigem um plano previamente elaborado, que determine as dimensões a avaliar, os instrumentos a utilizar e as formas de recolha, de tratamento e de análise dos resultados. Os projectos desenvolvidos, nos Estados Unidos, por James P. Sampson, Jr. e colaboradores, no *Centro de Estudo do Uso de Tecnologia na Consulta e Desenvolvimento Vocacional*, da Universidade da Florida, bem como os trabalhos desenvolvidos por Cynthia Johnson, na Universidade da Columbia, estão entre os esforços mais reconhecidos de desenvolvimento de teoria e investigação sobre o uso das novas tecnologias na orientação, nomeadamente no que respeita a avaliação dos sistemas. Por seu turno, a *Clearinghouse for Computer Assisted Guidance Systems*, criada no estado da Florida, nos Estados Unidos é, igualmente, uma das fontes de informação mais activas e importantes de divulgação de princípios e normas de utilização dos CACGS, de critérios de avaliação do *software* vocacional, bem como de programas e resultados da investigação sobre o uso das novas tecnologias na orientação, produzindo bibliografias, resumos e relatórios técnicos sobre o tema.

Neste contexto, ainda, é de referir o aparecimento gradual de listas de critérios de avaliação da qualidade dos CACGS, sobretudo nos Estados Unidos, que podem ser utilizadas pelos profissionais de orientação, quer no desenvolvimento de novos sistemas, quer na apreciação de sistemas existentes. Assim, por exemplo, já em 1985, a *Associação dos Sistemas Apoiados por Computador* (ACSCI – *Association of Computer-Based Systems for Career Information*), norte-americana, apresenta uma listagem detalhada de vários aspectos a ter em conta na avaliação da qualidade de um CACGS, que poderá servir de referência ou ser adaptada aos contextos da prática da intervenção vocacional, no nosso país, pelos profissionais. Em 1991, também, a *Associação Norte-Americana de Desenvolvimento Vocacional* (NCDA – *National Career Development Association*), define um conjunto de critérios para avaliação do *software* vocacional que podem ser agrupados em cinco aspectos principais: (a) a informação do programa; (b) o processo de desenvolvimento vocacional; (c) a interacção do utilizador com o sistema; (d) os aspectos técnicos do *software* e dos materiais; (e) e os serviços de apoio. Por sua vez, em 1992, a *Associação Norte-Americana dos Sistemas de Informação Vocacional Baseados no Computador* (ACSCI – *Association of Computer-Based Systems for Career Information*), apresenta um guia com orientações e princípios para a organização e uso dos programas de orientação apoiados por computador, onde se incluem ainda, uma série de medidas para garantir a qualidade dos sistemas e pistas para a sua avaliação.

Os objectivos são, contribuir para a qualidade dos sistemas, desenvolvendo critérios de avaliação da sua eficácia, encorajar a melhoria através do estudo e da avaliação contínua dos mesmos; assegurar ao público que os responsáveis do sistema definiram claramente os objectivos, as condições sob as quais a sua realização pode ser avaliada; contribuir para o estabelecimento de uma organização de pessoal e apoios que permitam cumprir tais critérios; e, proteger os sistemas contra acções de usurpação ou invasão. Os profissionais que desejam desenvolver um sistema são encorajados a seguir estes princípios como orientações para as suas decisões e a avaliar periodicamente os sistemas de acordo com os mesmos, em termos de conteúdo, processos disponibilizados e resultados alcançados. A este propósito, apresentaremos, mais adiante, neste capítulo, um análise mais detalhada dos resultados da avaliação da eficácia do uso do computador no campo da orientação.

5. O uso da Internet na orientação

O uso da Internet no campo da orientação constitui, como já referido por Edwin Herr, no primeiro capítulo desta obra, um dos desafios mais singulares no domínio, no início do século vinte e um. A Internet consiste, basicamente, numa rede mundial de computadores ligados entre si, comumente designada, na gíria dos seus utilizadores, por *Net* ou *Web*. Trata-se de uma ferramenta telemática que trouxe, sem dúvida alguma, novas e mais rápidas possibilidades de comunicação e de relacionamento à distância, a todos aqueles que dispõem do *software* e das condições de ligação à referida rede. Com efeito, como nos referem Taveira e Gelma (Taveira & Gelma, 2000, p. 35), a utilização da Internet na orientação pressupõe a existência de um computador com *software* de comunicação correspondente, que envolve o uso de um *modem* (um modulador que transporta a informação do computador para um cabo e rede, e destes para o computador), de um servidor (*host*, uma espécie de computador central) e, de um *router*, ou seja, um mecanismo de exploração que se encarrega de redirigir o tráfego de informação, na rede, procurando a via mais disponível e rápida para dirigir a informação, de tal modo que quando enviamos uma mensagem electrónica para o Canadá, por exemplo, não sabemos se a rota seguida será Portugal-Alemanha-Japão-Canadá ou Portugal-França-Itália-Canadá, apenas temos garantias que o *router* procurará as vias de menor tráfego para enviar a mesma.

Com o estabelecimento de uma ligação à Internet, ficam à nossa disposição não um, mas uma série de serviços básicos, utilizados já frequentemente por muitos profissionais de orientação, na sua prática quotidiana. Referimo-nos: (i) à possibilidade de acesso remoto à informação, ou seja, a possibilidade de utilizar os programas e consultar as bases de dados do computador com o qual estamos a estabelecer a ligação; (ii) ao protocolo de transferência de ficheiros (*File Transfer Protocol* - FTP), que permite transferir ficheiros e programas de outro computador, quer sejam de domínio público, quer sejam de domínio privado, tendo para isso que introduzir-se, muitas vezes, um nome de utilizador (*username*) e uma palavra passe (*password*); (iii) o correio electrónico (*e-mail*), que permite enviar uma mensagem escrita, com som e imagem, a outra pessoa, através do computador; (iv) as listas de distribuição (*listserv*), que permitem enviar mensagens a uma lista de pessoas de uma só vez; (v) a rede propriamente dita (*WWW*), que consiste num sistema hipertexto e multimédia que permite explorar informação

de modo não linear e não sequencial bem como associar texto, imagem, som e movimento na mesma mensagem; *(vi)* a vídeo-conferência, um tipo de comunicação que transmite som e imagem, em tempo real, de um para outro lugar, através da rede, desde que sejam ligadas pequenas câmaras de vídeo nos pontos de transmissão das mesmas; *(vii)* e, o uso de ecrãs electrónicos como complemento de uma vídeo-conferência, que permitem projectar, para uma audiência à distância, registos (transparências, notas) utilizados por um vídeo-conferencista (Taveira & Gelma, 2000, p. 36).

Face a estas diversas possibilidades, a Internet tem constituído um recurso de comunicação e de informação poderoso na orientação vocacional, quer para profissionais, quer para clientes, assistindo-se, cada vez mais, ao crescimento do número de *sites* relacionados com o tema da orientação e à investigação neste âmbito (e.g., Kenny & McEachern, 2004; Koszalka, Grabowski, & Darling, 2004; Reese, Conoley, & Brossart, 2004). O que encontramos na Net de interesse para os profissionais e clientes da orientação? A maioria dos sítios ou *sites* de interesse incluem informação sobre o mundo educativo e profissional e sobre o mercado de emprego, para ser explorada e colectada. São mais raros os *sites* com actividades interactivas de orientação, deliberadamente orientadas para apoiar a tomada de decisão e o desenvolvimento vocacional de prováveis clientes da intervenção vocacional. E, mais raras ainda, as iniciativas fundamentadas do ponto de vista teórico e empírico ou os serviços de orientação baseados na Internet que foram sujeitos a avaliação, em termos da qualidade e eficácia produzidas. Assim, na sua maioria, os *sites* de interesse para a orientação que podemos encontrar na Internet foi construídos por serviços de orientação, entidades empregadoras, agências de emprego, escolas, universidades e outras entidades governamentais ligadas à educação/formação e emprego, associações, sindicatos e ordens profissionais, organizações da juventude e, pessoas singulares, sobretudo, para divulgação de informação e serviços relacionados com as suas actividades. Existem alguns exemplos, menos frequentes, de atendimento directo de clientes de orientação via Internet, com base nas facilidades oferecidas pelo correio-electrónico. Exemplos de endereços electrónicos relativos a este tipo de páginas e sites estão incluídos na listagem apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplos de *sites* de interesse para os profissionais de orientação

Europa	
Projecto EGA – Experiências com as TIC na Orientação Vocacional de Adultos	http://www.Guidanceforum.net
CEDEFOP	http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp
AIOSP/IAEVG – Associação Internacional de Orientação	http://www.iaevg.org
Portugal – sites com Informação Escolar e Profissional para exploração:	
	http://www.des.min-edu.pt
	http://www.desup.min-edu.pt/acesso03/acesso.asp
	http://www.uminho.pt/vocacoes/
	http://www.psicologia.com.pt/
	http://www.cidadevirtual.pt/iefp_guiã/profissões/index.html
	http://www.cidadevirtual.pt/iefp_guiã/profissões/index.html
	http://www.projectolabirinto.org/
	http://www.acessoensinosuperior.pt/
	http://www.drec.min-edu.pt/ciep

Nova Zelândia – <i>site</i> governamental	http://www.careers.co.nz/
Austrália – <i>Careers Online</i> - elaborado por profissionais:	http://www.careersonline.com.au/
Canadá - Centro de Recursos Vocacionais:	http://crcanada.org
Estados Unidos da América	
Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development	http://www.career.fsu.edu/techcenter/
Career Exploration - site de orientação	http://www.acinet.org/acinet/explore.asp
National Career Development Association (NCDA)	http://ncda.org
Standards for the Ethical Practice of WebCounseling	http://www.nbcc.org
The Counselor Education Resource Center	http://coe.fgcu.edu/faculty/sabella/cerc

A investigação mais recente das actividades de informação, orientação e desenvolvimento vocacional baseadas na Internet tem permitido, entretanto, construir um conjunto de orientações e princípios éticos e deontológicos relativos ao uso daquela ferramenta telemática na intervenção vocacional. Harris-Bowlsbey, Dikel e Sampson Jr (1998), por exemplo, apresentam um guia prático para o uso da Internet nas actividades de orientação que divulga listas de *sites* úteis de orientação norte-americanos, bem como formas de incorporar o uso dos mesmos nos serviços de orientação *off-line*, e assumpções para aumentar a consciência dos profissionais acerca dos problemas éticos da utilização da Internet na intervenção vocacional. Os autores deste guia apresentam, além disso, um modelo de tomada de decisão vocacional com seis passos, destinado a ajudar os profissionais e clientes a beneficiar da Internet de modo deliberado e sensato, na consulta vocacional. Assim, o primeiro passo do modelo consiste em ajudar o cliente, sempre que necessário, a tomar consciência da necessidade de tomar uma decisão. Este primeiro passo é um processo guiado de reflexão interna do cliente. Até que este passo seja atingido, considera-se que o cliente não está preparado para recorrer ao uso de sites na Internet ou, pelo menos, não está preparado para aproveitar plenamente este tipo de recurso. O segundo passo, de aprendizagem e reavaliação do *self*, é essencial à realização de escolhas satisfatórias, que permitem realizar interesses, capacidades e valores pessoais. A análise de auto-percepções de atributo pessoais está aqui incluída. Completar com sucesso esta segunda fase facilitará bastante a consecução das próximas tarefas de decisão, nomeadamente, as da terceira fase do processo, destinada a facilitar a tradução da informação sobre o *self* em alternativas vocacionais. Neste ponto, considera-se que o indivíduo está preparado para consultar bases de informação externa (ex.: via Internet) de apoio à tomada de decisão, tarefa principal da quarta fase do modelo. Consiste esta na aquisição e exploração de informação acerca das opções identificadas, comparação e contraste de opções vocacionais, ordenação de prioridades e realização de uma escolha tentativa. O passo seguinte, ou quinta fase, diz respeito à tomada de decisão entre alternativas prováveis e requer que o utilizador reflecta e dirima conscientemente sobre a informação explorada no passo anterior, em função dos interesses, capacidades e valores pessoais identificados no segundo passo do

modelo. No início deste processo, será importante ajudar o cliente na eliminação de algumas alternativas e, depois na continuação desse procedimento, ou seja, na exploração de dados mais detalhados sobre as opções escolhidas. Este passo pode requerer uma nova consulta de informação (ex.: via Internet) e, em último caso, resulta numa tentativa de escolha comprometida por parte do cliente. A sexta e última fase (pôr em prática a sua opção ou projecto de escolha) ocorre quando o cliente decide experimentar a sua opção e leva a cabo os passos necessários para o efeito. Este processo poderá repetir-se sempre que o cliente em causa se envolve numa nova mudança, ou transição, ao longo da sua carreira.

Tal como Harris-Bowlbey e colaboradores (1998), vários outros autores da literatura vocacional dedicados ao estudo do uso da Internet no campo da orientação, atribuem-lhe um papel importante como meio privilegiado de sistematização e tratamento de informação sobre as oportunidades ocupacionais e sugerem formas de utilização da ferramenta na intervenção vocacional (cf. Alexander & Tate, 1999; Oliveira, 2005). Além disso, há que referir os esforços continuados de organismos como a *Associação Norte-Americana de Desenvolvimento Vocacional* (NCDA), na edição de normas de utilização da Internet sobre a disponibilização de serviços directos ou indirectos de orientação (consultar por exemplo, <http://www.ncda.org/about/polnet.html>, *NCDA Guidelines for the Use of the Internet for Provision of Career Information and Planning Services*, 1997).

Até finais dos anos 90, a maior parte dos artigos dedicados ao uso das TIC na Orientação Vocacional incidiram sobre os *Sistemas de Orientação de Carreira Assisted por Computador*. A partir dessa altura, as questões decorrentes do uso da Internet assumiram a supremacia. Os Sistemas de *Sistemas de Orientação de Carreira Assisted por Computador* e a Internet não constituem, de forma alguma, ferramentas mutuamente exclusivas. Pelo contrário, não só os CACGS parecem ter beneficiado com o aparecimento da Internet, passando, alguns destes sistemas a aproveitar este novo recurso, principalmente no domínio do acesso à informação vocacional, como o apoio fornecido através da Internet passa, muitas vezes, por versões actualizadas de CACGS já existentes (Iaccarino, 2000). A título de exemplo, podem citar-se os casos de versões actualizadas de CACGS que permitem, em dado momento fazer ligações a *sites* na Internet, como sejam o caso do DISCOVER ou do CIDS ou ainda o caso do “Embark.com”, uma versão de um CACGS disponível na Internet (Iaccarino, 2000).

Tal como acontece para os CACGS são várias as chamadas de atenção dos autores da especialidade, sobre a necessidade de atender à avaliação da qualidade e eficácia das actividades de orientação via Internet. Em seguida, apresenta-se e discute-se uma síntese de resultados da avaliação da eficácia do uso das novas tecnologias na orientação.

6. Avaliação da eficácia do uso das novas tecnologias na orientação

A primeira observação, antes de passarmos directamente à apresentação dos resultados disponíveis sobre avaliação da eficácia do uso das tecnologias da informação na orientação vocacional, prende-se com a necessidade definirmos o que é a avaliação. A este propósito podemos dizer que a avaliação, tal como refere Spokane (1991, p. 211), nos oferece a informação de que necessitamos para verificar se os objectivos e as metas

previamente estabelecidos para uma dada intervenção foram ou não atingidos. Mais, a informação obtida é habitualmente utilizada para que se tomem decisões acerca da oferta de serviços prestada. Embora, no passado pudesse ser estabelecida uma distinção entre os estudos de avaliação e as actividades de investigação científica propriamente dita, pensamos que hoje essa posição é de difícil defesa e na realidade a manutenção de um discurso nesse sentido apenas conduz a uma discussão estéril. A nossa posição sobre esta matéria é de que a avaliação de programas/intervenções, nomeadamente, aquela que se dirige especificamente às intervenções vocacionais, é mais uma faceta da investigação científica em geral e, conseqüentemente, deverá ser julgada com base nos princípios de rigor preconizados por esta disciplina metodológica.

Dito isto é forçoso reconhecer que fazer a avaliação da eficácia das intervenções não é propriamente uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque as condições de rigor metodológico exigidas nem sempre são fáceis de atingir no âmbito de intervenções extra laboratoriais. Em segundo lugar, existe o eterno problema do *critério*. Ou seja, é mais consensual afirmar que é importante avaliar as intervenções vocacionais do que responder à questão, mais fulcral, acerca do que devemos efectivamente avaliar!

Apesar das dificuldades referidas, hoje, estamos muito melhor preparados do que estávamos, por exemplo, à apenas três décadas atrás, para responder à questão sobre quais os efeitos das intervenções vocacionais em geral, e dos CACGS em particular, no comportamento vocacional dos nossos clientes. Nos parágrafos que se seguem é nossa intenção oferecer ao leitor uma síntese do que mais relevante tem emergido dos vários estudos que se dedicaram a este assunto. Para uma análise mais aprofundada do que aquela que podemos fazer aqui existem várias referências que podem ser consultadas, nomeadamente alguns números especiais publicados em revistas da especialidade que referimos de seguida (cf. Rayman, 1990, p. 226): *The Counseling Psychologist*, 11, (4), 1983; *Journal of Counseling and Development*, 63, (3), 1984; *Journal of Career Development*, 12, 1985; *Journal of Career Development*, 14, (3), 1988; *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 19, (1), 1986.

Após vários estudos de *meta-análise* realizados desde a década de oitenta (v.g., Baker & Popowicz, 1983; Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998) podemos com alguma segurança afirmar que as intervenções vocacionais, em geral, têm um impacto positivo no domínio vocacional da vida dos nossos clientes. A *meta-análise* efectuada por Oliver & Spokane (1988) localiza nos .80 ($d=.82$) a *magnitude do efeito* mediana calculada para um vasto conjunto de intervenções vocacionais, descritas em mais de 50 estudos empíricos e envolvendo um N superior a 7000 sujeitos. O maior efeito obtido foi para programas de carreira administrados a classes ($d=2.05$), seguido dos *workshops* ($d=.75$), consulta individual ($d=.74$), consulta em grupos ($d=.62$), programas de orientação assistida por computador ($d=.59$) e, por último, as intervenções de auto-ajuda ($d=.10$). A estimativa da *magnitude do efeito* para os programas assistidos por computador mostra que esta forma de intervenção tem um efeito benéfico moderado em várias medidas vocacionais.

Um estudo *meta analítico* mais recente (Whiston *et al.*, 1998), permite actualizar os dados recolhidos por Spokane e Oliver na década de oitenta. Nesta investigação os autores introduziram diversas inovações técnicas entretanto propostas para a estratégia de *meta-análise*, e por isso as estimativas do *tamanho dos efeitos* obtidas podem considerar-se mais fiáveis do que as anteriormente calculadas (cf. Brown & Krane, 2000).

Nesta integração empírica da literatura que abrangeu 47 estudos publicados entre 1983 e 1995, reunindo mais de 4500 participantes que receberam uma média de 4.19 sessões de intervenção vocacional com uma duração média de 7.5 horas, Whiston *et al.* (1998) relataram uma *magnitude de efeito* média global moderada ($d=.45$) e inferior à determinado por Oliver e Spokane (1988). Se compararmos as *magnitudes dos efeitos* por tipo de intervenção verificamos que, nesta análise, as intervenções baseadas em sistemas computadorizados demonstraram ter um efeito mais potente ($d=.41$) do que os *workshops* focados em temas sobre a carreira ($d=.22$), intervenções dirigidas para classes ($d=.15$) e intervenções de auto ajuda ($d=.11$), localizando-se imediatamente abaixo da consulta vocacional individual ($d=.75$) e de grupo ($d=.57$).

Considerando as duas *meta-análises* (e usando os valores da *magnitude dos efeitos* corrigidos) podemos concluir que em geral os clientes que recebem qualquer forma de intervenção vocacional superam o participante médio do grupo de controlo (que não recebeu qualquer tipo de intervenção) em cerca de metade de um desvio padrão na globalidade das medidas dos resultados avaliadas. Em suma, as intervenções vocacionais são eficazes mas, como referem Brown & Krane (2000), estes estudos não nos revelam como e porquê elas funcionam e para quem (para que tipo de clientes) elas são mais (ou menos) efectivas.

A conclusão que acabamos de exprimir para as intervenções vocacionais em geral podem repetir-se quase na íntegra quando consideramos a forma particular que assumem as intervenções baseadas em computadores, na medida em que as *magnitudes dos efeitos* para as últimas são similares às estimativas (corrigidas) referidas para as primeiras. No entanto, é bom dizer-se desde já apenas um pequeníssimo número de estudos relativos a intervenções vocacionais baseadas em CACGS foram seleccionados para as *meta-análises* que temos vindo a discutir (por exemplo, no estudo de Oliver & Spokane (1988) apenas estão incluídas três investigações que usaram este tipo de intervenção). Este facto, por um lado, aconselha-nos a ter algumas cautelas ao pretendermos generalizar para a população em geral acerca do grau de eficácia desta modalidade específica de intervenção. Por outro lado, este dado revela algo que alguns investigadores deste tipo de intervenção vêm dizendo à algum tempo, ou seja, que temos poucos trabalhos científicos de qualidade efectivamente publicados e especificamente direccionados para a avaliação do impacto dos CACGS em diferentes facetas do comportamento vocacional (cf., Katz & Shatkin, 1980; Rayman, 1990).

De facto, se olharmos para algumas das revisões da literatura mais influentes sobre os efeitos do uso dos meios informáticos na orientação vocacional e, que, no conjunto, abarcam duas décadas de investigação sobre os CACGS (Katz & Shatkin, 1980; Rayman, 1990; Spokane, 1991) poderemos constatar que foram analisados 45 trabalhos, sendo certo que alguns deles figuram na lista de mais de um dos revisores. O Quadro 4.1 contém uma sinopse destes trabalhos e da revisão onde foi citado, para futura referência dos leitores.

Quadro 4.1 - Sinopse de alguns estudos realizados sobre os CACGS no período de 1970-1990.

Trabalho original	Revisão
Tulley e Riessa (s/d)	Katz e Shatkin
Impelliteri (1968)	Rayman

Trabalho Original	Revisão
CVIS (1969)	Katz e Shatkin
McKinley e Adams (1971)	Katz e Shatkin
Price (1971)	Katz e Shatkin
Harris (1972)	Rayman
Myers, Thompson, Lindeman, Super, Patrick e Friel (1972)	Katz e Shatkin; Rayman
Arutunium (1973)	Katz e Shatkin
Chapman, Norris e Katz (1973)	Rayman
Harris (1973)	Katz e Shatkin
Melhus, Hershenson e Vermillion (1973)	Spokane
Pilato e Myers (1973)	Katz e Shatkin
English (1974)	Katz e Shatkin
McKinley (1974)	Katz e Shatkin
McKinley e Franklin (1975)	Rayman
Myers, Lindeman, Thompson e Patrick (1975)	Spokane
Pilato e Myers (1975)	Katz e Shatkin; Spokane
Devine (1976)	Rayman
Harris-Bowlsbey (1976)	Katz e Shatkin
Harris-Bowlsbey, Rayman e Bryson (1976)	Rayman
Heller e Chitayat (1976)	Katz e Shatkin
Maola e Kane (1976)	Katz e Shatkin; Spokane
Pyle e Stripling (1976)	Rayman
Chapman, Katz, Norris, e Pears (1977)	Katz e Shatkin; Rayman
Cochran, Hoffman, Strand e Warren (1977)	Spokane
Pyle e Stripling (1977)	Spokane
Richard Unified School District (1977)	Katz e Shatkin
Risser e Tulley (1977)	Rayman
Career Planning and Placement Center, U. California (1978)	Katz e Shatkin
Frederiksen (1978)	Katz e Shatkin
Lambert e Caulum (1978)	Katz e Shatkin
Rayman, Bryson e Day (1978)	Rayman
Welch (1978)	Katz e Shatkin
Drake (1979)	Katz e Shatkin
Mallory, Drake e Holder (1979)	Katz e Shatkin
Sampson e Stripling (1979)	Rayman
Garis e Harris-Bowlsbey (1984)	Spokane; Rayman
Marin (1984)	Spokane
Pinder e Fitzgerald (1984)	Spokane
Norris, Shatkin, Schott e Bennet (1985)	Rayman
Buglione e Devito (1986)	Rayman
Shahnasarian e Peterson (1986)	Spokane

Trabalho original	Revisão
Garis e Niles (1988)	Rayman
Peterson, Ryan-Jones, Sampson, Reardon e Shahnasarian (1988)	Rayman
Bloch e Kinnision (1989)	Rayman

Qualquer um dos estudos da lista anterior pode ser classificado numa das três categorias definidas por Rayman (1990, p. 248) sobre a forma como tem sido efectuada a avaliação dos sistemas computadorizados de orientação: (1) avaliação do computador como instrumento (*media*) de divulgação, (2) avaliação da qualidade da informação oferecida pelos sistemas, e (3) avaliação dos efeitos que a utilização do sistema tem nos utilizadores. Enquanto que a maior parte dos estudos mais antigos (*v.g.*, Chapman, Norris & Katz, 1973; Impelliteri, 1968; McKinley & Franklin, 1975) se preocupavam quase exclusivamente com a avaliação da potencialidade do computador como meio através do qual é oferecido um serviço de orientação, numa fase posterior os avaliadores procuraram, sobretudo, responder à questão da eficácia dos CACGS empregando *designs* experimentais e *quasi* experimentais, através dos quais contrastavam esta forma de intervenção com grupos de controlo e/ou com outras modalidades de intervenção (*v.g.*, Garis & Harris-Bowlsbey, 1984; Marin, 1984; Shahnasarian & Peterson, 1986).

E o que é que nos revelam estes estudos de avaliação dos CACGS? De acordo, com Rayman (1990), a melhor síntese (narrativa) dos resultados da avaliação destes sistemas foi elaborada por Cairo (1983) para o número especial do *The Counseling Psychologist* sobre a consulta psicológica assistida por computador. Parafraseando este autor (vide, também, Rayman, 1990, p. 253) podemos dizer que as evidências conhecidas até ao momento, no mínimo, permitem-nos sugerir que:

- 1 Os CACGS promovem uma maior consciencialização da necessidade de planear, aumentam a preocupação com a realização de uma escolha vocacional, e facilitam a capacidade dos utilizadores para relacionar a informação acerca deles mesmos com potenciais percursos educativos e profissionais;
2. Os utilizadores aprendem mais acerca dos recursos existentes para a exploração vocacional, incluindo aqueles com base nos quais podem aprender acerca das oportunidades educativas, acerca das profissões e sobre as suas características pessoais;
- 3 Os utilizadores adquirem informação relevante acerca das alternativas educativas e profissionais;
4. O número de alternativas profissionais sob consideração é geralmente ampliado em resultado das interacções com os CACGS;
5. A adequação das preferências profissionais dos utilizadores é por vezes melhorada, tornando-as mais compatíveis com os seus atributos pessoais;
6. Em contraste com o que os primeiros autores dos CACGS anteciparam, os psicólogos, na maioria das vezes, não mostraram sentir-se ameaçados, pelo contrário perceberam estes sistemas como vindo preencher um lugar importante no leque de serviços que podiam ser prestados aos utilizadores; e, finalmente

7. Os utilizadores, por sua vez, referem que os sistemas são fáceis de entender, ajudam a facilitar a escolha vocacional, e são agradáveis de usar. (p. 276).

As reservas exprimidas por Cairo acerca dos efeitos e das virtudes dos CACGS no processo da consulta vocacional são igualmente partilhadas por outros autores e, desde logo, por Katz e Shatkin (1980), os autores da primeira avaliação comparativa de 18 sistemas computadorizados de orientação vocacional (vide, ainda, Shatkin, 1980). Estas precauções decorrem, em grande medida, das fragilidades metodológicas em que incorrem um elevado número dos estudos até agora efectuados. Os problemas já foram, praticamente, todos identificados (por exemplo, excessiva concentração no exame de efeitos no curto prazo, distribuição dos sujeitos pelas condições e/ou tratamentos segundo processos não aleatórios, utilização de medidas com fidelidade e validade desconhecidas e/ou pouco recomendáveis, equipas de investigação identificadas com a empresa que comercializa um determinado sistema, etc.). As soluções também já foram referidas em muitos lugares (Johnston, Buescher & Heppner, 1988; Rounds & Tinsley, 1984), porém, como escreve Spokane (1991), continuamos a necessitar «de estudos mais definitivos sobre as intervenções assistidas por computador que revelem como os computadores podem ser mais eficazmente combinados com outras estratégias, e quando uma intervenção utilizando unicamente o computador é suficiente» (p. 162). Naturalmente, surge aqui um apelo a um maior número de investigações que integrem variáveis de controlo, ou, mais genericamente, de estudos tipo ATI's (Interações Atributos x Tratamentos) cujo modelo pode ser encontrado na investigação realizada por Garis e Harris-Bowlsbey (1984). Neste estudo cuidadosamente planeado, os autores compararam três intervenções (só DISCOVER; só consulta vocacional individual; DISCOVER e consulta vocacional individual) com uma condição de controlo (clientes em lista de espera). Concluiu-se que qualquer um dos tratamentos individuais era superior ao grupo de controlo, mas, e este é o dado mais importante, que a combinação dos dois tratamentos era, por sua vez, superior a qualquer uma das modalidades de intervenção singulares (para uma análise interessante das implicações práticas desta investigação consulte-se Harris-Bowlsbey, 1991).

Uma análise de alguns trabalhos com CACGS publicados mais recentemente (*v.g.*, Eveland, Conyne, & Blakney, 1998; Mau, 1999; Peterson, Long & Billups, 1999), apesar de úteis, continuam a não nos permitir avançar tão depressa quanto desejaríamos para uma resposta mais definitiva à questão crucial, ou seja, saber «como, porquê e com quem» (Brown & Krane, 2000) as intervenções vocacionais (no caso, as mediadas por computador) são efectivas.

Como nota final, gostaríamos de alertar o leitor para o tratamento insuficientemente aprofundado que fizemos deste importante tópico relativo aos efeitos dos CACGS no comportamento vocacional. Esta falha, resultante dos limites de espaço que nos impusemos para a apresentação desta matéria, pode ser, no entanto, colmatada através da consulta de alguns dos excelentes textos a que aludimos ao iniciarmos esta secção. Adicionalmente os trabalhos de Harris-Bowlsbey (1986; 1991) e de Taveira e Campos (1989) apresentam sínteses valiosas acerca das vantagens e das desvantagens da utilização dos computadores, quer para os clientes quer para os psicólogos.

6. Conclusão

Neste capítulo procurou-se analisar o impacto das Tecnologias de Informação e de Comunicação nas actividades de orientação e de aconselhamento de carreira. Em particular procurámos mostrar que o computador e, mais recentemente a Internet, inicialmente perspectivados como recursos auxiliares interessantes para o trabalho a desenvolver com clientes na orientação de carreira, conseguiram, paulatinamente, adquirir um estatuto central no âmbito dos programas sistemáticos e compreensivos de carreira actuais. Esta tendência vai recrudescer e intensificar-se durante os próximos anos, pelo que os profissionais de orientação no futuro têm que estar devidamente preparados para utilizar, de um modo competente, consciente e responsável, este recurso nas suas actividades de orientação. Os profissionais de orientação devem ter a consciência de que ao não usarem os sistemas informáticos e multimedia estão a privar os seus clientes de recursos com um elevado potencial para o desenvolvimento de carreira, bem como a correrem o risco de verem o seu trabalho rotulado de obsoleto e tecnicamente pouco sofisticado.

Ao longo do capítulo foram desenvolvidos as seguintes ideias principais:

- A utilização das TIC e do computador, em particular, no domínio da orientação de carreira remonta à segunda metade da década de 60 do século passado, pelo que hoje já dispomos de um valioso acervo de conceitos, produtos, e de linhas de orientação práticas, acerca das distintas funções e papéis que esta tecnologia pode desempenhar no processo de desenvolvimento de carreira ao longo de todo o ciclo de vida.
- Inicialmente os desenvolvimentos na aplicação da informática à orientação de carreira foram inteiramente dominados por investigadores dos EUA, sendo ainda neste país que, ainda hoje, podemos encontrar as melhores referências e os melhores produtos neste domínio. No entanto, os investigadores de outros países, nomeadamente os europeus, rapidamente tomaram consciência das enormes potencialidades que os sistemas informáticos revelavam para tornar mais expedito e eficiente o processo de desenvolvimento de carreira dos seus clientes. Um inquérito realizado nos finais da década de oitenta, revelou que praticamente todos os países da União Europeia (antes do recente alargamento) tinham já em funcionamento um, ou mais, *Sistemas de Orientação de Carreira Assistida por Computador* (CACGS) – Portugal constituía uma das poucas excepções neste domínio.
- Para ilustrarmos algumas das funcionalidades dos CACGS na área da orientação de carreira, neste capítulo usámos como exemplo, o programa DISCOVER. A análise detalhada dos componentes deste sistema compreensivo de ajuda vocacional, norte-americano, mostrou como, por exemplo, estas aplicações podem ser usadas pelos clientes na sua própria auto-avaliação (interesses, aptidões, valores) e para efectuarem pesquisas em bancos de dados compreensivos sobre oportunidades educativas e profissionais, autonomizando-os, nestas tarefas,

da estrita dependência do psicólogo, o qual, por sua vez, poderá utilizar o tempo poupado em tarefas de orientação e de aconselhamento mais exigentes e, portanto, mais adequadas ao tipo de formação especializada que recebeu.

- O processo de desenvolvimento de um CACGS foi igualmente alvo de uma apresentação minuciosa tendo-se, sobretudo, procurado enfatizar que a construção de um sistema deste tipo é um projecto exigente, nomeadamente, em recursos financeiros e humanos. Particularmente crítico é o papel do *know-how* que, neste caso, é verdadeiramente multidisciplinar, exigindo, por isso mesmo, a colaboração estreita entre especialistas de desenvolvimento de carreira e profissionais da área da informática/multimedia.
- Face à complexidade técnica dos sistemas informáticos e multimedia, foram ainda discutidas, com algum pormenor, as estratégias e os cuidados a ter na sua utilização. Em particular, indicámos alguns dos critérios que devem ser tidos em conta para diferenciar um sistema com qualidade de outro que não a tem. Num momento em que, como vimos, os suportes informáticos/multimedia tendem a ser cada vez mais usados na orientação de carreira, torna-se imperativo conhecer e estar atento ao escrupuloso cumprimento de um conjunto básico de orientações, regras ou princípios éticos e deontológicos, relativos à sua utilização no desenvolvimento de carreira. Os psicólogos portugueses são incentivados a observarem na sua actividade profissional os princípios preconizados nos códigos de conduta e de “boas práticas” existentes.
- A Internet constitui na actualidade o exemplo mais significativo da influência das TIC no desenvolvimento de carreira. A Internet, basicamente uma rede mundial de computadores, representa na opinião de alguns especialistas da orientação, um dos maiores desafios que esta disciplina vai ter de enfrentar nas próximas décadas do novo milénio. Neste momento qualquer pessoa que disponha de equipamento informático básico e de uma ligação à Internet, tem possibilidade de aceder, de um modo económico, a um imenso manancial de informação sobre cursos, empregos, projecções de empregabilidade, etc., que anteriormente, só eram detidas por um pequeno número de profissionais, trabalhando, geralmente, em organismos públicos ou estatais (v.g., Ministérios da Educação e do Emprego; Instituto Nacional de Estatística; Observatórios de diferentes tipos). A Internet, como o vaso de Janus, possui duas faces, por um lado, podemos explorar sítios com inegável qualidade, onde podemos encontrar informação detalhada, actualizada e fiável, sobre o mundo educativo e profissional, mas, também há uma grande probabilidade de no decurso da nossa navegação depararmos com sítios de duvidoso interesse e utilidade. Educar os clientes para o processo de exploração vocacional ao longo da vida sempre esteve entre as principais funções profissionais dos psicólogos de orientação, agora na sociedade da informação e tecnologicamente evoluída dos nossos dias, a par com essa tarefa, é absolutamente necessário auxiliá-los a evitar os escolhos existentes no oceano da Internet de modo a que o *careership* possa prosseguir sem sobressaltos a sua viagem ao longo do ciclo de vida.

Neste capítulo pudemos igualmente documentar o impacto, geralmente positivo e moderado, que os sistemas de informática/multimedia têm numa série de comportamentos e atitudes de carreira dos clientes que a eles recorrem. A sua influência no desenvolvimento de carreira, como revelam as investigações até agora realizadas, será ainda maior se houver um acompanhamento e orientação na utilização destes recursos por parte de profissionais de orientação. Este facto, revelado pela investigação, mostra que não há razões objectivas para que os psicólogos de orientação temam o desenvolvimento destes sistemas e a sua incorporação mais significativa nos programas de desenvolvimento de carreira.

Em Portugal não houve, até à presente data, possibilidade de construir, ou sequer de adaptar, um CACGS para a nossa população. Porém, isso não nos deve impedir, como procurámos mostrar ao longo deste capítulo, de tentarmos tirar o melhor partido possível das TIC, e da Internet, em particular, para ajudarmos os nossos clientes a efectuarem as suas escolhas vocacionais e a enfrentarem melhor as transições de carreira com que se irão deparar ao longo da vida.

Avaliação dos Sistemas de Informação Vocacional Assistidos por Computador

LISTA DE PRINCÍPIOS ORIENTADORES

© ASCI CLEARINGHOUSE, 1985¹

1. Organização

1.1. A organização responsável deve incluir instituições-chave, representativas tanto do sector dos produtos como da população de utilizadores da informação vocacional

- A. Quais os organismos que participaram na definição de políticas/programas para o sistema?
- B. Como foram seleccionados esses organismos?
- C. Todos os grupos maioritários participaram na definição do programa? Senão, como foi incluída informação relativa a esses grupos?

1.2. Uma carta escrita, um regulamento ou uma constituição deve reger o operador do sistema e definir as políticas relacionadas com esta matéria

- A. A carta, constituição ou regulamento estabelece os princípios propostos pela organização quanto ao desenvolvimento e distribuição da informação?
- B. Há um documento disponível e actualizado?
- C. Que tipo de acordos estão especificados com as entidades que participam e apoiam no desenvolvimento e manutenção do sistema?
- D. Que procedimentos são adoptados para produzir a carta, constituição ou regulamento?
- E. Existe um acordo formal entre a organização e o vendedor, que defina a relação e os princípios subjacentes?

1.3. A gestão do sistema deve estar localizada dentro da área de serviço do sistema

- A. Qual é a área de serviço do sistema?
- B. A sede do sistema está localizada nessa área?
- C. Os serviços centrais estão organizados para prestar assistência técnica e serviços de apoio à população, dentro da área de serviço?
- D. O vendedor presta assistência técnica e apoio à população, dentro da área de serviço?
- E. A entidade oficial presta assistência técnica e serviços de apoio à população em cooperação com o vendedor, dentro da área de serviço,?

¹ Tradução de Maria do Céu Taveira & Helena Oliveira, Universidade do Minho, Março de 2002.

- 1.4. O sistema deve ter um director ou um chefe executivo para coordenar e gerir as operações, liderar a organização e servir de elo de ligação aos profissionais de orientação**
- A. Há um director? Como é que esta pessoa é avaliada?
 - B. Que requisitos foram utilizados para a selecção do director? Há uma descrição de funções do director, dos seus deveres profissionais e das qualificações requeridas?
 - C. O director é conhecedor da política, sistemas operativos, teorias do desenvolvimento vocacional/carreira e do papel da informação vocacional no processo de desenvolvimento da carreira?
 - D. Existe um gestor do sistema? Como é avaliado?
- 1.5. Os membros da equipa devem estar disponíveis para preparar informação, gerir o sistema de distribuição e fornecer assistência às entidades utilizadoras a fim de que o programa seja utilizado de forma eficiente pelos clientes finais**
- A. Existe uma descrição de funções dos membros da equipa que indica as tarefas destinadas a cada um?
 - B. Os membros da equipa são formados em áreas adequadas? Como adquirem a sua formação?
 - C. Quais são as habilitações ou experiência necessária aos membros da equipa?
 - D. Se o sistema é gerido em parceria (ex. entre um vendedor e a organização), existe uma equipa na organização a tempo inteiro ou a tempo parcial e com tarefas definidas?
- 1.6. A gestão deve fornecer formação em serviço para os membros novos e antigos**
- A. Existe um processo contínuo de avaliação de necessidades de formação?
 - B. Existe um programa de formação e de desenvolvimento profissional com vista a satisfazer essas necessidades?
 - C. Quais devem ser as qualificações do formador?

2. Análise da Informação

- 2.1. O número e o tipo de profissões devem ser abrangente cobrindo, pelo menos, 90% do total de empregos existente na área de serviço do sistema**
- A. Qual o método utilizado para seleccionar as profissões? Recorre a dados sobre o total de empregos, comentários de utilizadores e conselheiros e projecta a procura das profissões baseado em pesquisas nacionais e locais?
- 2.2. As fontes de informação utilizadas devem ser válidas e documentadas**
- A. Existem ficheiros que identificam as fontes de informação, no que respeita as profissões, os cursos e as escolas?

- B. Quem determina quais são as fontes de informação que serão utilizadas para desenvolver as componentes de informação escolar e profissional?
- C. Que procedimentos são utilizados para desenvolver e analisar os dados que estão na base de tal informação?

2.3. A informação sobre o mundo profissional deve descrever de forma adequada cada uma das profissões. Devem ser incluídos os seguintes tópicos: código da profissão, deveres, capacidades, competências, condições de trabalho, equipamento, salários, emprego, formação e formas de acesso. A informação deve conter programas de formação e profissões relacionados

1. Códigos profissionais: Qual é a taxionomia ou classificação profissional utilizada? Os códigos profissionais podem ser cruzados com classificações do mundo profissional como a Classificação Nacional de Profissões (ou , nos EUA, o Standard Occupational Classification System, o O*NET e o Occupational Employment Statistics Progra)? O nome dos códigos reflecte o conteúdo das profissões?
2. Deveres: Este tópico descreve a profissão, as responsabilidades dos empregados e as tarefas? Estão identificados os principais deveres da profissão?
3. Capacidades: Estão identificadas as principais capacidades necessárias para desempenhar a profissão? As capacidades estão descritas de forma a serem facilmente compreendidas (ex. “trabalhar com as mãos”, em vez de “destreza manual”)?
4. Competências: Estão identificadas as principais competências e os conhecimentos necessários para o desempenho das profissões? Estão descritas de forma a serem facilmente identificadas e distinguidas das capacidades naturais?
5. Condições de trabalho: Sempre que necessário são descritos os ambientes de trabalho, horários, exigências físicas, ambiente físico circundante, riscos, pressões e necessidade de viajar?
6. Equipamento: Sempre que se justifique, são descritas as ferramentas e os equipamentos necessários para o desempenho da profissão?
7. Salário: Este tópico diz respeito aos salários em início de carreira? Este tópico Apresentam-se dados relativos a trabalhadores com anos de experiência? Os salários são apresentados em unidades adequadas ao tipo de profissão (ex. por hora, semana, mês ou ano)? Os salários apresentados têm em atenção as diferenças geográficas dentro do país?
8. Emprego: São apresentados números acerca da quantidade de pessoas empregadas numa determinada profissão? São apresentadas as percentagens de empregabilidade de uma profissão, comparadas com as de outras profissões?
9. Estatuto da Profissão e do Emprego: Este tópico descreve os aumentos previstos nas exigências e nos apoios em cada profissão ou área profissional? Descrevem-se de uma forma racional os factores que afectarão a profissão?

10. **Preparação:** Este tópico descreve a experiência, formação e educação exigida para a profissão? Estão identificados os cursos/formações relacionadas com cada profissão? Aparecem listadas as matérias escolares que podem ser úteis para quem queira desempenhar uma dada profissão? Se necessário estão identificadas os bacharelatos, licenciaturas ou cursos pós-graduados necessários?
 11. **Acesso:** Estão descritos as formas comuns (formais e informais) de acesso às profissões? Está explícito o que qualifica uma pessoa para desempenhar uma profissão? Existe informação acerca dos avanços e progressão na carreira possíveis numa dada profissão?
- 2.4. **A informação deve ser clara e concisa. O formato estilo e a linguagem devem ser compreensíveis por diversos tipos de populações.**
 - A. A população alvo está claramente definida (ex. adultos à procura de emprego, estudantes do ensino secundário, etc.)
 - B. De que forma a qualidade da informação é assegurada?
 - 2.5. **A informação deve estar isenta de erros ortográficos e gramaticais:**
 - A. Que procedimentos são adoptados para corrigir e editar a informação?
 - 2.6. **A linguagem deve ser não-discriminatória.**
 - A. O conteúdo está livre de estereótipos raciais, étnicos, sexuais, de idade, entre outros?
 - B. Que procedimentos são adoptados para assegurar que a informação permanece livre de estereótipos?
 - C. A linguagem é imparcial (livre de juízos de valor, viés acerca da natureza dos trabalhos, educação ou outros aspectos)?
 - 2.7. **Um programa de análise da informação deve utilizar dados actuais e válidos.**
 - A. Os membros da equipa conhecem as agências locais e nacionais, associações e instituições de investigação que produzem informação relevante e possuem cópias desses dados?
 - B. Os membros da equipa identificaram as potencialidades e limitações das fontes de informação de que dispõem?
 - C. De que forma a biblioteca de recursos escritos é actualizada?
 - D. Os recursos existentes são utilizados de forma adequada para produzir novas informações?
 - 2.8. **As opiniões devem ser claramente distinguidas da informação factual.**
 - A. Se são dadas opiniões, os autores são identificados?
 - B. As sugestões para um curso de acção são apresentadas a par com percursos relacionados. Se não, porquê?
 - 2.9. **Toda a informação deve ser actualizada pelo menos anualmente e distribuída rapidamente.**
 - A. Com que frequência é actualizada a informação? Com que frequência é distribuída aos utilizadores?

- B. Que procedimentos são utilizados para procurar informação actualizada?
 - C. O utilizador tem acesso aos dados relativos à actualidade da informação?
- 2.10. A estrutura de acesso aos módulos existe uma relação clara e empírica entre as características dos utilizadores e as profissões, escolas ou cursos referidos.**
- A. Que tipo de estrutura de acesso aos módulos é utilizada?
 - B. Que tipo de fontes de informação são utilizadas para cada módulo?
 - C. São os profissionais que classificam as características ou categorias a partir das quais a informação está organizada? Se não, compreendem o processo que foi utilizado?
 - D. O conteúdo que é tratado na informação adequa-se às categorias definidas? De que modo?
 - E. As questões que permitem o acesso aos módulos estão construídas de acordo com as teorias e a prática do desenvolvimento vocacional actuais?
- 2.11. A informação escolar deve cobrir pelo menos os programas de ensino pós-secundário e as instituições mais importantes dentro da área de serviço do sistema.**
- A. Como são seleccionados os programas?
 - B. As listas de programas escolares incluem todos os programas escolares e escolas importantes, dentro da área de serviço do sistema?
 - C.
- 2.12. Um sistema de informação deve descrever as características básicas dos programas escolares disponíveis. Este tópico deve incluir os objectivos dos programas, especialidades, grau que confere, cursos e uma lista completa das escolas que oferecem esses programas. Sempre que se aplique, devem aparecer referidos os objectivos profissionais, mas quando estes não devem estar presentes quando não existem.**
- A. Que procedimentos são adoptados para recolher informação acerca das escolas e dos cursos que oferecem?
 - B. Como são validadas as listas de programas oferecidas?
 - C. A informação acerca dos cursos é acompanhada de informação acerca de cursos e profissões relacionadas? Existe um documento e uma base fiável que permita estabelecer essas relações?
- 2.13. A informação acerca dos cursos deve conter apenas informação acerca de instituições que confirmam um grau. Deve ser dada informação apenas acerca de instituições acreditadas.**
- A. Que escolas estão incluídas?
 - B. Que organizações as acreditaram ou licenciaram?

- 2.14. **Os tópicos acerca da informação escolar devem incluir informação geral, aspectos acerca do processo de admissão, programas de estudo, alojamento, custos, financeiros, serviços aos estudantes e taxas de ocupação.**
A. Que itens informativos estão incluídos no sistema?
- 2.15. **A informação deve ser consistente e encorajar comparações com entre escolas.**
A. Os itens cobrem aspectos similares de forma a permitirem a comparação entre diferentes escolas?
- 2.16. **Se é feita alusão a testes psicológicos dentro do sistema ou a links na Internet onde esses testem existam, esses instrumentos devem respeitar os princípios de validade e fiabilidade estabelecidos, por exemplo, pela mais recente edição da Standards of Educational and Psychological Testing da American Educational Research Association**
A. Quais são os instrumentos de avaliação referidos no programa? Dizem respeito à versão mais recente dos mesmos?
B. Qual é o método de selecção dos instrumentos?
C. Qual a fonte utilizada para estabelecer os princípios de validade e fiabilidade aceitáveis?
D. Os resultados das avaliações são relacionados com as profissões, de uma forma compreensiva e válida?
- 2.17. **Se o sistema de informação fornecer informação adicional, essa informação deve ajudar o sistema a atingir os objectivos definidos. A informação adicional deve ser actual, precisa e compreensiva.**
A. Que listas de informação adicional são estão incluídas no sistema?
B. Qual é o objectivo de cada ficheiro?
C. Estes ficheiros são desenvolvidos e mantidos de acordo com os princípios previamente descritos (precisos, livres de viés)?
- 2.18. **Os utilizadores devem ter a oportunidade de fornecer feedback acerca da informação e outras necessidades vocacionais.**
A. Existe um painel de avaliação, questionário de satisfação do utente, ou um processo de focus-group?
B. Como é que as recomendações recebidas são integradas?

12. Sistemas de Distribuição

- 12.1. **O sistema de distribuição deve ter, pelo menos, dois métodos de distribuição.**
A. Qual é o sistema de distribuição?
- 12.2. **O sistema de distribuição deve ser adequada a pessoas com capacidades, experiência e ambiente social diferentes**
A. Qual é a amplitude da variedade de competências e grau de experiência dos utilizadores?

- B. Algum grupo específico relatou dificuldades em usar o sistema? Se sim, quais foram os problemas e necessidades expressos?
- 12.3. O sistema deve ser atractivo e interessante, de forma a ajudar e motivar os utilizadores a continuarem a usar o sistema e a explorar opções de carreira.**
- A. Qual é a evidência da presença deste factor motivacional no sistema?
- 12.4. O sistema deve permitir alguma independência.**
- A. Que feed-back tem sido dado pelos utilizadores do sistema acerca da facilidade do seu uso por particulares?
- 12.5. O sistema deve incluir instruções para os utilizadores que lhes permita utilizar de forma apropriada as várias componentes do sistema. Estas instruções devem dizer respeito, tanto ao hardware como ao software. As instruções devem ser claras e apropriadas para um vasto tipo de utilizadores**
- A. As instruções estão disponíveis para os utilizadores no computador e/ou nos manuais?
- B. Descreva o tipo de instruções disponíveis (ex. on-line, manuais, commands posters, templates).
- C. Que feed-back tem sido recebido dos utilizadores acerca das instruções fornecidas pelo sistema?
- 12.6. Os materiais devem ter um bom design, ser fáceis de usar, apelativos para os utilizadores e facilmente disponíveis. Os materiais utilizados devem ser apropriados para qualquer utilizador, independentemente da sua idade, sexo, nível de educação e tradições culturais. Devem ser tecnicamente correctos e estar isento de erros ortográficos e gramaticais.**
- A. Os materiais utilizados são precisos?
- B. Os materiais são facilmente compreensíveis e utilizáveis por qualquer tipo de utilizador?
- C. Os materiais são obtidos de forma imediata?
- D. O nível de escrita é apropriado à população alvo?
- E. Os materiais estão concebidos de forma a promoverem o interesse e o uso do sistema?
- 12.7. A assistência técnica on-site deve ser fornecida nos locais onde é necessária.**
- A. Como é feita a instalação inicial do software e fornecida a formação
- B. Existem instruções adequadas para a iniciação ao uso do sistema e relativamente a actualizações subsequentes nos dados?
- C. Como é prestada assistência aos utilizadores no caso de problemas com o hardware ou software do sistema?
- D. Qual é o processo utilizado para corrigir os erros do sistema quando são detectados?

- 12.8. **Para complementar a informação fornecida pelo sistema, o programa pode sugerir fontes adicionais de informação, como publicações, sites na Internet, site visits, job shadowing e entrevistas de informação.**
- A. Que outras formas de obtenção de informação vocacional são sugeridas pelo sistema (ex., sombra, publicações relacionadas e entrevistas de informação).
 - B. Algumas das actividades sugeridas encorajam o recurso a fontes adicionais de informação?
- 12.9. **Os materiais referidos pelo sistema devem estar acessíveis em centros de informação.**
- A. Que procedimentos são utilizados no sentido de se assegurar que os materiais referidos pelo sistema estão disponíveis para os utilizadores?
 - B. Se os materiais não estiverem disponíveis que tipo de acções são levadas a cabo pelos membros da equipa?
- 12.10. **As afirmações feitas numa componente devem ser consistentes com as afirmações feitas nas outras componentes do sistema. Deve haver um sistema de referências que ajude os utilizadores a moverem-se entre as componentes do sistema.**
- A. De que forma é que o staff assegura que é dada informação consistente em todas as componentes do sistema de distribuição?
 - B. Como é que os utilizadores são remetidos de uma para outra componente do sistema?
- 12.11. **O sistema deve usar equipamento seguro, disponível e apropriado em termos de relação custo-eficácia para uma grande variedade de utilizadores. O software deve promover um processo de tomada de decisão informado, ajudando os indivíduos a gerar opções de carreira e a obter informação pessoal relevante.**
- A. É fornecida informação aos utilizadores que os ajude a identificar o equipamento apropriado?
 - B. Que tipo de equipamento informático e software é necessário para utilizar o sistema de forma adequada? Esse equipamento é facilmente adquirido pelos utilizadores a um preço razoável?
 - C. Que tipos de problemas têm sido descritos acerca do equipamento recomendado e de que forma é que os problemas têm sido comunicados?
 - D. Existe algum elemento do staff conhecedor na área da supervisão de hardware e software?
 - E. Que tipos de recomendações são feitas aos utilizadores para a escolha do equipamento como são feitas essas recomendações?
 - F. O sistema de distribuição usa tecnologia actual disponível no mercado?
- 12.12. **Deve ser possível aos utilizadores obter uma cópia impressa da informação, enquanto usa o sistema ou para futura referência**

13. Serviços de Manutenção/Promoção

13.9. Deve existir um plano de marketing destinado a maximizar o uso do sistema.

- A. Existe um plano de marketing escrito? Com que frequência é actualizado?
- B. O plano identifica a totalidade de grupos de utilizadores prováveis?
- C. O plano identifica objectivos, estratégias e procedimentos para servir as várias populações-alvo?
- D. Como são identificadas as pessoas, agências e populações – chave?
- E. Se os custos forem demasiados, como são determinados?

13.10. A promoção e o apoio aos utilizadores de outros sites devem ser contínuos

- A. O preço, informação acerca do sistema e outros materiais de promoção estão disponíveis?
- B. Os contactos são feitos de forma sistemática?
- C. Os encaminhamentos são realizados com prontidão?
- D. Estão disponíveis demonstrações tanto no site, via distribuição ou via um site..?
- E. É fornecida assistência técnica?
- F. É fornecida informação acerca dos custos do equipamento e material referente?
- G. O símbolo da ACSI está presente nos materiais e no site para os membros que seguem as instruções da ACSI?

13.11. A informação para o público deve ser dada de forma concisa, precisa e eficaz.

- A. Existem materiais que descrevem o sistema disponíveis para distribuição?
- B. A informação ao público circula livremente numa base regular?
- C. O sistema é apresentado periodicamente em eventos públicos, como conferências ou seminários?
- D. Existe algum site em que se forneça informação ao público?

13.12. Deve ser fornecida formação acerca do uso do sistema e da informação para todos os coordenadores pelo menos anualmente.

- A. Existe um plano de formação?
- B. O pessoal novo é formado aquando da instalação do sistema?
- C. Existe formação em serviço para todos os utilizadores, anualmente?
- D. As mudanças no sistema ou na informação são comunicadas aos utilizadores?
- E. É fornecida formação aos utilizadores para que estes possam integrar melhor o sistema nos objectivos da sua organização?
- F. A informação e as componentes do sistema estão relacionadas com as competências de desenvolvimento da carreira ?

- G. É fornecida informação ao pessoal que aplica o site no sentido de demonstrar a importância da informação vocacional no processo de desenvolvimento vocacional?
 - H. É fornecida informação acerca da ligação do sistema a outras fontes na Internet?
- 13.13. O operador do sistema deve fornecer um manual de coordenação do site, no qual é explicado o design, conteúdo, procedimentos de actualização e técnicas para um uso eficaz do site**
- A. Existe um manual fornecido a todos os utilizadores?
 - B. O manual descreve a filosofia e estrutura organizacional do sistema?
 - C. O manual explica os instrumentos de distribuição do sistema e dos ficheiros de informação?
 - D. O manual descreve o papel e as funções de um coordenador de um site e fornece actividade de aprendizagem para usar o sistema com indivíduos e grupos?
 - E. Existem quadros e figuras?
 - F. São fornecidos índices e glossários?
 - G. O manual está disponível através de software e/ou no site?
- 13.14. Deve existir um duplo sistema de comunicação entre os elementos do staff e os utilizadores.**
- A. Existe um jornal ou outro tipo de comunicação que é enviado para os utilizadores regularmente ou que é colocado no site do sistema?
 - B. São tomadas medidas no sentido de obter feedback dos utilizadores sobre uma avaliação anual?
 - C. Existem relatórios sobre o feedback como sugestões e problemas? De que forma é que as sugestões são comunicadas às pessoas que desenvolvem o sistema?
 - D. No site do sistema existe um endereço de e-mail para que os utilizadores possam dar feedback?
- 13.15. O operador do sistema, trabalhando com os coordenadores locais, deve fornecer recomendações acerca da forma de tornar o site disponível a todos os estudantes e clientes em horários e locais que lhes convenham. Deve haver um acesso adequado e um fornecimento de materiais suficiente para todos os utilizadores.**
- A. Todos os estudantes e clientes têm acesso ao sistema durante o seu horário de atendimento normal?
 - B. Existem materiais destinados ao uso do sistema por grupos?
- 13.16. O sistema de distribuição deve estar disponível para clientes que o queiram utilizar de forma independente. O sistema ou deve ser passível de ser integrado em programas de aconselhamento.**
- A. Que evidencia existe de que o sistema é integrado em programas de aconselhamento?

- B. De que forma o uso independente do sistema é promovido?
 - C. Toda a informação do sistema está disponível para os utilizadores, enquanto eles usam o sistema?
 - D. O sistema inclui acompanhamento personalizado para quem utiliza o sistema pela primeira vez?
- 13.17. O custo por utilizador deve tornar o sistema praticável de modo a que sirva a maior parte dos clientes que podem tirar proveito do programa.**
- A. Qual é o custo por utilizador estimado?
 - B. Como foi estabelecida a tabela de preços?
 - C. As organizações que utilizam o sistema participam na determinação do preço? De que forma?
 - D. É fornecida informação aos utilizadores acerca das parcerias ou patrocínios que financiam o sistema?
- 13.18. O operador do sistema deve encorajar a designação de cada um dos utilizadores do site por forma a promover um uso efectivo e total do sistema.**
- A. Existe uma lista com os nomes e endereços de todos os coordenadores?
 - B. Estão identificadas as tarefas e responsabilidades dos coordenadores do site? Onde (contrato, manual, etc.)?
 - C. Existe um plano e oportunidades para formação dos coordenadores?
 - D. Os coordenadores são encorajados a fornecer feedback aos membros do staff do sistema?
 - E. Os coordenadores têm material para promover o uso do sistema no site (posters, panfletos)?

14. Avaliação

- 14.9. Deve haver uma avaliação anual do sistema.**
- A. De que forma é desenvolvida o plano de avaliação?
 - B. Os utilizadores, staff, e as outras partes estão envolvidos nesse processo?
 - C. Os resultados da avaliação mais recente estão disponíveis?
- 14.10. Deve haver um plano para utilizar os resultados da avaliação.**
- A. Que tipo de utilização é feita dos dados de avaliação?
 - B. Que benefícios ou mudanças resultaram dos dados de avaliação?
- 14.11. Devem estar disponíveis para os coordenadores avaliações da eficácia do programa.**
- A. De que forma os resultados das avaliações são partilhados com os coordenadores?

14.12. Deve haver um esforço de investigação e desenvolvimento de forma a assegurar o sistema e os serviços aos utilizadores são melhorados em termos de dados, tecnologia e serviços de desenvolvimento da carreira.

- A. Qual é a percentagem do orçamento anual dedicada à investigação e desenvolvimento?
- B. Que tipo de métodos são utilizados para melhorar o sistema (design, testes piloto, avaliação, implementação)?
- C. De que forma é que os criadores do sistema, pessoal que utiliza o site, os operadores do sistema e os utilizadores são envolvidos no processo de investigação e desenvolvimento?

15. Financiamento

15.9. Deve haver um plano financeiro

- A. Quais são as fontes de financiamento?
- B. Quem constitui a administração?
- C. De que forma é que o orçamento anual é desenvolvido e aprovado?
- D. Quem controla os gastos?

15.10. O operador deve ter um orçamento para o sistema adequado, que permita fornecer os serviços esperados pelos utilizadores.

- A. Os fundos orçamentados e disponíveis são suficientes para suportar as operações do sistema (análise da informação, serviços aos utilizadores, distribuição do sistema)?
- B. Quem são os maiores patrocinadores do sistema?
- C. Quais desses são também utilizadores?
- D. Quão seguro é cada investidor?

7. Bibliografia

- Kenny, M.C., & McEachern, A.G. (2004).. Telephone counseling: Are offices become obsolete? *Journal of Counseling and Development*, 82, 199-202.
- Koszalka, T.A., Grabowski, B.L., & Darling, N. (2004). Predictive relationships between Web and human resource use and middle school students' interest in science careers: na exploratory analysis. *Journal of Career Development*, 31, 171-184.
- Reese, R.J., Conoley, C.W., & Brossart, D.F. (2004). Effectiveness of telephone counseling: A field based investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 233-242.
- ACT (2000). Documento extraído em <http://www.act.org/discover/overview/index.html>.
- Aubret, J. & Damiani, C. (1989). Télématique, information et orientation. *Analyse des questions et des réponses de deux messageries télématiques. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 155-169.
- Aubret, J. & Guichard, J. (1989). Minitel and careers guidance, In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance. Report of the Second European Conference on Computers in Careers Guidance and of its Teleconference with the USA*. CRAC: Cambridge.

- Baker, S. B. & Popowicz, C. L. (1983). Meta-analysis as a strategy for evaluating effects of career education interventions. *Vocational Guidance Quarterly*, 31, 178-186.
- Bingham, W.C. (1993). The Impact of Technology on Career Guidance. *Educational and Vocational Guidance*, 54, 1-9.
- Brown, S. D. & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Cairo, P. C. (1983). Evaluating the effects of computer-assisted counseling systems: A selective review. *The Counseling Psychologist*, 11, 55-59.
- Chapman, W., Norris, L. & Katz, M. (1973). *SIGI: Report of a pilot study under field conditions*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Clyde, J. S. (1979). *Computerized career information and guidance systems*. Columbus, Oh: National Center for Research in Vocational Education.
- Coelho, J.D. (1999). Prefácio. In J.A. Alves, P.Campos, & P. Q. Brito, *O futuro da Internet*. Lisboa: Edições Centro Atlântico.
- Dosnon, O. & Forner, Y. (1989). Fondements théoriques et effets de la guidance assistée par ordinateur: L'exemple de DISCOVER. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 191-206.
- Eveland, A. P., Conyne, R. K. & Blakney, V. L. (1998). University students and career decidedness: Effects of two computer-based career guidance interventions. *Computers in Human Behavior*, 14, 531-541.
- Forner, Y. & Mullet, E. (1988). Informatique et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 209-232.
- Forner, Y. & Vrignaud, P. (1996). Décision d'orientation assistée par ordinateur: L'apport de l'informatique à l'analyse des processus. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 31-55.
- Garis, J. & Harris-Bowlsbey, J. A. (1984). *DISCOVER and the counselor: Their effects upon college student career planning progress*. Iowa City, IA: The American College testing Program.
- Gati, I. (1996). Computer-Assisted Career Counselling: Challenges and Prospects. In M. L. Savickas & W. Bruce Walsh (Eds.), *Handbook of career counselling theory and practice* (pp. 169-190). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Harris-Bowlsbey, J. A. (1984). The computer as a tool in career guidance programs. In N. C. Gysbers (Ed.), *Designing careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris-Bowlsbey, J. A. (1986). The computer as a tool in career guidance programs. In N. C. Gysbers (Ed.), *Designing careers*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris-Bowlsbey, J. A. (1989). Computer-based career guidance systems: Their past, present and a possible future. In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.
- Harris-Bowlsbey, J. A. (1991). *The respective roles of the counselor and the computer in the career development process*. Paper apresentado na Conferência da International Association of Educational and Vocational Guidance, Lisboa, 9-13 de Setembro.
- Harris-Bowlsbey, J. A. (1992). Computer-based career development systems across the life span. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M. R., & Sampson, J. P., Jr. (1998). *A counsellor's guide to the Internet: A tool for career planning* (1st ed.). Columbus, OH: National Career Development Association.
- Harris-Bowlsbey, J., & Sampson, J. P., Jr. (2005). *Use of technology in delivering career services worldwide*. *The Career Development Quarterly*, 54, 48-56.
- Herr, E. L. e Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the lifespan. Systematic approaches*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Impelliteri, J. T. (1968). Computer-assisted occupational guidance: The development and evaluation of a pilot computer-assisted occupational guidance program. University Park, PA: Vocational education Department.
- Isaacson, L. E. (1985). *Basics of career counseling*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Johnston, J. A., Buescher, K. L. & Heppner, M. J. (1988). Computerized career information and guidance systems: Caveat emptor. *Journal of Counseling and Development*, 67, 39-41.
- Katz, M. & Shatkin, L. (1980). *Computer-assisted guidance: Concepts and practices*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Katz, M. (1989). Yesterday, today and tomorrow. In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.

- Marco, R. (1995). La tecnología informática en el asesoramiento vocacional. In F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 383-419). Madrid: Editorial Síntesis.
- Marin, P. (1984). *The differential effectiveness of a computer based counseling intervention and decision-making style on progress in career decision status*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Mau, W. C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development*, 25, 261-274.
- Maze, M. (1984). How to select a computerized guidance system? *Journal of Counseling and Development*, 63, 158-161.
- McKinlay, B. & Frankling, P. L. (1975). *Education components for a career information system: Final project report*. Eugene, Or: Career Information System.
- McKinlay, B. (1989). Information systems in career development: History and prospects. In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.
- Nagy, D. R. & Donald, G. M. (1981). Computerized career guidance systems and beyond. In D. Montross & Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980s*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Norris, L. & Shatkin, L. (1989). To BYOS or not to BYOS. In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.
- Offer, M. (1990). *Careers software review*. Coventry: NCET.
- Offer, M. (1992). *Careers software review update*. Coventry: NCET.
- Oliver, L. W. & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Oliveira, H. (2005).: *O uso do computador e da Internet na Psicologia Vocacional*, Dissertação de Mestrado. Braga: IEP. Universidade do Minho.
- Peterson, G. W., Long, K. L. & Billups, A. (1999). The effects of three career interventions on educational choices of eight grade students. *Professional School Counseling*, 3, 34-42.
- Plant, P. (1989). Technology is the answer: What was the question? In A. G. Watts (Ed.), *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.
- Rayman, J. R. (1990). Computers and career counseling. In W. B. Walsh & S. E. Osipow (Eds.), *Career counseling. Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rounds, J. B. & Tinsley, H. E. A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Sampson, J. P. (1983). An integrated approach to computer applications in counseling psychology. *Counseling Psychologist*, 11, 65-74.
- Sampson, J. P., Jr. (1983). An integrated approach to computer applications in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 11, 65-74.
- Sampson, J. P., Jr. (1996). Computer-assisted career guidance: Ethical issues bibliography [On-line]. Tallahassee, FL: Florida State University, Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Available: <http://www.fsu.edu/~career/techcncr.html>
- Sampson, J. P., Jr., Shahnasarian, M., & Reardon, R. C. (1987). Computer assisted career guidance: A national perspective on the use of DISCOVER and SIGI. *Journal of Counseling and Development*, 65, 416-419.
- Shahnasarin, M. & Peterson, G. W. (1986). *Use of computer-assisted career guidance with prior cognitive structuring*. (Tech. Rep. No. 3). Tallahassee: Florida State University, Clearinghouse for Computer-Assisted Guidance Systems.
- Shatkin, L. (1980). *Computer-assisted guidance: Description of systems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Silva, J. M. T. (1993). O papel do computador nos Serviços de Psicologia e de Orientação. *Psicologica*, 10, 45-59.
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Allyn & Bacon.
- Super, D. E. (1970). *Computer-assisted counseling*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. (1970). Computers and counselor roles. In D. E. Super (Ed.), *Computer-assisted counseling* (pp. 100-108). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Taveira, M. C. & Campos, B. P. (1989). Novas tecnologias de informação na orientação vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 81-94.

- Taveira, M.C. & Gelma, M.N. (1999). Nuevas Tecnologías. In *Organización de los Servicios de Orientación Escolar y Profesional e Inserción Laboral*. Barcelona: Universidade de Barcelona e Fundação Bosch i Gimpera.
- Taveira, M.C. (1992). Orientação Vocacional Apoiada por Computador: o Sistema Projectos. *Jornal de Psicologia*, 10, (1), 21-25.
- Taylor, K. M. (1988). Advances in career-planning systems. In W. B. Walsh & S. E. Osipow (Eds.), *Career decision making*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vrignaud, P. & Forner, Y. (1994). *Étude de validation du logiciel PerformanceSE*. Paris: INETOP.
- Watts, A. G. & Ballantine, M. (1981). Computers in careers guidance: An overview. *Careers Journal*, Volume 1, No 3.
- Watts, A. G. (1986). The role of the computer in careers guidance. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 9, 145-158.
- Watts, A. G. (1994). The changing policy agenda and the role of IT. In NCET, CRAC, & NICEC (Eds.), (1994). The future use of information technology in guidance (pp. 5-11). Coventry, United Kingdom: National Council for Educational Technology.
- Watts, A. G. (1996). Computers in guidance. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.). *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 267-283). London: Routledge.
- Watts, A. G. (Ed.) (1989). *Computers in careers guidance*. Cambridge: Hobsons Publishing.
- Watts, A. G., Dartois, C. & Plant, P. (1987). Educational and vocational guidance services for the 14-25 age-group in the European Community. Luxembourg: ECSC-EEC-EAEC.
- Watts, A. G., Kidd, J. & Knasel, E. (1989). PROSPECT (HE) *Pilot evaluation: First Report*. Cambridge: NICEC.
- Watts, A.G. (1996). Computers in guidance. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice* (pp. 269-286). London: Routledge.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Zunker, V. G. (1986). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

(Página deixada propositadamente em branco)

Capítulo 5

A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: PRINCÍPIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Introdução

A avaliação psicológica constitui, desde os primórdios da psicologia vocacional, um instrumento de base para ajudar os indivíduos a realizarem as suas escolhas. Escolhas de carácter estritamente profissional ou relacionadas com o prosseguimento de estudos. A avaliação engloba, hoje, um conjunto de procedimentos que ultrapassa, em muito, a mera definição de variáveis que medem as capacidades do indivíduo com vista a compará-las com as que são exigidas pela profissão. A avaliação psicológica é assim um processo integrador do conjunto de determinantes situacionais e de características pessoais que definem e sustentam a individualidade e a singularidade. Por esta razão, todo o processo de avaliação – ou seja, todo e “qualquer método utilizado para medir as características dos indivíduos, programas ou objectos”¹ – que tenha por objectivo o aconselhamento da carreira², deve ser dinâmico, na medida em que deverá não só ajudar o indivíduo a ser um agente interpretativo das suas próprias necessidades, como constituir um elemento de ajuda para o planeamento e a exploração, tendo ao mesmo tempo em conta o desenvolvimento pessoal do indivíduo ao longo da vida (cf. quadro 5.1).

O aconselhamento de carreira supõe um plano de avaliação que se vai executando de uma maneira consequente com vista a atingir determinados fins; por isso, a avaliação psicológica na intervenção vocacional, nomeadamente no que respeita à utilização de técnicas (ou métodos), terá que considerar qual das diferentes abordagens teóricas sustenta a utilização dessas mesmas técnicas. Por exemplo, na técnica da entrevista, quando utilizada no âmbito do modelo psicodinâmico de aconselhamento de carreira,

¹ Cf. *American Educational Research Association, American Psychological Association, e National Counseling on Measurement in Education*, 1985, p. 89.

² Existindo várias abordagens de aconselhamento de carreira, fornece-se em quadro anexo uma adaptação do quadro apresentado por Walsh (Walsh e Osipow, 1990) onde constam os aspectos significativos das diferentes abordagens de aconselhamento da carreira, e as maneiras como os métodos são utilizados em cada uma das diferentes abordagens.

Quadro 5.1 - Abordagens de Aconselhamento de Carreira e Técnicas

	Traço e Factor	Centrada no Indivíduo	Psicodinâmica
Diagnóstico	Diagnóstico diferencial. Qual o problema de decisão na carreira.	O <i>locus</i> de controlo permanece com o cliente. Falta Planeamento.	Diagnóstico dinâmico. Porquê o problema.
Processo	Processo de resolução do problema e processamento de informação.	Processo centrado no cliente: ênfase nos sentimentos e emoções.	Processo terapêutico centrado no consciente e no inconsciente.
Consequências	Munir o cliente de informação para o processo de tomada de decisão racionalista.	Promoção de auto-descoberta e implementação da identidade pessoal no papel profissional.	Ajustamento pessoal e à carreira. Oportunidades para desenvolvimento através do trabalho.
Técnicas de Entrevista	Enfatiza a avaliação e os métodos quantitativos; é salientada a utilização de informação válida e precisa; é recolhida informação não quantitativa para um enquadramento adequado. Técnicas directivas, centradas no planeamento, na racionalidade, na resolução de problemas e na informação.	O conselho relaciona-se com genuidade e empatia. Relação não-directiva para facilitar a auto-exploração. Clima psicológico para o cliente poder descobrir a identidade pessoal.	A interpretação é utilizada para facilitar a auto-exploração de temas de vida, relacionando com objectivos para o futuro e processos de tomada de decisão actuais e para encorajar o cliente a agir na base de como as coisas lhe parecem. Combinação entrevista/técnicas projectivas.
Interpretação de Testes	Interesses vocacionais, valores do trabalho e aptidões são estáveis e apresentam relações adequadas com as consequências pretendidas no aconselhamento de carreira.	Os testes são utilizados para ajudar a clarificação do que o cliente vê de si próprio.	São apresentadas como técnicas de avaliação entrevistas estruturadas, técnicas projectivas e autobiografias para avaliação intra-individual.
Utilização de Informação	É salientado o uso de informação escolar e profissional.	É disponibilizada alguma informação sobre a carreira e as competências para implementar objectivos de carreira.	Não parece constituir um aspecto significativo.

Adaptado de WALSH, B., 1990.

Quadro 5.1 (Cont.) - Abordagens de Aconselhamento de Carreira e Técnicas

	Desenvolventista	Aprendizagem Social	Psicológico-Social	Computacional
Diagnóstico	Diagnóstico diferencial e dinâmico. Enquadramento do desenvolvimento de carreira. A apreciação da pessoa, do problema e do prognóstico.	Diagnóstico dinâmico: avaliação do sistema informativo do cliente.	Identificação dos mitos na carreira.	Diagnóstico diferencial: identificação do problema de decisão na carreira.
Processo	Descobrir novos significados e possibilidades de acção. ⁴	O processo envolve aprendizagem, modificação, gestão e controlo do comportamento.	Processo de persuasão: formulação de novas atitudes sobre desenvolvimento da carreira.	Informação retroactiva individualizada (armazenamento de informação).
Consequências	Utilização de atributos pessoais para alcançar objectivos auto-determinados e influência na natureza de escolhas futuras.	Aquisição de competências para tomadas de decisão e processo de escolha.	Mudança de atitudes.	Promoção da necessidade de planear; relação entre informações sobre o cliente e profissões.
Técnicas de Entrevista	O processo de interpretação é conciliar e organizar a descoberta de novas associações cognitivas e afectivas entre os dados em apreciação, ou entre os dados e elementos que são do conhecimento tácito do cliente. Processos de raciocínio indutivo e dedutivo são utilizados no processo interpretativo.	Influência do reforço positivo e negativo. Modelagem social. Aquisição de competências de tomada de decisão.	Interpretação verbal para maior sentido de controlo sobre as circunstâncias do cliente.	O computador é capaz de realizar uma entrevista estruturada.
Interpretação de Testes	A descoberta de novas compreensões de carreira é alcançada através de processos de raciocínios indutivo e dedutivo. Novas formas de tratar a informação disponível/aplicação de conceitos da teoria de desenvolvimento da carreira.	A utilização dos testes não é muito frequente, dada a ênfase colocada no comportamento.	Os testes podem ser utilizados para identificar mitos de carreira.	O computador administra os testes e fornece interpretações individualizadas.
Utilização de Informação	Não é um aspecto realçado. O aconselhamento sugere categorias para agrupamento de informação.	A exploração da carreira é importante, embora não utilize informação profissional de divulgação mas um conjunto de equipamentos para estimular a exploração e a tomada de decisão.	O poder informativo resulta da familiaridade do conselheiro com as fontes que o cliente possa considerar úteis.	O computador fornece uma lista de profissões baseada na avaliação individual, as competências que são necessárias para a profissão, e os requisitos para exercê-las.

Adaptado de WALSH, B., 1990.

a interpretação é usada para facilitar a auto-exploração de temas de vida, enquanto na abordagem desenvolvimentista o processo de interpretação consiste, em geral, em organizar a descoberta de novas associações cognitivas e afectivas entre os elementos em apreciação.

Existem dois modelos de avaliação se tivermos em conta o sentido restrito da expressão 'avaliação psicológica na intervenção vocacional': o modelo de avaliação traço-factor, cujas origens remontam a Frank Parsons (1909), e o modelo desenvolvimentista de avaliação, de Donald Super (1983). Os modelos serão sucintamente tratados.

A avaliação na intervenção vocacional apresenta-se em Psicologia com um estatuto e importância próprios, sustentada em princípios, em técnicas e em instrumentos que estão em permanente processo de adequação às necessidades que vão sendo sentidas pelos indivíduos. A evolução, e natural utilização de técnicas de avaliação no âmbito da intervenção vocacional, sugere, portanto, uma particular atenção e preocupação por parte dos psicólogos utilizadores destas técnicas.

Um longo caminho tem vindo a ser percorrido, e hoje a avaliação é mais abrangente porque considera também a avaliação do conjunto de determinantes situacionais nos quais a vida do indivíduo se desenvolve, tornando-se, assim, mais eficaz a avaliação psicológica que inclui procedimentos integradores e que se situa numa perspectiva desenvolvimentista.

Mas deverão ser considerados vários aspectos, entre os quais uma análise cuidada do objectivo da avaliação, para que a avaliação psicológica na intervenção vocacional possa ajudar a responder às necessidades do indivíduo. E para alcançar esse objectivo deve saber-se responder a questões de natureza vária: qual o momento certo, no decorrer do processo de aconselhamento, em que se devem introduzir as estratégias de avaliação? Quais são as técnicas de avaliação que correspondem às necessidades do indivíduo e lhes podem dar respostas eficazes? Quais são as alternativas consideradas pelo indivíduo? Existe concordância entre o indivíduo e o conselheiro sobre as estratégias a desenvolver? Para que este conjunto de perguntas possa ter uma resposta adequada, será necessário considerar-se um conjunto de competências éticas, técnicas e científicas.

Neste capítulo, pretende-se abordar de forma sintética os grandes aspectos da avaliação, tendo como ponto de partida este enquadramento. Assim, numa primeira parte, tratar-se-á de aspectos éticos e deontológicos directamente relacionados e envolvidos no processo de avaliação. Na segunda parte, serão abordados dois modelos de avaliação. De seguida, tratar-se-á da interpretação de resultados da avaliação e da leitura de resultados na intervenção vocacional: a avaliação e as diferenças individuais, a avaliação e a predição do comportamento, e a avaliação e o desenvolvimento pessoal. Na quarta parte, serão apresentadas as diferentes técnicas de avaliação desde a entrevista não estruturada até às técnicas psicológicas diferenciais. Na quinta parte, apresentar-se-ão categorias de instrumentos de avaliação mais utilizados na intervenção vocacional. Na conclusão, salientam-se os aspectos mais relevantes da avaliação psicológica na intervenção vocacional.

Aspectos Éticos e Deontológicos na Avaliação

Os aspectos éticos e deontológicos surgem muitas vezes associados sem que se dê conta de que têm significados diferentes. A ética, aplicada à conduta humana, designa

a ciência normativa – a moral – situando-se, actualmente e sobretudo, no campo da axiologia, portanto na interiorização, nos imperativos individuais. A deontologia trata dos deveres a cumprir numa actividade ou campos determinados, e a deontologia na avaliação psicológica é o conhecimento daquilo que deve fazer-se através da utilização de uma classe privilegiada de instrumentos, enquanto medidas de manifestação de processos psicológicos. Subjacente a essa utilização tem que estar a preparação do psicólogo ao nível da competência científica, ao nível da competência técnica, e ao nível da competência deontológica” (Miranda, 1985, p. 21). Quer isto dizer que é a competência deontológica que enquadra a actuação do profissional em Psicologia, sendo evidentemente necessárias, mas não suficientes, as competências técnica e científica. Portanto, embora ética e deontologia devam emparceirar, torna-se importante compreender o significado de ambas: a deontologia sustenta e apoia a intervenção, enquanto a ética determina o comportamento profissional.

À falta de um conjunto de regras de actuação aprovado pela comunidade científica portuguesa e construído com base em aspectos culturais específicos – que não só identifiquem, por exemplo, atitudes, necessidades ou interesses, mas que sugiram regras de conduta profissional adequadas a cada um dos contextos de intervenção –, parece fundamental chamar a atenção dos leitores, principalmente dos alunos, para a necessidade da “preservação e protecção dos direitos humanos”, tal como salientado pela quase totalidade das Associações do sector (A.P.A., *Ethical Principles of Psychologists and code of conduct*, 1993).

O “Code of Ethics and Standards of Practice” (American Counseling Association, 1995), Secção E, determina claramente onze regras de conduta referentes à avaliação e interpretação de resultados, apontando regras de conduta gerais e regras específicas de actuação quando se avalia e interpreta resultados, sejam de testes psicológicos ou de outras técnicas psicológicas. De entre estas regras, poderemos destacar algumas como “trabalhar com as ferramentas psicológicas que forneçam medidas objectivas e interpretáveis”, “dar a conhecer ao cliente os resultados, bem como os fundamentos das respectivas interpretações, conclusões e recomendações”, “possuir as competências adequadas para escolher e utilizar técnicas de avaliação adequadas a cada uma das situações”, e “reconhecer e respeitar a singularidade individual” (A.C.A., 1995, pp. 11-13).

No caso específico da avaliação psicológica na intervenção vocacional, as normas éticas preconizadas pela Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSP / IAEVG) são muito claras, concretamente quando se referem à obrigatoriedade de os seus membros “fornecerem as explicações dos conteúdos, objectivos e resultados dos testes numa linguagem que seja compreensível para os clientes. Deverão utilizar critérios pertinentes de selecção, aplicação e interpretação das técnicas de avaliação. Reconhecem que devem informar-se sobre técnicas recentes, por exemplo, meios informáticos...” (Educational and Vocational Guidance, Bulletin 58, 1996). Estamos assim perante um conjunto de normas que devem ser partilhadas pelo psicólogo e pelo cliente, que sejam adequadas a cada um dos contextos de intervenção, e que impliquem o domínio dos métodos e das técnicas – a escolha do instrumento, a avaliação da informação e a decisão da adequabilidade –, bem como da comunicação dos resultados. O contributo da ciência psicológica e da teoria dos testes, nomeadamente os estudos de validade e precisão, possibilitam actualmente uma análise fina da evidência empírica, uma maior preocupação com as práticas de utilização, e, conseqüentemente, uma avaliação mais

centrada (e orientada) para o indivíduo. De facto, as novas realidades sociais geram e obrigam à necessidade da operacionalização e medida de novos construtos. Mas a deontologia obriga também a respeitar o fundamento da ciência psicológica; ou seja, a adequabilidade de um instrumento psicológico, seja ele a entrevista não-estruturada ou o mais sofisticado aparelho, verifica-se por estudos empíricos e não por decisões teóricas. Significa isto que o comportamento do “avaliador” tem que obedecer a um conjunto de normas e de regras que controlem o seu próprio comportamento. A ética serve, assim, para os psicólogos saberem como, quando e em que situações devem utilizar as técnicas, respeitando sempre a dignidade e a singularidade da pessoa humana.

Referimo-nos até aqui à competência deontológica enquanto a competência que enquadra a actuação do profissional; passemos agora à competência técnica e científica, sustentada pela preparação teórica, dando-se particular importância à avaliação psicológica na intervenção vocacional.

Modelos de Avaliação

O Modelo Clássico de Avaliação

Este modelo, também designado por modelo de traço e factor, tem actualmente, nas palavras de Donald Super, uma velha mas ilustre história. Com efeito, já se percorreu um longo caminho desde que Frank Parsons, nos primórdios do século xx (1909), procurou entender as relações entre as características do indivíduo e as características da profissão escolhida. Na Europa, e partilhando desta mesma noção, são de salientar pioneiros como Binet e Piéron em França, Christiaens na Bélgica, e na Península Ibérica o português Faria de Vasconcelos e os espanhóis Mira y López e José Germain (Ferreira Marques, 1993, pp. 67-68). Então, o trabalho do orientador – “avaliador” –, consistia em analisar as capacidades do indivíduo, compará-las com as exigidas pela profissão, e ajudá-lo a escolher a profissão que melhor se lhe adequasse. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela importância que os atributos mensuráveis têm enquanto preditores de sucesso vocacional: a psicologia das diferenças individuais, à qual está subjacente a operacionalização de variáveis, procura determinar a relação entre as capacidades do indivíduo e a escolha da profissão.

A sequência do processo de avaliação consiste em quatro etapas: na primeira, procede-se a um exame preliminar dos dados disponíveis, ou seja, o conselheiro analisa os elementos que dizem respeito ao seu cliente, e prepara a entrevista preliminar que constitui já uma primeira avaliação; se os problemas apresentados respeitam a escolhas vocacionais, a tendência é considerar a necessidade de se obter mais dados, por exemplo através da aplicação de técnicas psicológicas que avaliem o nível de aptidões e o campo de interesses do cliente. A segunda etapa designa-se exame em profundidade, e através dela considera-se a possibilidade de aplicação de mais técnicas psicológicas, e ainda a avaliação das aptidões e dos interesses com o objectivo de melhor combinar e prever a adequação indivíduo-profissão. Na terceira etapa, procede-se à revisão de todos os dados disponíveis, e procede-se a interpretações e, embora nem sempre, predições referentes a desempenhos futuros. A quarta etapa dá início ao aconselhamento, que considera basicamente a revisão global e a discussão dos dados recolhidos nas etapas

anteriores, a revisão e /ou a aceitação da avaliação, a discussão das implicações para a acção, e o planeamento da acção. Este modelo considera ainda uma quinta etapa, o *follow-up*, que segundo Super nem sempre é honrado na prática embora seja sempre defendido como um princípio (Super, 1983).

Em síntese, o modelo clássico de avaliação tem por objectivo, no decorrer do processo de aconselhamento, alcançar que o indivíduo obtenha sucesso e satisfação profissionais, isto é, permitir a melhor combinação entre as características do indivíduo e as das profissões. Este modelo de avaliação/intervenção assenta no princípio da estabilidade das dimensões avaliadas, e que os indivíduos são capazes de utilizar o auto-conhecimento para tomarem decisões vocacionais. Mas deparam-se-nos aqui algumas questões, nomeadamente se o cliente tem ou não um conhecimento adequado de si próprio e das profissões, se tem ou não consciência da importância que é para ele fazer escolhas, e se revela ou não competências para lidar com os dados provenientes do aconselhamento. A utilização deste modelo é legítima para o planeamento de actividades exploratórias com indivíduos que estejam motivados, bem como para aqueles que, estando vocacionalmente maduros, podem já assumir processos de tomada de decisão.

Este tipo de abordagem tem conhecido uma evolução sustentada, donde o alargamento do âmbito da avaliação, por influência de um conjunto diversificado de aspectos, dos quais se salientarão o avanço entretanto verificado nas ciências humanas, o aparecimento de novas tecnologias, a intensificação da industrialização ao longo da primeira metade do século xx, com o conseqüente aparecimento de novos empregos e profissões, o evoluir da própria ciência psicológica, nomeadamente a psicologia diferencial, e o surgimento de outras abordagens teóricas sobre escolhas vocacionais.

Para encontrar meios para ajudar o indivíduo a confrontar-se com este tipo de questões, Super propõe um outro modelo de avaliação que contempla a abordagem desenvolvimentista no processo de avaliação.

O Modelo Desenvolvimentista de Avaliação

Os trabalhos de Ginzberg e seus colaboradores (1951), e posteriormente os de Super (1957), constituem marcas da evolução verificada na psicologia vocacional, onde a orientação adquire uma perspectiva mais ampla através da introdução de outros objectos de estudo, e, conseqüentemente, da necessidade de desenvolver metodologias e técnicas de avaliação de conceitos, como por exemplo a tomada de decisão, os auto-conceitos, o estilo de vida, os valores, os tempos livres, a escolha livre e fundamentada, a flexibilidade, e a capacidade para lidar com a mudança (Herr e Cramer, 1996).

O desenvolvimento da carreira é um processo contínuo, e a avaliação deve procurar sistematicamente a sua utilidade e eficácia em qualquer momento do ciclo de vida. Para tal, é importante ter um modelo conceptual como base de trabalho, na medida em que o modelo pode providenciar um método sistemático para se estabelecerem os objectivos da avaliação e a conseqüente utilização dos resultados da avaliação. Mas um modelo de avaliação na intervenção vocacional só tem sentido se atender a toda a variedade de necessidades dos indivíduos, se for suficientemente flexível para responder às necessidades de cada um, e se considerar a diversidade de contextos em que possa ocorrer a intervenção a nível vocacional.

Perante as limitações já apontadas ao modelo clássico de avaliação, o grande contributo para encarar a avaliação como um processo desenvolvimentista deve-se a Donald Super e ao seu modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento (Super, 1983; 1990; Super *et al.*, 1988), posteriormente alargado por ele e pelos seus colaboradores (Super, Osborne, Walsh, Brown e Niles, 1992) através do modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento da carreira (C-DAC). O grande contributo destes modelos foi o de considerar a maturidade vocacional, no caso de jovens, e a adaptabilidade, no caso de adultos, como elementos determinantes para que o indivíduo possa mais facilmente tomar decisões de carreira. Este modelo elege como aspecto crucial a avaliação do grau de preparação para a medida das aptidões e dos interesses e para a realização de escolhas vocacionais, o que implica a avaliação da saliência do trabalho e a medida da maturidade vocacional (Super, 1983, p. 559). Torna-se cada vez mais importante avaliar a importância do trabalho em comparação com outras actividades que se vão desenvolvendo ao longo da vida, e em estreita ligação com a maturidade vocacional, na medida em que a evolução da estrutura profissional contribui para aumentar a importância de outros papéis na procura da satisfação das necessidades e na realização, e para encontrar satisfação pessoal.

O modelo desenvolvimentista de Super é constituído por quatro grandes etapas: exame preliminar, exame em profundidade, avaliação de todos os dados, e aconselhamento. A etapa I, idêntica ao modelo clássico, refere-se ao exame preliminar efectuado através da reunião dos dados disponíveis, da entrevista de acolhimento, e da avaliação preliminar. A etapa II – exame em profundidade –, consiste em avaliar os elementos respeitantes à saliência dos papéis, aos valores vistos em cada papel, à maturidade/adaptabilidade, aos auto-conceitos, ao nível das aptidões, e ao domínio dos interesses. A etapa III – avaliação de todos os dados – formula questões sobre a revisão dos dados disponíveis, sobre as equações indivíduo/profissão e indivíduo/outros papéis, e ainda sobre o planeamento do aconselhamento. Finalmente, na etapa IV, a ênfase é colocada na avaliação de elementos que respeitam à revisão, discussão e aceitação dos dados, à discussão das acções a desenvolver, e ao seu planeamento. O conselheiro assume aqui um papel importante, na medida em que tem que fazer ver ao indivíduo a sua singularidade pessoal e ajudá-lo a lidar com tarefas desenvolvimentistas, com vista a tomar decisões e a adquirir determinadas competências, ou seja, tem que ajudar o indivíduo a perceber como é que ele se vê a si próprio, bem como o conjunto de papéis que ele vai desenvolvendo ao longo da vida (Super, 1983, p. 559).

Alguns aspectos sobressaem deste modelo, designadamente a sua flexibilidade, na medida em que permite que seja utilizado por qualquer sequência no processo de avaliação; ainda o salientar (a) a necessidade de aceitar as pessoas como elas são, o (b) permitir que o indivíduo perceba em que fase no desenvolvimento da carreira se situa, o (c) possibilitar o desenvolvimento de atitudes exploratórias e de planeamento, (d) o contribuir para que o conselheiro ajude o indivíduo a desenvolver as competências necessárias para uma boa integração dos auto-conceitos, e (e) o facilitar a implementação de processos de tomada de decisão.

O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento apresenta um processo claramente diferente do modelo clássico, em especial no que diz respeito às etapas II, III e IV. O exame em profundidade, isto é, quando se efectua o estudo em profundidade do desenvolvimento da carreira e das possibilidades, a questão não se coloca ao nível

nem de trabalho nem de campo de trabalho, mas sim do ponto em que o cliente se sente pronto para auto-avaliar as aptidões e os interesses, para tomar decisões relativas a si próprio e ao mundo de trabalho, e para considerar combinações realistas. Um outro aspecto importante consiste nas várias opções possíveis para a sequência em que a avaliação se pode efectuar; refira-se, a título de exemplo, duas: numa, começa-se por considerar a fase de desenvolvimento (as tarefas e as preocupações) com que o indivíduo se está a confrontar, através da aplicação de um Inventário de Maturidade Vocacional, no caso de adolescentes, ou de um Inventário de Adaptabilidade, no caso dos adultos, daí decorrendo a necessidade de se compreender a capacidade do adolescente para tomar decisões de carreira, ou as preocupações do adulto face às várias tarefas com que se confronta; é então que o processo de avaliação se encaminha para a avaliação dos interesses e valores, e da importância relativa dos diferentes papéis em que podem ser desempenhados os interesses e os valores. Outra sequência possível é utilizada no caso em que o indivíduo procura apoio para descobrir ou confirmar uma escolha profissional: começa-se então por avaliar os interesses, com vista a satisfazer a necessidade do cliente, para depois se encarar os resultados como indicadores dos campos que é necessário explorar a fim de se fazerem escolhas realistas (Super *et al.*, 1992).

Como salientam Herr e Cramer (1996), os modelos desenvolvimentistas centram-se nas “expressões longitudinais” do comportamento, evidenciam a importância do auto-conhecimento, e enfatizam no plano conceptual a compreensão do desenvolvimento e das mudanças que o comportamento na carreira vai tendo ao longo do tempo.

Este modelo pode ser utilizado tanto com jovens como com adultos, inseridos em várias práticas de orientação e em contextos diversos. Quando se trata da avaliação de jovens inseridos no sistema educativo, a ênfase centra-se sobretudo nos processos de tomada de decisão, porque se parte do princípio que a necessidade principal consiste em fazer escolhas vocacionais (Savickas, 1992, p. 345), mas considerando sempre a maturidade vocacional. No caso dos adultos, o modelo proporciona a possibilidade de conhecimento e compreensão do ciclo de vida, de procurar os valores adequados aos vários momentos e papéis que se desenvolvem na vida adulta, podendo mesmo influenciar o desenvolvimento das suas carreiras.

Interpretação de Resultados da Avaliação

A Leitura de Resultados na Intervenção Vocacional

A partir dos trabalhos de Cronbach (1984), Anastasi (1988), e Super, Osborne, Walsh, Brown e Niles (1992), Zunker (Zunker e Norris, 1998) conceptualizou um modelo para utilizar os resultados da avaliação no aconselhamento do desenvolvimento da carreira. Este modelo, designado como modelo cíclico e contínuo para utilizar os resultados da avaliação no aconselhamento da carreira, é constituído por quatro grandes etapas: analisar as necessidades, estabelecer objectivos da avaliação, escolher os instrumentos, e utilizar os resultados. A análise das necessidades tem como objectivo subjacente encorajar a participação do indivíduo, na medida em que o reconhecimento das suas necessidades leva a que ele participe de forma mais activa no decorrer de

todo o processo de avaliação e aconselhamento; para ajudar o conselheiro a identificar as necessidades do indivíduo, são considerados quatro objectivos: estabelecimento da relação, aceitação e adopção dos pontos de vista do cliente, estabelecimento das dimensões do estilo de vida, e especificação das necessidades. A etapa estabelecer objectivos consiste em clarificar quais os objectivos que se pretendem alcançar com a utilização de técnicas de avaliação, e explicitar aquilo que cada instrumento mede; é importante, nesta fase da avaliação, que se clarifique igualmente que nem todas as necessidades do indivíduo podem ser satisfeitas através da aplicação de testes. A escolha dos instrumentos a aplicar pressupõe, por parte do conselheiro, um conhecimento vasto e profundo não só do material existente e disponível mas também das suas características, nomeadamente ao nível dos testes, bem como das características metrológicas, e o domínio do manual da prova. A última etapa, utilizar os resultados –que é apenas uma das partes do processo de aconselhamento –, pode variar de acordo com a singularidade de cada indivíduo, tendo-se em vista não só os objectivos a que a avaliação se propôs, mas também ajudar o indivíduo a integrar os seus traços pessoais e a promover o auto-conhecimento (Zunker e Norris, 1998, pp. 13-17); os resultados da avaliação podem, efectivamente, ser utilizados para ajudar a clarificar as características do indivíduo e a promover o auto-conhecimento, e ainda para ajudar a desenvolver atitudes de exploração e planeamento.

As conceptualizações de avaliação desenvolvimentista assentam fundamentalmente nos seguintes aspectos: a avaliação enquanto processo de aprendizagem e de promoção do auto-conhecimento; como parte integrante de todo o processo de aconselhamento; como constatação, como predição e como desenvolvimento; como método de re-avaliação; como avaliação individualizada; como avaliação inserida na história pessoal, isto é, contextualizada; como avaliação enquanto interpretação; e como avaliação enquanto conversão de conceitos em descrições comportamentais. Ao longo do processo de ajuda, o conselheiro deve utilizar as observações sistemáticas realizadas a partir das entrevistas e da aplicação de técnicas diferenciais ou outros instrumentos psicológicos, e com base nelas fazer inferências sobre comportamentos do indivíduo. Como os traços psicológicos não podem ser medidos directamente, eles são inferidos através de observações directas do comportamento, isto é, através da aplicação de provas psicológicas. No caso de técnicas diferenciais, deve ser dada uma particular atenção às características metrológicas (validade e precisão das medidas proporcionadas pelos instrumentos).

Um outro aspecto importante para a interpretação dos resultados são as normas, que representam o nível de desempenho do grupo normativo e referencia o indivíduo quando comparado com o seu grupo normativo. À sua utilização na interpretação dos resultados dos instrumentos de medida deve estar subjacente um conjunto de procedimentos por parte do conselheiro, e que têm a ver com saber da adequabilidade: que tipo de normas devem ser usadas, quando devem ser usadas, e qual o peso a atribuir às normas usadas. Por isso, a consulta atenta do manual da prova deve constituir uma das primeiras preocupações do conselheiro para verificar a constituição do grupo normativo, ou seja, para verificar qual a amostra a partir da qual as normas foram derivadas, na medida em que uma descrição detalhada do grupo normativo geralmente leva a normas diferenciais, o que habilita o conselheiro a uma utilização criteriosa das normas.

Uma vez apresentados os modelos de avaliação e as possibilidades de utilização dos resultados, passa-se agora da utilidade da avaliação para o diagnóstico e para a predição de comportamentos, e sobretudo da avaliação enquanto promotora de desenvolvimento pessoal.

Do ponto de vista teórico, é possível considerar três grandes propósitos da avaliação: o diagnóstico da situação, a utilização da avaliação como preditora de resultados futuros, e a avaliação enquanto promotora de desenvolvimento vocacional e pessoal. A avaliação psicológica na intervenção deve considerar estes três propósitos no seu conjunto, na medida em que os resultados provenientes da utilização de instrumentos psicológicos devem ser considerados como auxiliares de promoção de atitudes exploratórias de auto-conhecimento e de exploração de questões directamente envolvidas com as escolhas e decisões vocacionais.

A Avaliação e o Diagnóstico

O diagnóstico visa essencialmente a captação da singularidade através da identificação e avaliação que caracterizam a individualidade, isto é, que diferenciam o indivíduo dos outros indivíduos e que fazem dele um ser único. O diagnóstico pode ser entendido como o ponto de partida da avaliação, na medida em que permite conhecer “os pontos fortes” e “os pontos fracos”, as preferências mais relevantes, os objectivos que se pretendem alcançar, o estilo de vida que se pretende; em suma, o diagnóstico permite ajudar o indivíduo a situar-se dentro do seu próprio universo, e a confrontar-se com os seus próprios pontos de vista que, eventualmente, podem ser inconsistentes com os resultados da avaliação; mas o diagnóstico significa também identificar e avaliar o conjunto dos determinantes situacionais que podem ou não condicionar escolhas ou processos de tomada de decisão. Digamos que o diagnóstico tem duas faces intrinsecamente ligadas: a identificação da singularidade, com as consistências e as inconsistências, e a identificação de determinantes exteriores ao indivíduo que igualmente contribuem para que ele funcione como uma unidade na sociedade.

A Avaliação e a Predição de Comportamentos

A avaliação também pode ter como propósito a predição de desempenhos futuros, tanto na escola como na profissão, tendo em conta que a informação que resulta da avaliação pode ser relevante para o empenhamento do indivíduo na prossecução da exploração e da procura de alternativas escolares ou profissionais. Contudo, há que considerar dois aspectos relevantes: um respeita ao carácter geral da predição, outro aos estudos de validade preditiva das técnicas diferenciais utilizadas. Por exemplo, um resultado elevado numa prova de aptidão geral poderá ser um indicador para a continuação de estudos, mas não mais do que isso; e um resultado elevado numa prova de aptidão mecânica poderá ser um indicador de facilidade de aprendizagem de matérias relacionadas com a mecânica, e de provável sucesso escolar e profissional nessa área, mas também não mais do que isso. Enquanto não se dispuser de dados específicos sobre até que ponto é importante ter-se um conjunto particular de capacidades (e competências) para se desempenhar com sucesso uma qualquer profissão, o diálogo durante a discussão e análise de resultados sobre a probabilidade de sucesso deve ter um carácter geral.

A Avaliação e o Desenvolvimento Pessoal

O modelo clássico de avaliação na intervenção vocacional quedava-se na equação indivíduo-profissão, isto é, numa correcta equação entre as aptidões, os interesses e a personalidade do sujeito, por um lado, e as aptidões, os interesses e a personalidade dos sujeitos que estão inseridos nos grupos profissionais relevantes para o indivíduo, por outro, o que terá como resultado uma boa escolha profissional (Super, 1983, pp. 555-6; Super, 1980-82, p. 120). O princípio deste tipo de modelo é o de que todos os indivíduos são capazes de fazer a melhor adequação entre os dados relativos ao seu perfil de resultados e as exigências relativas às profissões que pretendem, de modo a conseguirem fazer uma boa escolha profissional. Significa isto que o modelo não contempla o nível de desenvolvimento vocacional, isto é, o grau em que o indivíduo se encontra preparado para tomar decisões vocacionais (Duarte, 1993, p. 128).

A avaliação psicológica na intervenção vocacional que encara a carreira como um processo contínuo, e que enquadra e integra todos os resultados numa perspectiva de exploração e de promoção de auto-conhecimento ao longo do ciclo de vida, é uma avaliação desenvolvimentista. Aprender a ligar e a relacionar as aptidões, os interesses e os valores medidos com as exigências do trabalho e as preferências de estilo de vida, é um bom exemplo de utilização dos resultados da avaliação para adoptar uma perspectiva de avaliação desenvolvimentista (Zunker e Norris, 1998, p. 4).

Mas, afinal, o que é a avaliação nos diferentes contextos de intervenção vocacional?

A utilização da avaliação no ensino básico e secundário visa contribuir para que o jovem adquira um melhor conhecimento de si próprio: para tal, deve avaliar-se um conjunto de dimensões psicológicas, tendo quatro delas particular importância: a exploração, o planeamento, a maturidade vocacional, e a formação da identidade. O conhecimento efectivo de variáveis situacionais, igualmente determinantes nas escolhas vocacionais, deve também fazer parte dos procedimentos avaliativos, tornando-se pertinente individualizar o conjunto de informações, e integrá-las na estimulação de procura com vista à compreensão das consequências de escolhas vocacionais.

No ensino superior, a avaliação psicológica na intervenção vocacional coloca-se ao nível da aceitação de procedimentos de avaliação que contemplem a diversidade cultural e contextual. O conselheiro deve por isso aproveitar as experiências de vida e os pontos de vista do indivíduo, de modo a estruturar e a desenvolver o conteúdo do processo avaliativo, revestindo-se de particular importância a avaliação de dimensões psicológicas como os valores, e a avaliação de auto-conceitos.

Nos adultos, a avaliação deve ser analisada no contexto de um processo contínuo e cumulativo de aprendizagens, de experiências de vida e de desenvolvimento, e uma das dimensões a avaliar é o nível de desenvolvimento da carreira alcançado pelo indivíduo (Super *et al.*, 1992); três outros aspectos cruciais na avaliação das dimensões psicológicas do desenvolvimento da carreira em adultos referem-se ao contexto de trabalho em que o indivíduo está inserido, à importância relativa do papel de trabalhador na constelação de outros papéis desempenhados, e à adaptabilidade na carreira que enfatiza as competências e as atitudes do indivíduo face ao conjunto de tarefas com as quais se vê compelido a lidar (Duarte, 1994; Super, Thompson e Lindeman, 1988).

Em consequência, a avaliação psicológica na intervenção vocacional é vista como sendo ela própria um processo desenvolvimentista. Se ao longo do ciclo de vida o desenvolvimento da carreira é um processo auto-constructivo, os procedimentos de avaliação podem contribuir também para os processos de aprendizagem, e integrarem os componentes e situações que estão intrinsecamente ligados à variabilidade intra-individual (Duarte, 1997, p. 390).

Técnicas de Avaliação

As técnicas de avaliação utilizadas nos diferentes níveis e contextos da intervenção vocacional decorrem da própria natureza da avaliação. Daí que os procedimentos da avaliação devam considerar a utilização das técnicas ou métodos que melhor se adequem aos objectivos pretendidos. Um outro aspecto importante diz respeito à preparação do conselheiro para utilizar as técnicas e para proceder a interpretações avaliativas: utilizar uma determinada técnica desenquadrada de uma sólida preparação teórica, pode pôr em risco os resultados da avaliação e todo o processo de aconselhamento. Portanto, subjacente à escolhas de técnicas tem que estar o saber dar resposta a um conjunto de situações: o conselheiro domina a técnica que se propõe utilizar? A técnica ou técnicas propostas merecem a concordância do indivíduo? As técnicas a utilizar ajudam à prossecução dos objectivos? As técnicas são adequadas ao indivíduo? Este tipo de questões deve acompanhar não só o processo de avaliação, mas também estar presente no decorrer de todo o processo de aconselhamento.

O esquema de classificação proposto por Crites (1981) e retomado por Walsh (Walsh e Osipow, 1990) para caracterizar os aspectos significativos das diferentes abordagens de aconselhamento de carreira, comporta duas partes: o modelo, constituído por três fases (diagnóstico, processo e consequências), e os métodos, que incluem as técnicas de entrevista, a interpretação de testes e a utilização da informação. Segue-se aqui a mesma metodologia de abordagem, ou seja, procede-se ao enquadramento das técnicas de avaliação com os modelos ou abordagens teóricas (traço e factor, centrada na pessoa, psicodinâmica, desenvolvimentista, aprendizagem social, psicológico-social e computacional). No final deste capítulo, em anexo, apresenta-se a adaptação da tabela elaborada por Walsh (Walsh e Osipow, 1990, pp. 263-282) no referente aos modelos e à utilização dos métodos nas abordagens teóricas de aconselhamento da carreira.

Técnicas de Entrevista

As técnicas de entrevista que são utilizadas nas várias fases do processo de aconselhamento podem ter uma amplitude que vai desde a não directividade até à entrevista estruturada. No início do processo de aconselhamento de carreira, a entrevista não directiva, que é orientada para o estabelecimento da relação, tende a facilitar a exploração e a clarificação dos problemas; podem depois, no decorrer do processo, ser utilizadas técnicas mais directas de interpretação; no final, o conselheiro é mais activo e a entrevista tende a ser mais directiva (Walsh e Osipow, 1990, p. 276).

O que é que se procura avaliar através da técnica da entrevista? A resposta a esta pergunta depende do tipo de abordagem teórica, ou seja, do diferente modelo de aconselhamento da carreira, em que o conselheiro sustenta e desenvolve os procedimentos de avaliação. Quer isto dizer que, em termos gerais, o que está em causa é a operacionalização, na prática, os diferentes modos de alcançar os mesmos objectivos. Na entrevista preliminar, ou entrevista de acolhimento, com que se começa todo o processo de aconselhamento e se lançam as bases para desenvolver o processo avaliativo, o objectivo primeiro é o estabelecimento da relação. Mas, qualquer que seja o modelo teórico subjacente ao processo avaliativo, o objectivo é o mesmo: estabelecer uma relação empática, genuína, fazer sentir ao cliente que existe um ambiente acolhedor, e que o conselheiro está ali para o ajudar. Perguntas como “Em que posso ajudá-lo?” (Zunker e Norris, 1998, p. 15), ou comentários do tipo “Este serviço existe para o ajudar”, podem constituir um bom início para o diálogo. O objectivo seguinte, ainda na entrevista de acolhimento, consiste em encontrar, juntamente com o cliente, as estratégias que visem a auto-exploração. Ajudar o cliente a tomar consciência dos seus pontos de vista, dos seus objectivos a curto, médio ou longo prazo, e também daquilo que pode influenciar as decisões de carreira (determinantes pessoais e determinantes situacionais), são elementos facilitadores de auto-exploração. A especificação das necessidades poderá maximizar a participação do cliente, ao mesmo tempo que pode determinar a sequência do processo avaliativo. No geral, as entrevistas de acolhimento terminam com as marcações necessárias à continuação do processo de aconselhamento.

As entrevistas seguintes dependem, também, do tipo de abordagem pela qual se optar, bem como do tipo de material de avaliação. A recolha de dados e a sequente intervenção está directamente ligada à interpretação; mas o que caracteriza a utilização da técnica de entrevista, nesta fase de aconselhamento/avaliação, é fundamentalmente o processo interpretativo, que pode ter diferentes níveis de complexidade. A intervenção mais directa por parte do conselheiro, através das descrições das interpretações, pode ajudar o cliente a descobrir novos significados e novas percepções de carreira, a estimular o confronto consigo próprio, e a ter percepções mais realistas sobre as oportunidades de carreira.

Nas entrevistas que decorrem na fase final são, em geral, utilizadas técnicas mais directivas, com vista a ajudar na resolução de problemas, e as respostas dadas pelo cliente são racionalmente revistas e reforçados os comportamentos adequados.

Interpretação dos Testes

Os testes, enquanto elementos de avaliação psicológica, são desde a sua origem utilizados na intervenção vocacional, e ainda hoje muitos jovens referem-se a “ir fazer testes para ver para que tenho jeito”. No modelo de avaliação traço-factor, a utilização dos testes constituía a principal técnica utilizada; mas depois das controvérsias dos finais dos anos 60 e até meados dos anos 70, em que surgiram as objecções aos “testes” – que passaram a ser vistos ou como geradores de barreiras à igualdade de oportunidades, ou como reflectores/promotores de enviesamento cultural, ou porque favorecedores de minorias, ou porque rotuladores, ou porque não se conheciam detalhadamente os seus objectivos –, a utilização dos testes passou a ser olhada com desconfiança,

aliás legítima. Depois, com o contributo da teoria psicológica e da teoria dos testes, as objecções foram diminuindo, para o que contribuiu uma mais cuidada análise das evidências empíricas, uma maior preocupação com as práticas de utilização, e um maior domínio da avaliação, que conduziram a uma prática mais sólida e melhor enquadrada dos testes, cada vez mais reconhecidos como um veículo de promoção de auto-conhecimento e de desenvolvimento pessoal. Hoje, considera-se a interpretação dos resultados dos testes como uma das fontes de informação na avaliação e aconselhamento de carreira, e em alguns casos ela deve ser utilizada como um estímulo para a promoção do auto-conhecimento e da auto-exploração.

Como já vimos, nos primórdios do século xx a utilização dos testes tinha como objectivo primário analisar as capacidades de indivíduo e compará-las com as exigidas pela profissão. Hoje, os instrumentos de avaliação são usados para medir factores como as aptidões, interesses, valores, aspectos de personalidade, maturidade/adaptabilidade, crenças sobre desenvolvimento de carreira, e nível de desenvolvimento de carreira (Osborne, Brown, Niles e Miner, 1997, p. 12).

Todas as abordagens de aconselhamento de carreira realçam a importância da utilização dos testes como parte integrante do aconselhamento. Mas também salientam que esta não é uma actividade isolada que toma lugar fora da interacção conselheiro-cliente: na realidade, a utilização dos testes e a interpretação dos resultados implica uma interacção entre duas pessoas.

O uso dos resultados das técnicas de avaliação deve ser cuidadosamente calculado e sistematicamente aperfeiçoado através de procedimentos instrumentais. Em termos gerais, os resultados ajudam a identificar as características individuais, são fonte de ajuda para clarificar as diferenças individuais (A.P.A., 1985) e podem ser uma das fontes para planear o futuro; mas, a clarificação dos traços individuais estará sempre, limitada aos instrumentos de medida disponíveis.

Utilização da Informação

A utilização da informação escolar e profissional no aconselhamento de carreira é mencionada em quase todas as abordagens, mas raramente é enfatizada (Walsh e Osipow, 1990, p. 280). Com efeito, no modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento a designação “Informação” surge na etapa II – Exame em profundidade –, na etapa III – Avaliação de todos os dados –, e na etapa IV –Aconselhamento. A questão da informação escolar e profissional, articulada com a maturidade na carreira e com a equação indivíduo/profissões na avaliação dos dados e no processo de aconselhamento, reveste-se de particular significado na medida em que a aquisição de informação não é encarada como uma simples transmissão pela parte do conselheiro de um conjunto de matérias, mas antes vista como fazendo parte de um conjunto de procedimentos avaliativos que visam escolhas, processos de tomada de decisão, ou exploração.

Mais especificamente, uma das componentes cognitivas da maturidade é a informação sobre o mundo do trabalho, como por exemplo ter conhecimento daquilo que é necessário para o desempenho de uma determinada profissão. A análise e discussão dos resultados obtidos nesta escala, na mesma linha em que se devem discutir todos os outros, evidencia a importância da informação ou da sua aquisição no decorrer do processo avaliativo e de aconselhamento.

Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos psicológicos de avaliação têm como um importante objectivo contribuir para a auto-conhecimento e para o desenvolvimento pessoal (Anastasi, 1988), e por isso a informação adquirida através dos resultados dos testes, e a importância dada à análise e discussão dos resultados com o cliente e o conselheiro, evidencia cada vez mais a relevância da utilização dos instrumentos psicológicos.³ Consideremos, sumariamente, as grandes categorias de testes mais utilizados na intervenção vocacional, referindo em linha gerais o que são e como devem ser utilizados no aconselhamento de carreira.

Testes de Aptidões

Uma aptidão é “a condição ou conjunto de características entendidas como sintomáticas da capacidade de um indivíduo para adquirir, mediante treino, um (por vezes específico) conhecimento, uma habilidade, ou um conjunto de respostas, tais como a capacidade para falar uma língua, produzir música...” (Bennett, Seashore e Wesman, 1974, p. 2). Neste sentido, os resultados dos testes de aptidões constituem indicadores da competência cognitiva do indivíduo e preditores através de estudos de validade preditiva do desempenho nas áreas avaliadas. No contexto da intervenção vocacional, é fundamental proceder à discussão dos resultados, pedindo-se ao cliente que se auto-avale e se confronte com os resultados dos testes, e que se questione sobre as suas capacidades para, por exemplo, prosseguir estudos superiores, ou escolher um trabalho compatível. No mesmo sentido, e no caso específico da avaliação da inteligência, importa que os testes, progressivamente, percam o seu “estatuto” de medidas directas de traços mentais, e antes se assumam mais na continuidade das experiências dos indivíduos (Almeida, 1994, p. 130).

Inventários de Interesses

Interesses designam preferências para se gostar de certos objectos ou actividades, e os instrumentos mais utilizados para avaliar os interesses são os chamados Inventários de Interesses. Este tipo de instrumento indica a semelhança dos interesses individuais com os indivíduos que exercem determinadas profissões, isto é, as preferências e rejeições que diferenciam um grupo profissional das pessoas em geral (Super, 1964, pp. 39-42). Os resultados dos Inventários de Interesses permitem o diálogo entre o conselheiro e o cliente sobre as possíveis comparações dos seus interesses com os interesses mais relevantes que caracterizam grupos profissionais específicos.

Inventários de Personalidade

Os conselheiros utilizam os inventários de personalidade para medir as diferenças individuais respeitantes aos traços sociais e emocionais, aos aspectos motivacionais,

³ Remete-se o leitor para a consulta da excelente obra editada por Kapes, Mastie e Whitfield (1994).

às necessidades, às atitudes e ao ajustamento – informações vitais para o processo de exploração de carreira. No entanto, quando se utiliza este tipo de instrumentos tem que se ter em consideração que os inventários de personalidade não foram desenvolvidos especificamente para avaliar os traços de personalidade que são relevantes para o sucesso na carreira (Zunker e Norris, 1988, p. 81). O que torna importante a utilização dos inventários de personalidade, no domínio da intervenção vocacional, é aquilo que proporciona em termos de estímulo para o diálogo dirigido para a compreensão da relação entre as características de personalidade e as decisões de carreira que o indivíduo tem que tomar.

Inventários de Valores

O significado da palavra ‘valor’ é por vezes difícil de precisar, e depende do contexto e domínio científico a que se refere (Ferreira Marques, 1996/97, p. 8); a definição de valor é uma tarefa particularmente difícil no domínio da psicologia, verificando-se a maior dificuldade na definição da natureza dos valores (Zunker e Norris, 1988, p. 101).

No quadro geral do «Wok Importance Study» (Super e Sverko, 1995), ‘valor’ foi definido como “um objectivo (um estado psicológico, uma relação, ou uma condição material) que se procura atingir ou obter”, de onde se entende que os valores constituem uma das componentes mais importantes no funcionamento humano.

A utilização de inventários de valores no aconselhamento tem vindo a ter uma importância crescente, sobretudo porque um importante número de teorias de carreira consideram que todos os papéis que o indivíduo desenvolve na vida devem ser considerados no processo de desenvolvimento de carreira, tornando-se, por isso, importante proceder à avaliação dos valores que se desenvolvem em cada papel. Por isso, as necessidades do cliente e os consequentes objectivos do aconselhamento devem ser determinantes na escolha de que tipo de instrumento de avaliação dos valores se deve utilizar.

Inventários de Desenvolvimento de Carreira

A concepção das escolhas vocacionais integradas no processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida constitui um dos aspectos mais significativos das teorias desenvolvimentistas, e esteve na origem do conceito de maturidade vocacional. Uma das aplicações práticas dos resultados das investigações sobre a maturidade vocacional nos jovens, e posteriormente sobre a adaptabilidade na carreira nos adultos (Super, 1990), foi a construção de instrumentos de medida que permitem avaliar a preparação do indivíduo para realizar escolhas vocacionais. Os inventários de desenvolvimento de carreira medem o índice do grau de desenvolvimento ou da posição atingida no *continuum* do desenvolvimento vocacional; ou seja, os resultados provenientes deste tipo de instrumentos permitem avaliar sobre essa preparação, sobre a possibilidade de ultrapassar lacunas, sobre a determinação de qual o tipo de experiências a desenvolver para que o cliente conheça melhor as suas características e as do mundo do trabalho, e os seus resultados devem ser cuidadosamente analisados.

Conclusão

A avaliação psicológica na intervenção vocacional comporta um grande e único objectivo: ajudar os indivíduos na promoção do auto-conhecimento para, em consequência, desenvolverem escolhas de carreira consistentes com os objectivos que pretendem alcançar na vida.

Os modelos de avaliação são, assim, um instrumento de trabalho para ajudar o indivíduo a alcançar satisfação. Enquanto o modelo clássico de avaliação se caracteriza por uma abordagem traço-factor dos problemas, isto é, pela adequação/combinção indivíduo-profissão, o modelo desenvolvimentista de avaliação enfatiza, no plano conceptual, a compreensão do desenvolvimento e das mudanças que as atitudes na carreira vão tendo ao longo da vida, e ajuda na procura da satisfação em geral e não só no desempenho do papel de trabalhador.

O profissional a quem se recorre tem que estar munido de um conjunto de ferramentas que passam pelo conhecimento de modelos de aconselhamento de carreira, bem como pelo plano de observação que cada um deles comporta, pelo conhecimento das técnicas que se devem utilizar, e pela sua aplicação enquadrada nos princípios éticos.

A aplicação de provas psicológicas reveste-se de particular importância em praticamente todos os modelos de aconselhamento; optou-se por não referir aqui nenhuma das muitas provas utilizadas nos diferentes contextos da intervenção vocacional, por falta de um levantamento exaustivo das provas que estão adaptadas para Portugal. Mas isto não quer dizer menor atenção: antes, pretende-se salientar o cuidado e rigor que se deve pôr quando se manuseia este tipo de material, e a necessidade de uma leitura atenta dos manuais que acompanham as provas.

Enfim, o rigor da preparação ao nível da fundamentação teórica e o uso adequado das técnicas constituem o principal sustento de uma prática de orientação que visa promover o desenvolvimento pessoal, o bem estar e a qualidade de vida.

Bibliografia

- Almeida, L. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: CIDINE.
- American Counseling Association (1995). *Code of Ethics and Standards of Practice*. Alexandria, VA: Autor.
- American Psychological Association. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Autor.
- American Psychological Association. (1993). *Ethical Principles of Psychologists and code of conduct*. Washington, DC: Autor.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (5th ed.). New York: MacMillan.
- Association International d'Orientation Scolaire et professionnelle (AIOSP/IAEVG). (1996). *Educational and Vocational Guidance*, (Bulletin 58).
- Bennett, G., Seashore, G., e Wesman, A. (1974). *Manual for the Differential Aptitude Tests. Forms S and T*. (5th ed.). New York: The Psychological Corporation.
- Crites, J. (1981). *Career counseling: models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Cronbach, L (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

- Duarte, M. E. (1994). Desenvolvimento da carreira em adultos: adaptabilidade da carreira em trabalhadores de uma empresa industrial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30 (pp. 117-136).
- Duarte, M. E. (1997). A avaliação em orientação e desenvolvimento da carreira. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, e M. Simões (Org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos. Vol. 5* (1). Braga: APPORT (pp. 385-391).
- Ferreira Marques, J. (1993). El compromiso de la orientación escolar y profesional com los cambios de la sociedad. In *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife: Asociacion Española para la orientación escolar y profesional (pp. 67-75).
- Ferreira Marques, J. (1996/97). Da filosofia à psicologia dos valores. Separata do *Tomo XXXIII das Memórias da Academia das Ciências de Lisboa (Classe de Letras)*, 7-22.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., e Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Herr, E., e Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan*. (5th ed.). New York: Harper Collins.
- Kapes, J., Mastie, M. e Whitfield, E. (Eds.) (1994). *A counselor's guide to career assessment instruments*. (3rd ed.). Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Miranda, M. J. (1985). *Psicometria*. Relatório para agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Osborne, W., Brown, S., Niles, S., e Miner, C. (1997). *Career development, assessment & counseling: applications of the Donald Super C-DAC approach*. Alexandria: American Counseling Association.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Savickas, M. (1992). New directions in career assessment. In D. H. Montross e C. J. Shinkman (Eds.). *Career development: theory and practice* (pp. 336-355). Springfield: Charles C. Thomas.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. (1964). *La psychologie des intérêts*. Paris: P.U.F.
- Super, D. (1980/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17-19, 119-133.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61 (9) 555-562.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (2nd ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., e Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values and careers: international findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., Osborne, W., Walsh, D., Brown, S., e Niles, S. (1992). Developmental career assessment and counseling: the C-DAC model. *Journal of Counseling and Development*, 71 (1) 74-80.
- Super, D., Thompson, A. e Lindeman, R. (1988). *Adult career concerns inventory. Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Walsh, B. (1990). A summary and integration of career counseling approaches. In B. Walsh e S. Osipow (Eds.). *Career counseling. Contemporary topics in vocational psychology*. (pp. 263-282). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Walsh, B. e Osipow, S. (Eds.) (1990). *Career counseling. Contemporary topics in vocational psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zunker, V. e Norris, D. (1998). *Using assessment results for career development*. CA: Brooks/Cole Publishing Co.

(Página deixada propositadamente em branco)

Capítulo 6

MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO E NOVOS RUMOS PARA A ACTUAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS¹

Introdução e reflexão preliminar sobre a motivação humana e educação

Introdução

Ao tentar corresponder à solicitação que me foi dirigida de identificar e caracterizar as principais linhas de rumo para a formação de psicólogos destinados a integrarem os Serviços de Psicologia e de Orientação que, desde 1984, têm vindo a ser criados em diversas escolas do País (embora com um ritmo muito lento relativamente às necessidades da população escolar), impunha-se, antes de mais, procurar fazer o ponto da situação relativamente ao estado actual do sistema educativo português, enquanto campo de actuação dos referidos psicólogos.

A primeira parte deste capítulo procura, por isso, analisar a situação de doença crónica e prolongada em que o nosso sistema escolar se vem arrastando e que tem, de resto, similitudes com a situação que a maioria dos sistemas educativos vêm revelando, de há anos a esta parte, à escala mundial (Coombs, 1960). Cabe aqui perguntar por que razões as diversas reformas empreendidas em muitos países (e designadamente em Portugal) permanecem sem resultados correspondentes? Porque se revelam as escolas resistentes aos esforços de aperfeiçoamento? Perante a falta de respostas convincentes e de soluções para a crise, começa a instalar-se uma atitude de pessimismo e de desânimo em relação aos eventuais efeitos das “grandes reformas”. E há mesmo quem defenda que este sistema educativo não tem cura encontrando-se definitivamente condenado à morte (Illich, 1971). Por esta mesma razão começam a surgir propostas para reinventar a escola e ensaiar novas formas institucionais de educação. Uma vez que as “grandes reformas” e até mesmo as “reformulações mais simples” não resultam, a palavra de ordem é: inventem-se ou reinventem-se novas escolas (Sinnot & Jonhson, 1996).

¹ O trabalho de pesquisa envolvido neste Capítulo foi realizado no âmbito das actividades do “Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social”, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, integrado no Projecto PRAXIS XXI –2/2.1/CSH/ 871/95.

Além desta primeira parte, o Capítulo comporta mais outras quatro, distintas, embora com ligações íntimas entre si.

Na segunda parte serão apresentadas duas propostas que apontam no sentido da emergência de um novo paradigma de escola e de educação caracterizado pela centração das actividades no desenvolvimento global da personalidade dos alunos, o qual passa a ser concebido como a finalidade primordial do sistema educativo. Deste modo, a transmissão de conhecimentos (e, por conseguinte, a sua reprodução nos exames e a respectiva avaliação classificativa), considerada até agora como finalidade primeira da educação escolar, passa a ser vista não como fim mas como meio instrumental para se alcançar a finalidade do desenvolvimento global da personalidade. Embora partindo de campos científicos diferentes na análise do processo educativo, tanto Bruner (1996), com base na Psicologia, como Tedesco (1995;1999), com base na Sociologia da Educação, defendem que esta mutação na hierarquia de finalidades do sistema educativo requer a substituição de concepções tradicionais e implícitas, largamente aceites e muito arreigadas como se elas correspondessem à “natureza das coisas”. Sem essa mudança nas concepções implícitas tradicionais, sem uma nova visão teórica do processo educativo, não será possível suscitar mudanças nas práticas educativas susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento da personalidade.

Por esta razão, a terceira parte procura esclarecer a natureza, origem e força (ou poder de convicção) das concepções implícitas acerca das principais actividades pedagógicas (ensino, aprendizagem, avaliação), concepções que, sendo aceites sem reserva pela grande maioria dos protagonistas do processo educativo, continuam a influenciar práticas quotidianas nas escolas e até decisões tendentes ao seu aperfeiçoamento. Acontece que para mudar as práticas, torna-se necessário, em primeiro lugar, questionar e substituir as concepções teóricas tradicionais, de natureza implícita, em que essas práticas assentam. E aqui reside uma das principais razões para os magros efeitos que as reformas dos sistemas educativos têm conhecido!

Uma vez que o novo paradigma emergente aponta o desenvolvimento global da personalidade como finalidade prioritária da escola, impunha-se como tarefa útil ou, até mesmo, indispensável proceder a uma tentativa de clarificação do conceito de personalidade, tanto mais que acerca desta “realidade complexa” que designamos por personalidade há várias concepções, e não apenas uma, e com acentuadas diferenças entre si.

A quarta parte é dedicada a esta tarefa de clarificação em torno do conceito de personalidade.

Finalmente, a quinta parte procura identificar as mudanças principais que o novo paradigma acarreta no plano das práticas, designadamente no plano das actividades dos psicólogos dos Serviços de Psicologia e de Orientação, embora dele decorram igualmente mudanças significativas no plano das práticas dos professores. Um novo paradigma de escola, polarizada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, exige necessariamente novos modos de agir, de trabalhar e de conviver, por parte de todos os intervenientes no processo educativo, sejam pais, professores ou psicólogos, todos eles envolvidos em contribuir, de forma integrada, para a concretização daquela finalidade educativa. A formação de professores e de psicólogos requer igualmente mudanças e aperfeiçoamentos, de entre os quais aparece, talvez como o mais importante, a indispensável formação teórica que envolve a revisão crítica das concepções que têm sustentado as práticas até agora dominantes.

Motivação humana e educação

Antes de passar à análise das questões enunciadas, julgo ser importante esclarecer que a perspectiva metodológica e teórica em que me coloco se enquadra no contexto do *behaviorismo subjectivo* (Miller, Galanter & Pribram, 1960) que recupera e valoriza o conceito fundamental da intencionalidade das actividades psicológicas, em que assenta a visão do comportamento como sistema de relações dinâmicas entre o sujeito de acção e o seu mundo, (mundo que é constituído pelas condições ou situações de vida em que o sujeito se encontra e em que a sua acção ocorre). A observação e a análise fenomenológica do comportamento humano mostram que ele integra, em maior ou menor grau, componentes biológicas, psicológicas, sociais e axiológicas. A energia subjacente à intencionalidade das relações do Homem com o Mundo tem origem nos motivos fundamentais de vida. Enquanto potência de acção, os motivos apresentam-se como “esquemas” ou “esboços” dinâmicos de relações Sujeito-Mundo cuja concretização comportamental é requerida ou indispensável para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito de acção e para o aperfeiçoamento do sistema interactivo sujeito-mundo. A concretização dos motivos (a sua passagem do plano de potência ao plano do acto) envolve um processo de construção do comportamento que parte de uma indeterminação intrínseca original. A motivação humana tem, por conseguinte, como sua característica específica fundamental a indeterminação inicial dos comportamentos concretos que irão dar corpo aos “esquemas dinâmicos” de interacção sujeito-mundo. É por esta indeterminação comportamental que os motivos se distinguem dos instintos. Enquanto estes últimos constituem um “programa” inato de comportamentos pronto a entrar em acção sempre que um estímulo desencadeador o suscita, os motivos são apenas potência de acção orientada para a realização ou passagem a acto dos “esquemas de relações requeridas”, não sendo esse acto fixado geneticamente. Deste modo, entre a origem inata dos motivos e a sua finalidade de concretização comportamental existe um “espaço” de indeterminação ou de flexibilidade, que permite a intervenção de processos diversos de organização e de escolha de comportamentos possíveis em função do “campo psicológico” do sujeito, isto é, em função das condições ou das circunstâncias do meio tal como o sujeito as percepção, lhes dá sentido e valor. A indeterminação comportamental dos motivos constitui, por conseguinte, a raiz bio-psicológica da liberdade humana. É neste espaço de “liberdade condicionada” que as aprendizagens intervêm. É por ela que a Natureza abre caminho aos processos de desenvolvimento da Educação e da Cultura.

Perspectivada no contexto da motivação humana, a educação, no duplo sentido de predisposição e plasticidade para ser educado e de intenção de educar, aparece como característica específica do homem, orientada, tal como as obras de cultura e a concretização de valores, para o desenvolvimento das suas potencialidades e para o aperfeiçoamento das suas relações com as circunstâncias de vida.

A esta luz, as raízes e as finalidades fundamentais da educação aparecem mais claras. Torna-se igualmente mais claro que o processo educativo comporta (e terá sido assim ao longo da evolução humana) *um componente universal*, que radica na motivação humana, e *um componente circunstancial ou local*, que se reporta às condições sociais dominantes e às disponibilidades culturais do tempo e do espaço. Daqui resulta que

a concretização institucional do processo educativo, designadamente sob a forma de sistema escolar, é sempre contingente, comportando o risco de sobrevalorização dos meios e procedimentos instrumentais relativamente às finalidades da educação. As reformas dos sistemas escolares surgem, em geral, sempre que o desfasamento entre a representação das finalidades e os meios utilizados para as alcançar é percebido por grande número de pessoas como demasiado acentuado, dando origem a resultados considerados dificilmente aceitáveis. Estamos então perante uma situação de crise, que pode arrastar-se ao longo de períodos temporais extensos. Como iremos analisar na secção seguinte é esta a situação em que se encontram, desde os finais dos anos 60, os sistemas escolares dos países que adoptaram o modelo de escola do “mundo ocidental”.

Uma outra reflexão conexas, relevante neste contexto, decorre do reconhecimento da tensão intrínseca existente entre a exigência de desenvolvimento das potencialidades das pessoas e a estrutura temporal de qualquer sistema escolar mesmo que a sua organização esteja orientada para o cumprimento daquela exigência, centrando nela todos os meios disponíveis e os procedimentos considerados úteis. Isto significa que a interacção entre a componente universal da educação e a componente temporal ou contingente requer a institucionalização de uma dinâmica de renovação cultural contínua, envolvendo uma avaliação permanente das práticas e uma reflexão crítica das concepções teóricas subjacentes e dos resultados obtidos em termos de desenvolvimento pessoal e cultural.

1. A situação de “crise crónica” do sistema escolar

Os múltiplos sinais de disfuncionamento ou de crise que os sistemas educativos começaram a apresentar, à escala mundial, desde a década de 60 (Coombs, 1968) têm vindo a persistir e, em muitos países, a agudizar-se, apesar dos esforços de aperfeiçoamento que se traduziram em aumentos significativos no investimento, na expansão da rede escolar em todos os níveis de ensino e no movimento de reformas dos sistemas educativos empreendidas em diversos sectores.

Embora objecto de graves críticas, acusada de reproduzir desigualdades sociais e de gerar excluídos, condenada à morte e ao desaparecimento da cena social por malefícios vários, a escola permanece como instituição social indispensável. E se por um lado, os progressos tecnológicos dos meios de comunicação fizeram perder à escola competitividade na função de transmitir informações, por outro a sua expansão e utilização generalizadas exigem que a escola prepare as pessoas para o domínio e aproveitamento selectivo desses meios. Mas são as grandes mudanças de ordem social e cultural ocorridas nas últimas três décadas que têm consolidado a escola como instituição social imprescindível. De entre essas transformações sócio-culturais, mencionemos, aqui, apenas as decorrentes do acesso das mulheres ao mercado de trabalho, das transformações da estrutura tradicional da família, da perda de influência de instituições tradicionais, como o Estado-Nação e as Igrejas, o esbatimento de fronteiras e os riscos de diluição dos factores de identidade cultural e pessoal. No contexto das concepções teóricas acerca do homem e da sociedade que influenciaram a formulação das finalidades da

escola e a diferenciação de funções de outras estruturas sociais, cabia à família a função de “socialização primária”. À Escola, ao Estado e às Igrejas, consideradas como fonte e referência dos valores de coesão, identidade, segurança e sentido, competiam as funções de “socialização secundária”.

Os efeitos que estas transformações sócio-culturais acima mencionadas tiveram nas escolas encaminharam-se no sentido de delegar nelas ou de lhes atribuir, de forma implícita ou explícita, funções educativas consideradas pertencerem à esfera de acção das mencionadas instituições em mudança. Mas se é certo que a delegação de novas atribuições educativas às escolas constitui uma revalorização da sua imprescindibilidade, importa reconhecer que a situação constitui também factor acrescido de perturbação e de crise. Com efeito, reconhece-se que a maioria das escolas não se encontram preparadas para a assunção de tarefas que, tradicionalmente, eram da esfera das famílias, do Estado ou das Igrejas, como a construção da identidade pessoal (núcleo-base da valorização e da segurança afectiva), a construção do sentimento de pertença, de integração e de sentido. O sentimento de crise agudizou-se, e um descontentamento generalizado com o sistema ainda em vigor continua a alastrar mesmo em países onde os indicadores de disfuncionamento não são tão acentuados, como é o caso do Reino Unido, do Canadá e dos países escandinavos. A inevitabilidade de mudança parece impor-se a todos os que procuram compreender a persistência crónica de elevadas taxas de insucesso, a caducidade e ineficácia das aprendizagens, o aumento de violência nas escolas, de desmotivação dos alunos e de desencanto ou “mal-estar” dos professores (Esteve, 1992). Se a mudança parece ser desejável e mesmo inevitável, cabe perguntar: o que é que na escola deve ser mudado? Os currículos e os programas das disciplinas? A organização e a gestão das escolas? Os métodos de ensino e de apoio à organização de aprendizagens significativas para os alunos? Os procedimentos de avaliação do rendimento dos alunos e das escolas?

Importa assinalar que as tentativas de reforma têm incidido em todos ou quase todos os sectores referidos, embora de forma parcelar ou fragmentada, isto é, não sistémica. Sintomaticamente, a renovação dos métodos de ensino tem merecido uma atenção diminuta. Pelo contrário, a maioria das grandes reformas tem incidido na actualização dos planos curriculares ou na modernização dos conteúdos das respectivas disciplinas, o que denota a persistência da concepção de escola como transmissora de conhecimentos, que importa ter permanentemente actualizados para melhor cumprir a sua finalidade de permitir a adaptação dos alunos às exigências da Sociedade.

Os efeitos destes esforços reformistas têm ficado muito aquém das expectativas. O sistema escolar parece imune às tentativas de mudança. Manifesta uma rigidez feita de hábitos tão fortes como se eles constituíssem a própria natureza do sistema. Face a outras instituições sociais que se têm transformado, esta imobilidade da escola ressalta como um facto algo perturbador. Para ilustrar esta imobilidade persistente ao longo do tempo vamos referir duas avaliações sobre a realidade das escolas norte-americanas feitas com um intervalo de quase duas décadas e meia. Com efeito, em 1981, David Levine, numa conferência proferida na Universidade de Coimbra, diagnosticou a imobilidade das escolas como factor principal das dificuldades que enfrentavam perante o aumento da procura de escolaridade. Ao condensar a análise apresentada por Levine, escrevi o seguinte:

“O aumento da procura de ensino e as exigências crescentes de preparação profissional (...) encontraram as escolas tal como elas tinham sido criadas há um século, tanto no que respeita à sua estrutura física como no tocante ao funcionamento administrativo e pedagógico. Enquanto os hospitais ou as fábricas, por exemplo, foram sendo objecto de modificações significativas desde o século passado, as escolas mantiveram-se praticamente idênticas.” (Abreu, 1982, in 1996).

Por seu turno, em 1995, Lewis J. Perelman publicou um artigo profusamente difundido nos Estados Unidos e na Europa, onde *“se interroga por razão é que a educação não muda, como acontece com outros sectores da sociedade”* (Tedesco, 1995;1999).

Porque é que a educação não muda? Eis uma questão que nos deve merecer atenção especial um pouco mais adiante. Sublinhemos, por agora, que, comparativamente a outros sectores da sociedade, a escola, pelo menos no tocante ao seu núcleo duro, tem revelado uma resistência desesperante à mudança. A atitude de descrença de muitos responsáveis pela definição das políticas educativas é assim descrita por Tedesco (1995;1999):

“é evidente o esvaziamento do discurso reformista. As pretensões derivadas da reforma educativa das últimas décadas produziram resultados que ficaram muito longe das expectativas e dos esforços investidos. Por esta razão, em largos sectores políticos e sociais existe, actualmente, um cepticismo acerca das possibilidades de modificar o funcionamento do sistema educativo, que se expressa na opinião generalizada de que já tudo foi tentado e, apesar de tudo isso, os resultados são muito escassos”.

Estaremos condenados a esta posição de descrença quanto à possibilidade de renovar a escola? Não haverá saída para a “crise crónica” do sistema escolar?

Recentemente, foram formuladas duas propostas que se apresentam como alternativas na medida em que analisam com grande soma de informações e de experiência o actual impasse em que nos encontramos. É o que iremos analisar na secção seguinte.

2. Duas propostas de mudança radical

Quer Juan Carlos Tedesco (1995;1999), quer Jerome Bruner (1996) apresentaram propostas de mudanças globais do sistema. Diferenciando-se em muitos aspectos, as duas propostas têm em comum o facto de acentuarem a necessidade de transformar *radicalmente* o modelo de escola. Tedesco fala mesmo em *revolução* e Bruner em *mudança de paradigma na educação*.

Ambos defendem que o novo sistema escolar deve colocar como sua finalidade prioritária o desenvolvimento da personalidade global dos alunos, ao serviço da qual deve ser colocada a transmissão de informações ou a integração/adaptação dos alunos às exigências da Sociedade.

Que um psicólogo, como Jerome Bruner, proponha o desenvolvimento da personalidade como finalidade da escola não provoca surpresa de maior. De facto, podemos considerar que ela se insere na linha de propostas de renovação do ensino por intermédio de metodologias activas fundadas na participação dos aprendizes,

propostas que, de resto, foram sempre “submersas” e “neutralizadas” pela lógica do sistema de escola transmissiva e certificadora da reprodução do saber feito. (Veremos mais adiante de que forma se poderá ultrapassar este efeito de absorção pela escola transmissiva de propostas que acentuam a actividade dos aprendizes no processo de aprendizagem). Mas já nos deve merecer alguma atenção o facto de um sociólogo de educação, como Juan Carlos Tedesco, reconhecer que a nova escola deva ter por meta o desenvolvimento da personalidade humana e não uma renovada modalidade de “socialização” ou de adaptação dos educandos às necessidades da actual Sociedade do conhecimento e da globalização.

Ao fazê-lo, Tedesco reconhece que no contexto conceptual de dicotomia e oposição entre o indivíduo e a Sociedade em que o actual sistema escolar se fundou, foi a Sociedade que saiu sempre vencedora, submetendo o indivíduo às suas exigências. A importância atribuída pela própria Psicologia aos processos de adaptação, sob a influência do darwinismo, ajudou esta orientação. Nesse mesmo contexto conceptual, a educação foi vista (e continua ainda a sê-lo para um grande e influente número de pessoas) como um processo de socialização do indivíduo, que deve adquirir os conhecimentos que os representantes da Sociedade consideram indispensáveis para uma inserção eficaz na vida activa. De resto, para Tedesco são as próprias transformações sociais que permitiram que as características flexíveis, dinâmicas e imprevisíveis da individualidade fossem vistas como positivas em face de situações sociais em constante mudança. Em face do enfraquecimento da autoridade, da crise da família e do Estado-Nação, da perda de influência das grandes ideologias políticas, da diluição e relativismo dos valores tradicionais, e das ambiguidades da globalização, como pode a escola continuar a se apresentar como tendo por objectivo a socialização ou a submissão adaptativa às exigências da sociedade? Num mundo crescentemente caracterizado pela instabilidade, pela emergência acelerada de situações novas e pela competitividade à escala internacional, a escola tem de preparar os indivíduos não só para o confronto cognitivo com situações novas e para a resolução dos problemas que elas comportam mas também para o confronto com situações que exigem “o sentido de iniciativa, a curiosidade e criatividade” e tomadas de posição com base em escolhas éticas e princípios axiológicos de valor universal. Mais cedo do que os responsáveis políticos pela educação, os empresários reconheceram que a “solução” adequada à nova situação estava na formação de “homens completos e não de robots” (*Uma Educação Europeia*, 1994). A individualidade consegue finalmente libertar-se do jugo da socialização, tendo condições para desenvolver e revelar as suas potencialidades e características próprias. Surge aqui a grande interrogação: Como levar à prática esta revolução que consiste em transformar um sistema escolar orientado para a socialização substituindo-o por um outro que tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade de cada aluno? Tedesco é neste ponto relativamente sucinto. Refere que a mudança tem de ter um carácter sistémico e não parcelar, exigindo a renovação da formação de professores e o fomento do trabalho em equipas de natureza interdisciplinar orientadas para a implantação de estratégias de motivação. Sublinha, por exemplo, que:

“assumir a formação da personalidade como tarefa educativa afecta todas as dimensões da instituição escolar, desde a definição do currículo até aos critérios de avaliação e ao pessoal docente”.

Apressa-se a esclarecer que:

“incorporar actividades ligadas à formação da personalidade não implica, de modo nenhum, o abandono da função cognitiva da educação. Porém, o desenvolvimento desta função não poderá continuar a guiar-se pelos padrões tradicionais de transmissão e acumulação de informação. Neste aspecto, o problema mais importante que a escola tem de resolver é definir como promover o desejo de saber, face à informação circulante, e como constituir os quadros de referência para o processamento da informação disponível.”

E é perante este desafio que o problema da motivação é colocado na primeira linha de prioridades da escola como instituição total:

“A construção das identidades e a construção da inteligência são processos muito exigentes em termos de trabalho subjectivo. A base do êxito deste trabalho subjectivo é a motivação e a adequação das propostas de aprendizagem às possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Mas é neste ponto que se abre uma via crucial para o desenvolvimento da pedagogia, que terá de resolver, de forma educativa, o problema da motivação para o esforço requerido pelo processo de aprendizagem” (Tedesco, 1999, 121).

Por seu turno, para a construção de uma escola centrada no desenvolvimento da personalidade dos alunos, Bruner propõe uma via que passa pela consciencialização por parte dos protagonistas do processo educativo da importância de concepções implícitas acerca das características da mente humana que comandaram concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas²). Vejamos o que diz Bruner (1996, p. 20-21):

“Our Western pedagogical tradition hardly does justice to the importance of intersubjectivity in transmitting culture. Indeed, it often clings to a preference for a degree of explicitness that seems to ignore it. So teaching is fitted into a mold in which a single, presumably omniscient teacher explicitly tells or shows presumably unknowing learners something they presumably know nothing about. Even when we tamper with this model, as with ‘questions periods’ and the like, we still remain loyal to its unspoken precepts. I believe that one of the most important gifts that a cultural psychology can give to education is a reformulation of this impoverished conception. For only a very small part of educating takes place on such a one-way street – and probably one of the least successful parts.”

²Tocamos aqui um ponto muito relevante cuja análise nos coloca no caminho da clarificação das razões pelas quais o modelo de escola transmissiva, ainda em vigor, tem resistido tanto manifestando-se imune às reformas curriculares. Avançamos desde já a tese que iremos explicitar no ponto seguinte: os resultados das reformas do sistema escolar não têm produzido os efeitos esperados porque as concepções teóricas em que as práticas dos professores e dos alunos assentam, bem como as expectativas sociais sobre essas práticas, têm permanecido intocadas. Para mudar as práticas importa mudar primeiro as concepções teóricas em que se fundam. O que corresponde ao aforismo atribuído a Kurt Lewin segundo o qual não há melhor solução prática do que escolher uma boa teoria.

As concepções psicológicas que segundo Bruner se encontram subjacentes ao modelo de escola transmissiva e que ele próprio considera empobrecedoras são concepções que, embora provenientes de diversas orientações teóricas, têm em comum partilharem a mesma perspectiva individualista, intra-psíquica, solipsista dos processos psicológicos, cujas limitações ele pretende superar por intermédio da nova psicologia cultural. A nova psicologia cultural apoia-se no desenvolvimento de duas vertentes que se interpenetram. A primeira está polarizada no estudo do homem com base na apreensão das interações dos factores e processos ligados à evolução biológica, à emergência da identidade pessoal, e à sua inserção numa situação sócio-cultural marcada especialmente pelos seus dispositivos de atribuição de sentido e de valor. A segunda vertente visa desenvolver a compreensão dos processos da intersubjectividade, enquanto factores específicos da espécie humana e factores de educação ou seja de desenvolvimento psicológico e cultural. Desta nova psicologia cultural centrada, por um lado, na complexidade das interações dos factores biológicos, psicológicos e sócio-culturais e, por outro, na intersubjectividade decorrem implicações para a organização de um novo modelo de escola. A nova pedagogia estará predominantemente orientada para a expressão, valorização e desenvolvimento das potencialidades pessoais de cada aprendiz, por intermédio da comunicação entre sujeitos (intersubjectividade) e não predominantemente orientada para a transmissão unidireccional de conhecimentos.

A este propósito vale a pena salientar as seguintes reflexões de Bruner (1996, p. 38-39):

“Any system of education, any theory of pedagogy, any ‘grand national policy’ that diminishes the school’s role in nurturing its pupils’ self-esteem fails at one of its primary functions. The deeper problem - from a cultural-psychological point of view, but in workaday common sense as well - is how to cope with the erosion of this function under modern urban conditions... If school is an entry into the culture and not just a preparation for it, then we must constantly reassess what school does to the young student’s conception of his own powers (his sense of agency) and his sensed chances of being able to cope with the world both in school and after (his self-esteem). In many democratic cultures, I think, we have become so preoccupied with the more formal criteria of “performance” and with the bureaucratic demands of education as an institution that we have neglected this personal side of education.”

Por parte de Juan Carlos Tedesco, a identificação das características das concepções psicológicas subjacentes ao modelo tradicional de escola não é tão explícita como em Bruner. Mas há elementos que nos permitem afirmar que Tedesco denuncia as mesmas características individualistas e isolacionistas da vida mental, acrescidas das implicações decorrentes do dualismo e oposição entre o indivíduo e a sociedade.

A esperança de superação das dificuldades e limitações das concepções “solipsistas” e “dualistas” do indivíduo e da sociedade encontra-a Tedesco no conceito de Personalidade, que à partida é por ele considerado como indicador de uma visão integradora não só porque articula variáveis intrapsíquicas intelectuais e variáveis afectivas mas também porque através do trabalho de construção da identidade pessoal estão envolvidos processos intersubjectivos e sociais. A este propósito, escreve:

“A mudança mais importante que as novas exigências trouxeram à educação é a de ela incorporar, de forma sistemática, a tarefa da formação da personalidade. O desempenho produtivo e o desenvolvimento da cidadania requerem, como vimos, o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistémico, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipa, etc.), que não se formam espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos. A escola (...) deve, em síntese, formar não só o núcleo base do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade. Isto significa que a escola deve tender a assumir características de uma instituição total.”

O conceito de personalidade merece uma análise mais demorada, na medida em que não é isento de ambiguidades, uma vez que ele tem sido também amplamente utilizado pelas concepções individualistas dos processos psicológicos, não sendo, por isso, indicador inequívoco de concepção integradora e intersubjectiva.

Mas antes de procedermos a um ensaio de clarificação do conceito de personalidade, importa explicitar algumas características das concepções implícitas subjacentes ao sistema escolar, que se expandiu desde a revolução industrial do século passado até à actualidade.

3. Contributos para uma caracterização das concepções implícitas acerca do ensino

As concepções implícitas acerca de diversos aspectos da vida e da actividade humana têm, em geral, origens múltiplas. Provêm de uma condensação de ideias oriundas de sistemas filosóficos e de teorias científicas que se difundem por larguíssimos extractos da população científica, incidindo sobre diversos planos da realidade: sobre a natureza do Homem, do Mundo e da Vida; sobre a natureza, origem e evolução do conhecimento humano, sobre as relações entre o Homem e a Sociedade.

Outra característica das concepções implícitas é a de que têm origens temporais diversas, algumas delas de raiz longínqua na história do pensamento filosófico e científico. Ao longo do tempo vai ocorrendo, dentro do mesmo quadro conceptual, um processo de acumulação e caldeamento de ideias que, embora provenientes de teorias diferentes, são susceptíveis de “convivência”, esbatendo-se com o decurso do tempo quer a consciência da proveniência das ideias, quer as eventuais oposições entre contributos de fontes diversas. Ocorre uma espécie de ‘decantação’ da diversidade de origem e uma aglutinação que fornece às concepções implícitas um carácter ecléctico.

A noção comum de mentalidade (utilizada com frequência em expressões como “é preciso reformar primeiro as mentalidades”) tem o seu conteúdo neste conjunto de concepções amplas acerca do homem, do mundo e da vida, difundidas e aceites por vastas comunidades humanas como verdades e guias de acção (em diversos planos da vida), sem que haja nítida consciência do seu papel fundamentador e regulador. Uma vez que não necessita de nível elevado de consciência para funcionar, a mentalidade assemelha-se ao que “pensamento do senso-comum”, a um aglomerado de crenças partilhadas por grande número de pessoas, possibilitando-lhes um entendimento comum

da realidade e facilitando, por conseguinte, a comunicação entre elas, sem a necessidade de se proceder à clarificação dos seus fundamentos e à sua legitimação. Além da sua função “cognitiva”, as concepções implícitas desempenham um papel regulador da acção. Neste plano, as práticas influenciadas pela mentalidade funcionam como uma espécie de hábitos mentais, revelando uma força similar a uma “segunda natureza”, o que permite compreender o seu grau de resistência à mudança.

Para promover transformações nas práticas ancoradas em sistemas de concepções implícitas com larga difusão e longa duração, a primeira tarefa a empreender, conforme anteriormente ficou apontado, consiste na identificação dos sistemas teóricos, filosóficos e científicos de que as concepções implícitas se sustentam. Trata-se de uma tarefa exigente que requer tempo e que não poderá ser aqui empreendida. Por isso, dela ficam aqui apenas esboçadas as principais linhas orientadoras de uma análise que importa ser prosseguida.

a) A influência do dualismo cartesiano

As concepções implícitas e as práticas pedagógicas do modelo de escola ainda em vigor têm no dualismo cartesiano uma das suas fontes principais e mais antigas de inspiração. Com efeito, ao separar ontologicamente a *mente* (a *res cogitans*, a consciência, a razão ou o mundo das ideias) do *corpo* (a *res extensa*, matéria, o mundo da física e da mecânica), Descartes determinou a imagem de Homem que perdurou na Europa desde o século XVII, dominada pelo privilégio atribuído à vida intelectual em detrimento de todas as actividades motoras e capacidades corporais. Uma ilustração significativa da influência do dualismo cartesiano no sistema escolar está na persistência da distinção entre o que continua a ser designado por educação física e as actividades das disciplinas de natureza intelectual. A escola moderna valorizou as capacidades intelectuais e desvalorizou as actividades e capacidades expressivas de comunicação e de criatividade corporal. Separou a inteligência do corpo, colocou a aquisição de conhecimentos como actividade interna da mente sem o apoio da actividade transformadora e criativa das mãos.

Por outro lado, o dualismo cartesiano influenciou decisivamente a imagem da vida mental como uma realidade interna, a que só cada indivíduo tem acesso por intermédio da “percepção íntima” ou introspecção. A perspectiva individualista, solipsista ou insular da mente ou da vida psíquica que ainda hoje é dominante, mesmo no plano de muitas teorias científicas em Psicologia, tem aqui a sua origem. E é também na filosofia cartesiana que podemos encontrar a raiz da dicotomia e oposição entre o indivíduo e a sociedade. Foram muitos os filósofos e cientistas que prosseguiram esta via da oposição entre o indivíduo e a sociedade. Sem ser exaustivo, lembremos, por exemplo, Rousseau ao opor as imperfeições da sociedade às predisposições naturais da criança para o seu desenvolvimento saudável (“bom selvagem”), Wilhem Wundt, ao diferenciar a Psicologia Experimental da mente do projecto de construção da Psicologia dos Povos (*Volkerpsychologie*), e Durkheim, ao justificar a criação da Sociologia como disciplina nova, não apenas distinta mas, sobretudo, oposta da Psicologia, capaz de compreender muitos factores e condições do comportamento humano, superando as limitações de uma perspectiva individualista do psiquismo (Farr, 1998). É nesta oposição entre indivíduo e sociedade que radica a concepção de escola como instituição

de socialização. Rousseau pretendeu abrir uma brecha neste modo de pensar, ao defender que na aprendizagem se deveria ter em conta as características individuais dos aprendizes. Mas a intuição de Rousseau tem alimentado uma tradição que dificilmente mostra sinais de se libertar de concepções individualistas do psiquismo ou da vida mental. Deste modo, a tensão indivíduo-sociedade, que está latente no interior das concepções implícitas, tem sido atenuada pelo facto de as teorias psicológicas partilharem igualmente uma visão individualista e intrapsíquica do homem.

b) A influência do empirismo inglês

Da filosofia empirista inglesa de Lock e Hume, herdaram as concepções implícitas subjacentes ao sistema escolar as ideias fundamentais sobre a origem e evolução do conhecimento. Todo o conhecimento humano provém da experiência: nada existe na razão ou na mente humana que não tenha passado primeiro pelos sentidos. Deste modo, a inteligência humana, sobretudo no início da vida, é uma folha em branco, um espaço vazio, uma tabula rasa, onde não se encontra nenhuma ideia inata. Tudo o que o homem sabe resulta da aprendizagem. Daqui a escola ser concebida como instituição intencionalmente criada para ensinar, o ensino ser concebido como transmissão de conhecimentos, o professor como detentor do saber a transmitir e o aluno como o receptáculo vazio (destituído de quaisquer ideias, mesmo incorrectas ou ingénuas, acerca dos conhecimentos específicos das diversas disciplinas do currículo). Neste contexto teórico, a aprendizagem é vista como resultante da assimilação ou da absorção dos conhecimentos recebidos, da sua organização pelos processos de associação de ideias e da sua acumulação e reprodução por intermédio da memória. Deste modo, compreende-se a importância atribuída à memória, enquanto função de retenção dos conhecimentos assimilados e da sua respectiva reprodução. Nenhum destes processos se reporta ao eventual trabalho de comparação e de reestruturação de ideias prévias, ingénuas ou incorrectas, que o aprendiz eventualmente possua sobre os conhecimentos transmitidos pelo professor, isto é, um trabalho de reorganização ou de reconceptualização, com base no confronto entre as ideias implícitas ou do “senso comum” e as novas ideias apresentadas. A concepção da aprendizagem como uma transformação conceptual operada por um trabalho de reconstrução das concepções implícitas do aprendiz e de construção de um modo científico de pensar acerca dos problemas estudados ou das realidades analisadas provem de diferentes teorias sobre a aprendizagem e sobre a origem e desenvolvimento do conhecimento científico.

c) A influência do evolucionismo darwinista

A teoria da evolução das espécies que Darwin apresentou em meados do século passado teve um impacto enorme não só nas diversas ciências, além da Biologia, como também em diversos sectores sócio-culturais, da religião à política. A Psicologia e a Educação não lhe ficaram imunes e as concepções implícitas da escola e do ensino receberam dela contributos relevantes. A ideia de adaptação como critério de sobrevivência perante as condições adversas do meio e de sucesso na “luta pela vida” passou a ser vista como a finalidade das aptidões naturais e designadamente da inteligência. As concepções biológicas da inteligência, que a consideram como capacidade inata

de adaptação a situações novas, têm no darwinismo a sua raiz. E o mesmo se passa com as teorias genéticas da inteligência centradas nos processos de evolução natural em função da idade, teorias que defendem a tese da imutabilidade da inteligência, da impossibilidade de acelerar a sua evolução e de desenvolver o seu potencial. O papel atribuído à variabilidade aleatória como factor de evolução e de emergência de variantes sujeitas à selecção natural chamou a atenção para as diferenças de aptidões naturais perante os desafios da luta pela vida. Correlativamente, acentuou a importância das diferenças (e da respectiva avaliação) no desempenho das tarefas necessárias para vencer com sucesso as dificuldades. O movimento de medição dos processos psicológicos que a psico-física havia inaugurado encontrou um aliado forte no darwinismo por intermédio da medição e classificação daquelas diferenças, com base nos testes. Os ensaios de quantificação e de classificação das aptidões sensorio-motoras e da inteligência conduziram ao desenvolvimento da psicometria e, designadamente, à elaboração dos primeiros testes de inteligência. No domínio da Educação, o darwinismo gerou uma sensibilidade especial para as diferenças nos ritmos de aprendizagem e uma polarização em torno dos métodos de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

A medição do rendimento escolar e a classificação dos aprendizes em função dos resultados dos exames assumiam um valor social acrescido uma vez que facilitavam a selecção dos melhores classificados quer para o prosseguimento dos estudos quer para o ingresso nas carreiras profissionais socialmente mais consideradas. A escola assumiu “naturalmente” o encargo de classificar e de seleccionar as elites da sociedade. Impunha-se, por isso, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação do rendimento dos alunos. Compreende-se, assim, o aparecimento da docimologia, enquanto ciência dos exames e das técnicas estatísticas tendentes a aperfeiçoá-los na sua elaboração e validade objectiva (Piéron, 1963). O refinamento estatístico de determinados procedimentos de avaliação do rendimento escolar sobrepôs-se, pelo seu carácter objectivo e quantitativo, a outras modalidades de avaliação formativa mais centradas na comparação entre as actividades realizadas e os objectivos a alcançar do que na classificação do rendimento de cada aluno por referência a uma escala métrica. A teoria da selecção natural acoplou-se bem com a concepção da função selectiva da escola, em princípio organizada para ser frequentada por aqueles que podiam usufruir de ócio ou de “tempo livre” para a frequentar, libertos pelos recursos financeiros disponíveis das tarefas ligadas ao sustento e às actividades produtivas. A teoria da selecção “natural” dos melhores, dos mais fortes em termos de exames, veio, assim, reforçar a ideia elitista da escola que ainda perdura, embora muito atenuada em termos declarativos, formais e oficiais, numa época em que a democratização do ensino o alargou a quase todos os cidadãos, tornando-o obrigatório. Todavia, a democratização de ingresso não tem sido acompanhada pela democratização de sucesso e este desfazamento tem origem na influência que as concepções implícitas da escola e do ensino receberam da doutrina darwinista da evolução das espécies por selecção natural, designadamente por via da importância atribuída à avaliação classificativa como meio de avaliar os melhores. E a importância desta modalidade de avaliação classificativa tornou-se de tal modo dominante na prática pedagógica que se transformou numa finalidade das actividades dos alunos e dos professores, concretizando o que designei por situação de alto risco de alienação dos objectivos prioritários da escola (Abreu, 1991, *in* 1996).

d) A diversificação dos contributos de diferentes concepções psicológicas

Ao longo do século xx, quase todos os grandes sistemas teóricos da Psicologia forneceram contributos à educação, desde, por exemplo, as teorias clássicas da aprendizagem por reforço de Thorndike, Hull e Skinner, às teorias cognitivas do desenvolvimento da inteligência de Piaget e Bruner ou às teorias da motivação e da personalidade de inspiração psicanalítica (Adler, Erickson) ou de inspiração personalista-humanista (Murray, Maslow e Rogers). É impossível inventariar e analisar aqui os numerosos contributos das concepções psicológicas para os ensaios de renovação das práticas pedagógicas. Mas para o fim que temos em vista, o que importa é referir que todos estes ensaios de transferência dos conhecimentos da Psicologia para a Escola foram feitos dentro do paradigma “individualista” da mente. Este paradigma individualista ou insular das actividades psicológicas constituiu o grande contexto enquadrador e assimilador de propostas provenientes de todos os sistemas teóricos mesmo que, entre si, apresentassem antagonismos de base ou soluções explicativas de natureza alternativa, como é o caso dos sistemas behavioristas e dos sistemas cognitivistas. Importa igualmente referir o facto de os contributos provenientes de teorias psicológicas mais centradas na rede de interacções sujeito-mundo, como a teoria do campo de Lewin ou a teoria relacional do comportamento humano de Nuttin (1984), que se desenvolveram sob a influência da concepção fenomenológica da intencionalidade da consciência, foram ignorados ou neutralizados pela perspectiva individualista dominante. Tal como aconteceu, de resto, com as propostas das pedagogias activas defensoras de renovação de métodos de ensinar apoiados nos processos de exploração e de organização pessoal dos conhecimentos por parte dos aprendizes, propostas que acabaram por ser neutralizadas ou absorvidas pelas concepções dominantes acerca do ensino e da aprendizagem, vistas as primeiras como transmissão de conhecimentos e vistas as segundas como a correspondente assimilação e reprodução. Importa, por fim, referir que os contributos da Psicologia provenientes de sistemas e orientações teóricas diversas, ao serem “assimilados” no quadro do paradigma da escola transmissiva e do paradigma individualista da mente, deram origem a uma amálgama conceptual característica de um eclectismo coleccionista atípico. E este eclectismo de acumulação conceptual em vez de gerar clarificação entre propostas alternativas (e fundamentação epistemológica e metodológica da escolha de uma delas) constitui um factor de confusão teórica e de desorientação prática. Torna-se, por isso, indispensável proceder a um esforço de clarificação teórica a partir das concepções implícitas dominantes acerca do sistema escolar. Importa reconhecer que as concepções implícitas subjacentes ao modelo dominante de escola alcançaram o limiar da inconsistência teórica. Em vez de gerarem uma visão clara e integradora da complexidade do processo educativo, suscitam perplexidade e confusão. Mas entendamo-nos: o mal do sistema educativo português não reside nos contributos das ciências da educação, mas na ausência de uma visão integradora ou de um novo paradigma teórico que tem tido dificuldade em emergir pelo conjunto de razões que temos vindo a descrever.

O novo paradigma de escola ao centrar as suas finalidades no desenvolvimento da personalidade, conforme Bruner e Tedesco defendem, requer o esforço de fundamentação da escolha de uma teoria psicológica suficientemente ampla, capaz de compreender a complexidade e o dinamismo das relações recíprocas entre o sujeito e

as suas circunstâncias, com base no passado mas abertas à indeterminação do futuro e à construção de projectos de vida.

4. Acerca do conceito de personalidade

Nunca, como hoje, foi tão reconhecida a necessidade de uma teoria integradora em Psicologia. O reconhecimento desta necessidade atravessa um vasto leque de áreas científicas, da psicologia experimental e cognitiva à psicologia clínica e psicoterapias. De resto, desde a década de 60, multiplicaram-se os apelos à integração de factores e processos próprios dos sujeitos que protagonizam a acção nas investigações e explicações em Psicologia científica. O “pontapé de saída” tinha sido dado por Miller, Gallanter e Pribram (1960) ao terem posto relevo o papel da intencionalidade e da organização cognitiva do sujeito que se comporta na explicação do comportamento. A sua proposta de a Psicologia passar a ser concebida como a “ciência do comportamento subjectivo” constituiu uma espécie de eco amplificador de vozes e de contributos que, na linha da teoria do campo de Kurt Lewin ou do movimento do “New Look”, ficaram submersas pelas concepções do behaviorismo dominante. Infelizmente, a renovação do estudo dos processos cognitivos desenvolveu-se na linha “individualista”, “isolacionista” ou “insular” da vida mental, com raízes longínquas na visão dualista cartesiana da consciência e do mundo. O modelo computacional das actividades cognitivas reforçou a quer perspectiva isolacionista da “mente” relativamente ao mundo, às situações de vida ou à estrutura do “campo”, quer o predomínio do estudo dos processos cognitivos relativamente aos processos afectivos e emocionais.

As teorias influenciadas pela psicologia do Acto de Brentano ou pela fenomenologia husserliana da consciência intencional aberta ao mundo e em relação intrínseca com ele continuaram a desenvolver-se, embora sem conseguirem vencer as concepções individualistas dominantes, há muito estabelecidas, largamente aceites e, por isso mesmo, resistentes à mudança. As propostas de Brunner de uma nova Psicologia cultural vão no sentido de um “renascimento” das concepções interactivas ou relacionais das actividades psicológicas. É com base neste contexto teórico que passaremos a descrever o conceito de personalidade.

4.1. Concepções individualistas e concepção fenomenológica de personalidade

No contexto da Fenomenologia de Husserl (1952), toda a actividade psíquica é intencional, isto é, processa-se num movimento de relação do sujeito de acção com objectos diversos e com outros sujeitos de acção que fazem parte das situações de vida ou do “mundo” em que a actividade psíquica ocorre e se desenvolve. Assim, toda a percepção é percepção de algo, de algum objecto ou de alguma situação de vida, consistindo a sua intencionalidade na orientação das actividades do sujeito no sentido de captar ou apreender as características do objecto visado ou da situação de vida em que se encontra. Por seu turno, todos os afectos e emoções são igualmente intencionais, na medida em que ocorrem perante situações do mundo, vividas ou representadas, e na medida em que envolvem “movimentos de preparação” do sujeito no sentido da aproximação, do acolhimento e do convívio, no caso da situação

ser percebida como benéfica ou favorável, ou no sentido do evitamento, da rejeição e do afastamento, no caso da situação ser percebida como prejudicial ou desfavorável. Integrando tanto as actividades cognitivas como as actividades afectivas e emocionais, a personalidade, na perspectiva fenomenológica, consiste num sistema funcional de relações dinâmicas e contínuas entre o sujeito de acção e as circunstâncias de vida ou o “seu” mundo. Esta concepção da personalidade como “sistema de relações sujeito-mundo”, porque se reporta não apenas aos atributos do sujeito de acção mas também às características das condições de vida ou do mundo em que as actividades do sujeito se processam, é necessariamente mais abrangente e simultaneamente mais complexa do que as concepções que se apoiam na perspectiva individualista (solipsista e insular) da vida mental e do comportamento, herdeira da concepção cartesiana da separação ontológica da “realidade espiritual” (consciência ou mente) e da “realidade material” (natureza ou mundo físico). Tanto as teorias que se apoiaram na vertente mentalista ou intelectualista do dualismo cartesiano como as que se fundaram na vertente fisicista ou mecanicista apresentaram concepções individualistas da personalidade, em que esta é definida como “estrutura intra-psíquica” ou “síntese” articuladora de diversos componentes. A principal diferença entre elas reside na natureza dos componentes. Assim, a personalidade é definida, no primeiro caso, como estrutura intra-psíquica ou sistema individual de aptidões, características emocionais e traços de carácter de natureza predominantemente inata, e, no segundo caso, como estrutura ou sistema articulado de hábitos ou de respostas aprendidas e integradas no reportório comportamental de cada indivíduo. Associadas à diferença de *natureza* dos componentes encontram-se outras diferenças respeitantes à *origem* dos componentes e aos *factores e processos de desenvolvimento* da personalidade. Para as concepções mentalistas, o ‘conteúdo’ da personalidade (aptidões, características emocionais e traços de carácter) tem a sua *origem* principal na herança genética, ao passo que para as concepções fisicistas a origem principal dos hábitos que integram a personalidade reside na aprendizagem e na selecção das respostas em função da sua adaptação ao meio. Na perspectiva das concepções mentalistas, o desenvolvimento da personalidade deriva da maturação ou de processos de crescimento ou de desenvolvimento interno dos seus componentes. Pelo contrário, na perspectiva das concepções fisicistas, o desenvolvimento da personalidade decorre da aquisição de novos hábitos, formados por intermédio do mecanismo de “selecção natural” por reforço das respostas adaptadas às exigências do meio natural e social (socialização). No primeiro caso, o desenvolvimento da personalidade é prioritariamente um processo de organização de aptidões e traços internos, orientado pelas potencialidades bio-fisiológicas do organismo, ao passo que no segundo caso é prioritariamente um processo de organização de respostas executadas perante estímulos externos, comandado pelas exigências do meio natural e pelas normas da sociedade.

4.2. A natureza relacional, intersubjectiva e interactiva de personalidade

Ao conceber a personalidade como uma estrutura sujeito-mundo, a perspectiva relacional ultrapassa as dicotomias em que as concepções individualistas se apoiam e supera as limitações que elas comportam. Com efeito, para compreender uma personalidade não basta identificar, diagnosticar ou inventariar o perfil das suas componentes

(das suas aptidões, traços ou características dominantes), sejam elas consideradas inatas ou adquiridas por aprendizagem ou por socialização. Na perspectiva relacional, a personalidade não se confina ao pólo individual ou subjectivo na medida em que requer para a sua compreensão a identificação e a caracterização das situações de vida e da rede de interações em que o sujeito se desenvolveu e em que as suas actividades ocorrem. A concepção fenomenológica da personalidade encontra-se bem expressa na formulação relativamente difundida de Ortega Y Gasset (1914) acerca da natureza do “Eu” e segundo a qual “Eu sou Eu e as minhas circunstâncias”. Com efeito, cada um de nós não é apenas a resultante das aptidões, características e traços “internos” que reconhecemos como nossos nem tão pouco o produto passivo das condições ou circunstâncias “externas” de vida. A especificidade e a “riqueza” da concepção fenomenológica da personalidade está no *elemento de ligação* entre o Eu e as circunstâncias, ou seja, na rede de relações que se estabelecem entre o Eu e as condições de vida que são as “suas”, isto é aquelas que o Eu experiênciam, que o afectam, que são para si significativas, às quais atribui sentido e valor. Daqui decorre que o estudo ou a compreensão de uma personalidade não se limite à avaliação dos dados relativos às componentes do pólo subjectivo da estrutura sujeito-mundo, concretizada em geral pela obtenção do *perfil psicológico* individual. Porque há “mundo” na estrutura da personalidade, a sua avaliação tem de se alargar também a ele, procurando caracterizá-lo nas suas vertentes gerais e específicas, seja na família, na escola, nos grupos de amigos ou no trabalho. E porque a realidade subjectiva é tecida de relações intersubjectivas, o esforço de avaliação da personalidade tem naturalmente de procurar identificar a rede de relações intersubjectivas mais significativas e, eventualmente, mais influentes no desenvolvimento do sujeito, na construção do seu estilo pessoal de vida, nos processos de tomada de decisão mais relevantes e na formulação dos projectos de futuro.

Na perspectiva fenomenológica, a *natureza* da personalidade é relacional, interactiva e intersubjectiva, superando, assim, quer o solipsismo ou o “enclausuramento intra-psíquico” das concepções individualistas quer as oposições dicotómicas entre o “organismo” e o “ambiente” ou, sobretudo, entre o “indivíduo” e a “sociedade”.

Tanto no que diz respeito à natureza da personalidade como no que se reporta aos seus componentes fundamentais e, ainda, aos factores e processos do seu desenvolvimento, a concepção fenomenológica da personalidade é mais complexa do que qualquer concepção centrada no estudo do indivíduo, procurando apreender a complexidade real da personalidade nas suas vertentes bio-psico-sócio-axiológicas, tal como Sílvia Lima (1954;1958) as designou.

4.3. Os quatro componentes fundamentais da personalidade

A multiplicidade de relações de cada pessoa com o mundo envolve a interacção de quatro componentes ou vectores fundamentais: o *corpo* e as funções bio-fisiológicas que nele têm origem, nele ocorrem ou nele se repercutem; o *espírito* e as actividades psicológicas pelas quais movimenta e articula interações; a *cultura* e os processos sociais de organização de regras de inserção, convívio e desenvolvimento comunitário, e os *valores* que orientam e guiam a busca de sentido e de transcendência da existência humana.

Todos são componentes ou vectores fundamentais da personalidade, não podendo estabelecer-se hierarquia entre eles no sentido de afirmar que o vector biológico é mais fundamental do que o psicológico ou o social mais fundamental do que o axiológico. Para o desenvolvimento da personalidade todos eles são fundamentais, articulando-se entre si e gerando uma rede de interações complexa. Assim, por exemplo, enquanto componente da personalidade, e para além da sua especificidade própria, o corpo reveste-se de dimensões psicológicas únicas por intermédio do corpo vivido ou experienciado pelo próprio sujeito; é por ele que se operam e fundam comunicações e organizações sociais, e uma das primeiras normas de ética da humanidade (“Não matarás”) tem o corpo por objecto privilegiado, o que faz dele um valor em si mesmo ou um valor incarnado. Deste modo, para além das suas funções biológicas, o corpo assume dimensões psicológicas, sócio-culturais e axiológicas. E uma interpenetração similar ocorre com todos os outros componentes: todas as actividades psicológicas, sócio-culturais e valorativas, têm dimensões características dos restantes componentes. Os valores, por exemplo, sendo vectores *ideais* que orientam e guiam múltiplas actividades humanas e sociais, têm primordialmente uma realidade ideal, mas têm também uma dimensão psicológica, na medida em que são reconhecidos e apreciados subjectivamente, possuem uma dimensão sócio-cultural, na medida em que apoiam regras e formas de organização, e têm também uma dimensão corporal, na medida em que é pela “incarnação” dos valores que eles se exprimem e se concretizam nas experiências estéticas, nas exigências morais e nas vivências e práticas religiosas.

4.4. Os motivos, factores dinâmicos da personalidade

As acções concretas das pessoas, na diversidade e multiplicidade de relações recíprocas com o mundo, consubstanciam constelações de interações dos quatro componentes fundamentais da personalidade. A energia que suscita essas actividades de relação com o mundo e que suporta o seu desenvolvimento tem origem nas necessidades ou motivos de acção, que, na perspectiva fenomenológica, são “esquemas” de relações sujeito-mundo requeridas ou indispensáveis ao funcionamento e ao desenvolvimento das potencialidades da personalidade. Quaisquer obstáculos, deficiências ou limitações na concretização comportamental dos motivos têm efeitos nefastos, envolvendo dificuldades, desvios e lacunas no desenvolvimento das relações do sujeito com o seu mundo. Enquanto “esquemas” ou “esboços” de acção, os motivos ou necessidades constituem vectores ou forças orientadas para a finalidade intrínseca que consiste na concretização comportamental dos motivos ou na passagem da sua potência a acto manifesto. A concretização comportamental dos motivos requer processos de organização de uma estrutura de meios diversos e adequados a essa finalidade, de complexidade e duração temporal variável. As aprendizagens de diversa natureza que ocorrem, de forma explícita ou implícita, ao longo da vida desempenham um papel de fundamental importância como processos mediadores do desenvolvimento da personalidade. A aprendizagem e o domínio de competências básicas como a escrita, a leitura ou o cálculo constituem instrumentos de utilidade mediadora ou com interesse para o prosseguimento de projectos posteriores e sequenciais do desenvolvimento das pessoas, projectos cuja duração temporal pode abranger anos.

Deste modo, o desenvolvimento dos motivos sustenta e acompanha o desenvolvimento da personalidade ao longo da vida, apresentando uma dimensão temporal pontuada por configurações interactivas sujeito-mundo com características estruturais e dinâmicas específicas que permitem a diferenciação de etapas distintas de construção da personalidade como a infância, a adolescência, a adultez ou a velhice.

4.5. Transformações e fases de estabilidade na construção da personalidade

O desenvolvimento da personalidade tem, assim, uma dimensão temporal, constituída por um fluxo contínuo de mudanças pontuado por períodos de aparente estabilidade, donde emergem por vezes súbitos sinais de transformação e de ruptura, em busca de novo reequilíbrio. No movimento contínuo de construção da personalidade, as mudanças verificam-se em todos os seus quatro componentes. Todavia, as que ocorrem nas componentes somática e psicológica são as mais relevantes na emergência do sentimento do Eu e da consciência de si. A percepção do corpo próprio pela qual se processa a integração de múltiplas experiências sensorio-motoras e viscerais próprias ocorre por volta do ano de idade numa fase em que as crianças são capazes de focalizarem a sua atenção no corpo e nos movimentos da criança em sua frente (ou no seu corpo e movimentos defronte de um espelho). A percepção do corpo da outra criança é transposta para a percepção do próprio corpo, devido à similitude entre as formas ou configurações de ambos. A emergência da percepção do corpo próprio constitui uma experiência simultaneamente cognitiva e emocional, vivida pelas crianças com sinais de admiração, júbilo e encantamento que, em geral, acompanham as grandes descobertas e que pontuam o caminho de desenvolvimentos posteriores. A partir desta experiência diferenciadora, a fase primitiva da fusão simbiótica da criança com as figuras parentais (e designadamente com a mãe) vai dando lugar ao fortalecimento do sentimento do Eu e à diferenciação intersubjectiva no decurso da infância. Tanto a aquisição da linguagem como o desenvolvimento da memória vão permitir a constituição do eixo base em torno do qual se apoiará o desenvolvimento das actividades psicológicas, a constituição de configurações intersubjectivas específicas deste período etário, e a construção da intimidade, uma espécie de “espaço próprio” do sujeito, que ele partilha consigo mesmo e de difícil comunicação aos outros. É este eixo nuclear do Eu, da consciência de si ou do “mundo interior” que vai constituir o suporte da constância e da identidade pessoal ao longo das sucessivas e por vezes acentuadas transformações que o desenvolvimento da personalidade comporta.

Embora sem menosprezar a importância da infância no processo de construção da personalidade, a adolescência constitui a fase de desenvolvimento em que as mudanças se revestem de grande amplitude em todos os componentes da personalidade, das transformações bio-fisiológicas às mudanças decorrentes do desenvolvimento da inteligência, da reivindicação de autonomia relativamente à família à busca de sentido para a vida no plano da construção de projectos de futuro e de adesão pessoal a valores e a ideais. As transformações da adolescência comportam implicações significativas no evoluir da personalidade que convergem na abertura de possibilidades novas ou de caminhos diversos de desenvolvimento. Estas novos caminhos ou vias de desenvolvimento confrontam o sujeito com a necessidade de fazer opções. Com efeito, uma vez que nem todos podem ser encetados e prosseguidos, pelo menos em simultâneo,

o processo de desenvolvimento exige a necessidade de se proceder à escolha de um de entre os disponíveis, o que envolve a renúncia ou a rejeição de caminhos igualmente possíveis. Esta situação de confronto e de escolha entre diversas possibilidades é potencialmente geradora de conflitos, e a sua resolução não se apresenta para muitos jovens como tarefa fácil, exigindo um trabalho intrapsíquico de elaboração de cenários, de ponderação de representações projectivas de “eus possíveis” e, finalmente, de decisão e envolvimento na construção de um projecto de vida e de estruturação dos caminhos correspondentes. Exemplo ilustrativo da complexidade das implicações decorrentes dos processos de desenvolvimento da personalidade na adolescência é o que se reporta às transformações que verificam no próprio corpo, decorrentes da emergência da genitalidade que abre aos jovens a possibilidade da geração de vida e os coloca perante o problema da assumpção da sua sexualidade e da construção da sua identidade sexual. Neste domínio, a indeterminação “objectal” e comportamental da necessidade de vinculação afectiva torna possível investimentos de grande variabilidade e a constituição de configurações intersubjectivas diferenciadas desde as de natureza heterossexual às decorrentes de identificações homossexuais. Uma questão que os jovens vão ter de resolver é a conciliação entre a sexualidade como potência criadora de vida, (para cuja escolha e concretização nem todos se encontram em condições psicológicas e sociais), e a necessidade de investimento afectivo e de reconhecimento da valorização pessoal intersubjectiva. Como compatibilizar esta necessidade com a potencialidade e a responsabilidade de gerar vida e de construir uma estrutura relacional estável capaz de concretizar a vivência e o valor da maternidade e da paternidade? A intensidade com que são vivenciadas as transformações bio-fisiológicas da adolescência e as suas implicações inter-subjectivas na construção da personalidade é muito variável. Importa, no entanto, reconhecer que a gravidade de muitas implicações decorrentes das referidas transformações tem vindo a impor-se como uma realidade de dimensões relevantes que não pode continuar a ser escamoteada ou reservada ao recato das famílias ou à intimidade intrasubjectiva. Sem pretender retirar às famílias, sempre que a sua estrutura o permita, o seu papel prioritário e imprescindível no apoio aos adolescentes, compete às instituições educativas (sejam elas comunidades religiosas, organizações juvenis ou estabelecimentos escolares) prepararem-se para actuar como espaços de escuta, de acolhimento, de valorização e desenvolvimento da personalidade na integralidade dos seus componentes bio-psico-sócio-axiológicos.

4.6. A persistência do sentimento do Eu e a memória como fundamento da identidade

No fluxo contínuo das transformações que vão ocorrendo em todos os componentes da estrutura da personalidade no decurso das diversas fases da sua construção e desenvolvimento, algo nela permanece como suporte da identidade e continuidade pessoais. O sentimento do Eu (ou a consciência de si mesmo), embora submetido também à dinâmica da evolução, constitui a base da identidade. A persistência ao longo do tempo da “mesmidade” do Eu funda-se na *memória* que regista e mantém disponíveis a recordação de eventos, de pessoas e de situações relevantes com as quais o Eu se confrontou no decurso da existência. A identidade pessoal apoia-se exactamente na memória e na *história das relações do Eu com as suas circunstâncias de vida*.

Uma característica essencial da personalidade é, por conseguinte, a sua historicidade ou a sua dimensão histórica. Cada pessoa tem a sua própria história, susceptível de ser reconstituída e narrada. A história pessoal é o conjunto de situações vividas, de desejos e de realizações, de êxitos e fracassos, de esperanças e de desilusões que se encontram organizadas sob a forma de recordações pessoais e íntimas.

4.7. A textura “intersubjectiva” da interioridade

A história pessoal constitui, em grande parte, a substância ou o estofado de que é tecida essa realidade intrapsíquica que designamos por *interioridade*. O conceito de interioridade é susceptível de interpretações diversas e importa, por isso, tentar esclarecer, com a rapidez que aqui se impõe, em que sentido o tomamos no contexto da teoria relacional. Não partilhamos a posição de Merleau-Ponty, para o qual o conceito de homem interior tem apenas uma função metafórica não existindo nenhuma realidade específica a que se reporte ou que por ele seja objectivamente designada. Ao pretender valorizar a importância do corpo na estrutura do comportamento humano, Merleau-Ponty considerou que “não existe homem interior” para além da realidade biológica constituída por órgãos e vísceras que cumprem funções vitais na rede de relações do sujeito com o mundo. Porém, no prolongamento do conceito de identidade pessoal com base na memória, faz sentido reportar o conceito de interioridade a uma realidade psicológica com especificidade própria constituída pela memória de acontecimentos que foram ocorrendo ao longo da vida de cada um de nós, cuja vivência e reconstituição são estritamente subjectivas, mesmo que a sua composição seja por natureza intersubjectiva. Na verdade, o conceito de interioridade (“homem interior”, “mundo interior”) não pode ser entendido restritivamente no plano da realidade bio-fisiológica, embora tenha o “corpo vivido” como um dos seus componentes e referentes espaciotemporais mais importantes. Para além da interioridade biológica, há, na realidade, uma interioridade psicológica, constituída fundamentalmente pela história pessoal, embora não de forma exclusiva. Com efeito, na constituição da interioridade ao lado do passado temos de reconhecer também a dimensão do futuro, em que se situam as expectativas, aspirações e projectos de vida. O “espaço psicológico” da interioridade é também constituído por perspectivas de futuro, de cuja dinâmica se sustenta o desenvolvimento da construção da personalidade (Detry, 1996; Nuttin & Lens, 1985).

5. Principais mudanças e aperfeiçoamentos nas práticas tradicionais de professores e de psicólogos

Sendo a realidade psicológica intrinsecamente relacional e intersubjectiva, a prática que nela incide não pode deixar de reflectir estas características. Por isso, deve ser igualmente relacional e intersubjectiva. O que é que significa uma prática relacional e intersubjectiva? E que mudanças envolve relativamente ao modelo de prática dominante que podemos designar de psicotécnica e individualista?

Em primeiro lugar, mesmo que a situação em que a intervenção ocorre exija uma atenção centrada num indivíduo, a prática relacional envolve o alargamento do olhar e da atenção do psicólogo para a rede de relações desse indivíduo com as suas

circunstâncias próximas, cuja avaliação deve ser realizada com rigor a partir do modo como o “cliente” as percebe, como as descreve, procurando identificar que sentido lhes dá e que valor lhes atribui. Isto significa que o diagnóstico psicológico procura ir além da avaliação psicotécnica das características individuais do “cliente”, integrando e valorizando as características das condições de vida em que se encontra e o modo como afectam o seu comportamento. Sempre que possível, a avaliação psicológica deve alargar-se a outras pessoas próximas do sujeito, cuja posição seja importante ou indispensável recolher para uma visão mais completa da situação. Os pais, um ou outro professor, ou um amigo são, por exemplo, figuras significativas que, consoante as circunstâncias, importa ouvir.

A este alargamento de perspectiva no plano da avaliação deve corresponder um alargamento similar no plano da intervenção. Embora a intervenção psicológica possa incidir prioritariamente no “cliente” ela deve procurar suscitar, sempre que necessário ou conveniente, a introdução de mudanças junto de outros intervenientes ou a sua colaboração na busca de aperfeiçoamentos possíveis nas circunstâncias de vida do “cliente”. Concretamente, isto significa que o psicólogo que tenha a seu cargo o acompanhamento de casos individuais numa escola deve procurar, *em função das características de cada situação*, a colaboração dos responsáveis pela escola, dos directores de turma, dos professores, dos colegas ou dos pais do aluno.

Mas na perspectiva da prática relacional, a intervenção do psicólogo numa escola não deve limitar-se ao apoio individual, mesmo com o âmbito alargado que acabámos de enunciar. Em correspondência com a teoria relacional do comportamento, o psicólogo como colaborador no desenvolvimento dos jovens tem um espectro de acção mais lato do que o acompanhamento de casos individuais ou a execução de programas de desenvolvimento vocacional; impõe-se-lhes a colaboração com os professores e igualmente com os pais na organização de um conjunto de iniciativas centradas na prevenção do insucesso escolar ou, de forma mais construtiva, na promoção do sucesso educativo para todos. Deste modo, a intervenção dos psicólogos, quer incida no apoio a casos individuais, quer incida em iniciativas de prevenção e desenvolvimento em colaboração interpessoal e institucional, supera o carácter “individualista” e “isolacionista” da prática dominante.

Por outro lado, toda a prática psicológica tem, como o próprio comportamento humano, uma dimensão intersubjectiva, o que implica que o psicólogo está intrinsecamente envolvido como sujeito na relação que estabelece com as pessoas com se compromete em termos profissionais. A objectividade e o rigor no desempenho das competências profissionais não garante ao psicólogo ficar indiferente ou imune aos afectos, positivos ou negativos, que a relação com outras pessoas necessariamente suscita, nem o “defende” de se sentir pessoalmente envolvido na execução das suas tarefas não apenas em termos profissionais mas também em função das pessoas com que trabalha. Não é por actuar, em primeira linha, como profissional que o psicólogo deixa de ser uma pessoa, tal como o acontece com o professor (Abraham, 1982). O que significa que para além do domínio das competências profissionais, o psicólogo tem de estar preparado para saber identificar e gerir os seus afectos relativamente a situações da sua prática profissional. Como promotor do auto-conhecimento e colaborador nos processos de desenvolvimento da personalidade dos jovens, o psicólogo que trabalha nas escolas deve enfrentar as situações que conduzam ao aprofundamento do seu pró-

prio conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal, e não refugiar-se em posições defensivas de neutralidade afectiva e axiológica. Em nome da objectividade da ciência e da prática profissional, não deve limitar-se à aplicação dos programas de acção, dos dispositivos técnicos e dos dados que eles fornecem com a distanciação afectiva de uma análise objectiva, psicotécnica. Os alunos a quem o psicólogo propõe a realização de actividades e exercícios, cujos resultados acompanha e avalia, são sujeitos e não objectos, não lhes sendo indiferente a qualidade da relação, o modo como as tarefas são apresentadas e como os resultados são comunicados. Reciprocamente, o psicólogo não fica indiferente ao modo como os alunos recebem e desenvolvem as actividades que lhes propõe nem se alheia do modo como o processo do seu desenvolvimento vai evoluindo. Esta realidade intersubjectiva da prática psicológica constitui um campo de análise a identificar nas suas principais vertentes devendo ser objecto de formação. A formação do psicólogo passa obviamente pela aquisição de conhecimentos teóricos e pelo treino de competências práticas mas passa também pelo desenvolvimento da sua capacidade de auto-reflexão e de aperfeiçoamento como “ser de relação”, como “treinador de desenvolvimento humano, pessoal e interpessoal”. É neste contexto que podemos dizer que a utilidade prática dos conhecimentos de Psicologia não se esgota no modelo de aplicação, uma aplicação que se pretenda distante e pseudo-objectiva, na medida em que este modelo escamoteia a realidade intersubjectiva de toda a relação humana, mesmo que essa relação tenha origem num compromisso de natureza profissional. A Psicologia, mais do que para ser aplicada, é útil para esclarecer a vida, aperfeiçoar a convivência e contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das organizações. Dito de outro modo: a Psicologia serve, em primeira linha, para ser vivida e é por intermédio da sua vivência que melhor se processa a sua aplicação.

No contexto do sistema educativo cuja finalidade fundamental é o desenvolvimento da personalidade global dos alunos, a avaliação psicológica (levada a efeito no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação) tem necessariamente que ser praticada como instrumento de apoio ao processo de desenvolvimento psicológico dos alunos, promovendo a comunicação dos resultados obtidos nas provas de avaliação como meios de auto-reflexão, auto-exploração e auto-conhecimento, e não como indicadores de uma estrutura individual que se manterá constante e imutável ao longo da vida. A finalidade da avaliação psicológica desloca-se da “caracterização” dos indivíduos e da sua “classificação” em função das normas estabelecidas para se focalizar no trabalho de confrontar os sujeitos com os seus próprios resultados, como se eles funcionassem como um espelho, suscitando a actividade reflexiva, a meta-cognição e a auto-regulação. É porque está centrada prioritariamente no processo de crescimento pessoal que este modo de avaliação psicológica é designado por *avaliação dinâmica* (Lidz, 1987). Os instrumentos utilizados podem até ser os mesmos que a avaliação psicológica estática usa, mas o modo como os resultados são interpretados e, sobretudo, o modo como são apresentados aos sujeitos é intencionalmente diferente. A avaliação dinâmica acompanha, apoia e testemunha as mudanças que vão ocorrendo no decurso do desenvolvimento psicológico dos alunos. Nesta medida, é natural que a avaliação dinâmica, estando envolvida no processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos, se insira melhor numa prática preventiva do que numa prática curativa (Cole & Siegel, 1990). Isto não significa que as iniciativas visando a cura não sejam indispensáveis; são indispensáveis e para cumprir os seus objectivos terapêuticos necessitam

de se apoiar em avaliações psicológicas centradas no diagnóstico e no prognóstico de patologias e desvios do comportamento. Todavia em contexto educativo, uma vez que o desenvolvimento da personalidade global dos alunos constitui a sua finalidade fundamental, todos os esforços neste sentido convergem numa prática preventiva. Com efeito, tal como a Paz, a prevenção passa pelo desenvolvimento e pelo apoio à construção de projectos pessoais de vida.

O desenvolvimento da personalidade global dos jovens como tarefa prioritária da escola requer a convergência da contribuição dos principais protagonistas do processo educativo. Daqui resulta que psicólogos, professores e pais tenham de trabalhar em equipa. As equipas de turma constituídas de professores das várias disciplinas, em colaboração com os psicólogos e com os pais dos alunos, constituem peças centrais na concretização da missão educativa da escola. Mas o trabalho em equipa não está na tradição do nosso sistema educativo, nem nos nossos hábitos sociais e culturais. Exige, por isso, uma atenção especial em todas as modalidades de formação, inicial e contínua, de professores, de pais e de psicólogos.

Justifica-se por conseguinte que se refiram algumas indicações respeitantes à formação de professores. A emergência do paradigma de escola orientada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos vai requerer dos professores que eles se vejam a si mesmos prioritariamente como promotores de desenvolvimento humano, tarefa que terão de realizar não de forma isolada mas em colaboração. A prática de ensino apoiar-se-á mais no uso de estratégias de motivação dos alunos para aprendizagens integradas na dinâmica de desenvolvimento cognitivo e afectivo, em que a transmissão dos conhecimentos aparece como tarefa subsidiária e não como finalidade principal da função do professor. Neste contexto, as modalidades de avaliação classificativa do rendimento dos alunos em provas de reprodução dos conhecimentos, ainda dominantes, tenderão a ser substituídas por modalidades de avaliação formativa. Trata-se de uma tarefa urgente na medida em que se multiplicam os sintomas de disfuncionamento e de mal-estar provocados por um “sistema de ensino-aprendizagem”, em que os conhecimentos são, em geral, transmitidos e adquiridos numa perspectiva de curto-prazo para os exames. Desintegrados de uma dinâmica de desenvolvimento de longo prazo, os conhecimentos adquiridos para realizar os exames iniciam de imediato um processo de esquecimento tanto mais rápido quanto rápido e apressado foi o tempo de “aprendizagem”. As aprendizagens que se incorporam no processo de desenvolvimento pessoal não ocorrem por assimilação repetitiva e retenção mnésica por parte dos alunos dos conhecimentos transmitidos pelos professores. Pelo contrário, exigem um processo prolongado de transformações no corpo conceptual dos alunos, de forma a que as concepções espontâneas e implícitas que os alunos trazem no início do processo de formação possam ser postas em questão e submetidas a uma reconceptualização consistente e fundamentada, única condição de durabilidade e de desenvolvimento. A formação de professores deverá, pois, incidir sobre mudanças teóricas a promover a partir das concepções implícitas dominantes acerca do ensino e da aprendizagem, numa linha de actuação formativa decorrente da análise apresentada na 3ª parte deste capítulo.

A renovação da prática de ensino requer obviamente, como anteriormente ficou referido, a renovação dos métodos de avaliação, substituindo-se as modalidades de avaliação classificativa por modalidades de avaliação formativa, como as mais adequadas

aos objectivos formativos do sistema educativo. Tal como a avaliação psicológica, também a avaliação pedagógica deve apresentar características de uma *avaliação dinâmica*, acompanhando o progresso dos alunos, o processo do seu desenvolvimento cognitivo e meta-cognitivo, servindo mais como um instrumento mediador e regulador de aprendizagens duradouras do que como instrumento de classificação de respostas executadas em provas de avaliação de conhecimentos, de caducidade comprovada. A formação de professores deverá incluir o treino na execução de modalidades de avaliação formativa adequadas à natureza dinâmica do processo de desenvolvimento dos jovens.

A actuação dos professores como promotores do desenvolvimento da personalidade dos alunos, em colaboração com os pais e com os psicólogos, deve ter como referência paradigmática a acção transformadora efectuada por Pigmalião, simbolicamente representada no mito clássico e na versão moderna de Bernard Shaw. Com base nesta última, e para ilustrar o que pretendemos significar, tentemos responder a esta pergunta: o que fez o Prof. Harry Higgins para ensinar Liza Doolittle a falar correctamente inglês? Embora especialista de Fonética, não foi por intermédio da transmissão-reprodução de conhecimentos deste ramo do saber, sob a forma de aulas expositivas e exames, que o Prof. Higgins conseguiu desenvolver as potencialidades linguísticas de Liza.

O que ele fez foi conceber e concretizar um programa de formação, com base em treinos de dicção e exercícios de elocução adequados ao objectivo em vista. E esse objectivo consistiu não em preparar Liza para exames de fonética, mas em proceder à transformação de uma florista de bairro, falando o calão mais baixo das ruas pobres de Londres, numa Lady exprimindo-se no melhor inglês da sociedade aristocrática. Este trabalho formativo exigiu, até a meta ser alcançada, um esforço persistente por parte dos dois principais protagonistas. Nele foram utilizados, sem dúvida, conhecimentos científicos de fonética e actividades de natureza cognitiva. Mas importa reconhecer que foram factores de natureza motivacional e afectiva que fizeram desencadear o processo e que sustentaram a sua marcha. E deste reconhecimento da inevitável participação dos afectos nas tarefas educativas (que muitas vezes se manifesta pelo entusiasmo posto na valorização das potencialidades das pessoas e no processo da sua transformação) decorre, à semelhança do que ficou dito para a intervenção dos psicólogos, a necessidade de formação de professores que valorize a problemática da integração dos afectos na prática de ensino e o treino da sua gestão.

Importa, por fim, assinalar que as actividades de psicólogos e de professores concretizam uma prática relacional que alarga o seu âmbito para além dos limites da intervenção profissional específica de uns e de outros, na medida em que essa intervenção e a qualidade dos seus resultados depende também das características da situação em que ela ocorre. Torna-se, por conseguinte, indispensável sensibilizar professores e psicólogos para a necessidade de se estar atento às possibilidades de identificar, propor e introduzir aperfeiçoamentos nas condições da situação que influenciam o exercício profissional ou o desempenho das tarefas de desenvolvimento da personalidade dos alunos. A prática relacional alarga-se necessariamente ao domínio das instituições. Para corresponder às exigências de se constituir como espaço de desenvolvimento, para além das mudanças de formação dos seus principais agentes, a escola tem de promover um conjunto de iniciativas que permitam aos alunos a expressão, o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, de talentos e aptidões muito diversas, mesmo em domínios que não sejam tradicionalmente integrados nos currículos académicos,

mas que possam constituir a base da construção de um projecto de vida pessoal. Os professores e os psicólogos, enquanto protagonistas principais na concretização da finalidade da escola em promover o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, não podem alhear-se de avaliar e de problematizar as condições estruturais e funcionais da escola, propondo as modificações adequadas à prossecução da sua missão de agentes de desenvolvimento pessoal e cultural.

Bibliografia

- Abreu, M.V. (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra, Almedina.
- Abreu, M.V. (1985). Orientação Escolar e Profissional e Desenvolvimento da Personalidade, *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 95-101.
- Abreu, M.V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Abreu, M.V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica, 26*, 9-26.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Colle, E. & Siegel, J.A. (1990). *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto, Hogrefe & Huber Publishers.
- Coombs, P. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation*. Paris, P.U.F.
- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. (tr. port.). Lisboa, Escher.
- Farr, R.M. (1998). *As Raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)*. (tr. port.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Feurerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Feurerstein, R. (1985). *Learning potential assesment device-LPAD. Experimental Version*. Hadasah-Viso-Canada Research Institut, Jerusalem.
- Husserl, E. (1952). *A Filosofia como Ciência de rigor*. (tr.port.).Coimbra,Atântida.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York, Harper & Row.
- Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 46, *Diário da República* de 14 de Outubro 1986.
- Levine, D. (1981). Examples of secondary schools reforms for unsuccessful students, *Conferência na Universidade de Coimbra* (21 de Novembro).
- Lidz, C.S. (1987). *Dynamic Assesment: An international approach to evaluating learning potential*.New York,The Guilford Press.
- Lima, S. (1954;1958). Lições de Psicologia Geral e Lições de Psicologia Experimental, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra (não publicadas).
- Marques, J.H.F. (1985). Organização de serviços de orientação escolar e profissional no campo da educação, *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 193-199.
- Marques, J.H.F. (1996/97). Da Filosofia à Psicologia dos valores, *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*, Tomo xxiii, p. 7-22 (Separata).
- Marques, J.H.F., Abreu, M.V., Campos, B.P. (1984). *A Orientação Escolar e Profissional no âmbito do Ministério da Educação*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho conjunto ME/MTSS nº 86/83, de 19 de Outubro. Lisboa, Ministério da Educação.
- Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the struture of behavior*. New York, Holt. NUTTIN, J. (1984). *Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics*. Leuven & Hillsdale, N.J., Leuven University Press & Erlbaum.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Leuven & Hillsdale, N.J., Leuven University Press & Erlbaum.
- Ortega Y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quichote*. Madrid, Revista de Occidente.
- Pelletier, D., Bujold, C. Et Noiseux, G. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: Approche opératoire*. Montréal, McGraw-Hill. (tr. port., Ed. Vozes, Petrópolis, 1977).

- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Paris, P.U.F.
- Reinventar a Universidade. Colóquio, Educação e Sociedade*. Fundação C. Gulbenkian, nº 2, Nova Série, 1998.
- Shaw, B. (1972). *Pigmalião*. (tr. port.) Lisboa, Editorial Verbo.
- Sinnot, J.D. & Jonhson, L. (1996). *Reinventing the University: A radical proposal for a problem-focused university*. Norwood,NJ, Ablex publishing Corp.
- Tedesco, J.C. (1999). *O novo pacto educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Uma Educação Europeia: A caminho de uma Sociedade que aprende*. Brussels, ERT - The European Round Table of Industrialists.

(Página deixada propositadamente em branco)

(Página deixada propositadamente em branco)

Série

Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2008

