

“O Desenvolvimento Vocacional na Infância: Realidades de um Mito”

RESUMO: Comumente, as intervenções no domínio do desenvolvimento vocacional obedecem a um contínuum que, de acordo com as representações populares, atinge o seu pico de intensidade na fase da adolescência, tida como a fase das decisões. Esta perspectiva parece relegar para segundo plano todo um conjunto de experiências, orientações e escolhas que ocorrem em etapas de vida anteriores. Assim, embora se reconheça que as bases da exploração e a aprendizagem/competência vocacional se constituem durante a infância, por imperativos da própria demanda social, os profissionais da área vocacional incidem mais as suas intervenções na fase da adolescência ou adultez, sendo raros os estudos e as práticas focadas nos primeiros anos de vida dos indivíduos. De resto, parece mesmo existir uma tendência, mais ou menos explícita, para enquadrar os projectos de exploração vocacional destinados às crianças mais pequenas no domínio científico da Intervenção Precoce. Ora é justamente esta opção axiológica que se pretende questionar argumentando-se em ordem a evidenciar as razões pelas quais se considera não fazer sentido considerar “precoces” intervenções que decorrem da premissa segundo a qual o desenvolvimento vocacional se processa ao longo de toda a vida.

Introdução

Ao longo dos tempos, as questões do desenvolvimento vocacional foram sendo encaradas pelo senso comum como uma componente humana determinada e constante (disfarçada de concepções pessoais, como “talento” ou “jeito”), cujo pico de intensidade na vida psicológica dos sujeitos se situaria na fase da adolescência, uma fase de decisões e construção de certezas. Naturalmente, a ciência acompanha as necessidades da sociedade onde se desenvolve, até por se tratar de uma parte integrante da mesma. Assim, percebe-se a razão da maior parte das investigações e projectos situarem grande parte da sua atenção nesta faixa etária, desenvolvendo teorias e perspectivas acerca do complexo processo de escolhas vocacionais, bem presentes nesta fase da vida. As questões da moratória social são um grande exemplo destas perspectivas, reflectindo, inclusive, o respeito da sociedade por estes pontos de decisão; as grandes escolhas formativas da vida académica, altamente influenciadas e programadas pelas instâncias governamentais da sociedade, acontecem em dois momentos situados no intervalo de tempo normalmente relacionado com o estádio da adolescência.

¹ Estudante do 4.º ano do Mestrado Integrado de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (diasluis@hotmail.com)

² Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Coordenadora e Supervisora Científica do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (ines@fpce.up.pt)

Assim, embora, regra geral, se admita que as bases da exploração e da aprendizagem vocacional se formam durante a infância, os investigadores concentram mais os seus estudos na fase da adolescência ou adulez, escasseando, por conseguinte, estudos relacionados com o desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida dos sujeitos.

As próprias perspectivas clássicas de desenvolvimento vocacional ao longo da vida parecem enfatizar uma visão dessa dimensão de desenvolvimento como um processo de aprendizagem constante do nascimento até à morte (Adler, 1988), interceptando-se com todas as outras áreas da vida do sujeito psicológico como Super (1951) procurou salientar com os conceitos de *life space* e *life span*.

Proceder-se-á, de seguida, a uma breve incursão pelas perspectivas de diversos autores ligados a esta área científica da Psicologia Vocacional num esforço para destacar a importância de atender ao(s) fenómeno(s) do desenvolvimento vocacional na infância.

As perspectivas teóricas acerca do Desenvolvimento Vocacional na Infância

As actuais teorias e perspectivas científicas do desenvolvimento vocacional inserem-se numa lógica de desenvolvimento ao longo da vida, integrando todas as fases e transições do ciclo vital bem como todos os processos desenvolvimentais que ocorrem em concomitância, desde o desenvolvimento psicossocial ao desenvolvimento cognitivo, entre outros. Nos próximos parágrafos abordar-se-ão algumas das perspectivas mais salientes neste domínio, realçando as que abordam directamente a temática do desenvolvimento vocacional na infância – *Estádio da infância*, de Seligman (1988); *estádio de crescimento-desenvolvimento do auto-conceito vocacional*, de Super (1984); *estádio de orientação para o tamanho e o poder*, de Gottfredson (1981); e ainda a *perspectiva sócio-cognitiva e transaccional*, de Krumboltz (1996).

Seligman (1988) concebeu a existência de estádios de desenvolvimento vocacional, sendo o primeiro de todos relativo à infância (dos 3 aos 11 anos), um estádio de identificação e diferenciação com as actividades e ocupações adultas. É uma fase de introdução ao mundo das vocações e individualidades, estabelecendo uma ligação directa à fase de adolescência através do estádio de pré-adolescência (onde se dá um crescimento e um mundo de descobertas vocacionais). É, portanto, na fase de infância que o sujeito começa a diferenciar os seus gostos, orientações, particularidades e sonhos, despertando em si o processo de escolhas vocacionais que virá a deixar marcas para a sua vida adulta (enquanto adultos, se tentarmos imaginar o que sempre quisemos – ou queremos – ser, com certeza nos virá à memória sonhos e desejos de criança).

A perspectiva de Super (1984) refere a existência de um estádio desenvolvimental que vai desde os 0 até aos 14 anos de idade, o estádio de *Crescimento-Desenvolvimento do Auto-Conceito Vocacional*. É uma fase da vida em que se estabelecem ligações entre o trabalho/ocupação e as relações dos indivíduos, ligações expressas pela preocupação com o futuro pessoal e pela aquisição de hábitos e atitudes de trabalho que, naturalmente, se associam directamente à escola e às aprendizagens que aí têm lugar. É uma abordagem que define o auto-conceito individual como o motor de todo o desenvolvimento vocacional, estando nele incluídas todas as variáveis relacionadas com a imagem do mundo adulto na vida psicológica das crianças. É a fase na qual as escolhas se podem caracterizar por uma *curiosidade* (exploração contextual da atractividade, natural entre o nascimento e os 4 anos – “idade dos porquês”), que se torna em *fantasia* (confabulação de situações e actividades envolvendo o *self*, ocorrendo normalmente entre os 5 e os 7 anos – idade das “fábulas”), que, por seu turno, conduz a um *interesse* (directão e selectividade das escolhas, ocorrendo entre os 7 e os 10 anos – “idade da atracção”) que precede a última das fases deste estádio, a fase da *capacidade* (sensação de assertividade e finalidade, desenvolvendo-se entre os 10 e os 14 anos de idade – “idade da competência”). Este estádio assinalado por Super (1984), bem como cada uma das fases que o compõe, antecede e influencia decisivamente a fase de exploração vocacional que, normalmente, se desenrola a partir dos 15 anos de idade (adolescência). É, assim, uma transição desenvolvimental incontornável no domínio vocacional que não deve ser ignorada pelos profissionais da Orientação Vocacional ao Longo da Vida.

A perspectiva de Gottfredson (1981) oferece uma interessante visão do desenvolvimento vocacional, descrevendo-o como um processo de auto-concepção pessoal contínuo que actua ao longo de toda a vida, tendo o seu início na infância. A autora define uma série de elementos que, quando associados e interpenetrados, circunscrevem o desenvolvimento vocacional individual, exercendo uma forte influência no auto-conceito humano. Esses elementos são o género (auto-conceito de género), o nível social (auto-conceito social), os interesses vocacionais, os valores e as concepções pessoais de competência e inteligência. Para sistematizar e enquadrar as mudanças desenvolvimentais que ocorrem relativamente a cada um destes elementos recorre, igualmente, a um modelo em estádios, definindo como fase inicial o estádio de *Orientação para o Tamanho e Poder*, que ocorre entre os 3 e os 5 anos de idade. Trata-se, por definição, de um estádio que traduz uma mudança qualitativa no pensamento da criança, caracterizada por uma fase *orientada para a excitação*, isto é, pelo predomínio de pensamentos

mágicos e egocêntricos, sem propriedades temporais, que leva a criança a relacionar as suas escolhas vocacionais com o seu mundo imaginário. Essa fase de excitação transforma-se, ao longo deste estádio, sobretudo com o desenvolvimento da noção de permanência do objecto. A partir desta altura, a criança passa a fazer escolhas de carácter mais intuitivo, dicotomizando essas selecções entre conceitos básicos como ser “bom” ou “mau”, “grande” ou “pequeno” (começa aqui, finalmente, a desenvolver a noção de tamanho e poder, com as suas escolhas a reflectirem o padrão de acção que extrai dos comportamentos observados nos seus relativos adultos, a quem imita).

Neste seguimento, a criança começa abandonar as abordagens fantasiadas nas suas preferências vocacionais, desenvolvendo uma orientação para seguir e projectar em si ocupações e actividades adultas. É uma forma rudimentar de projecção futura, despoletando, mesmo assim, todo o complexo processo de escolhas e preferências vocacionais, que, a partir desta altura, inclui, ainda que incipientemente, critérios de género, que se reflectem nas próprias brincadeiras da criança quando envolvem profissões (talvez por, numa perspectiva caracterizadamente psicodinâmica, haver uma clara tendência da criança em imitar e projectar figuras vinculativas do mesmo sexo). Imagine-se uma criança que, quando interrogada acerca do que quer ser quando for mais crescida, referisse tencionar ser “uma princesa”. É um claro exemplo de uma criança que se encontra numa fase processual de “transformação da índole das suas escolhas”, caminhando de características mágicas e fantasiadas para uma abordagem mais intuitiva e baseada no referencial adulto das preferências vocacionais. Para definir os contornos psicológicos desta fase, Gottfredson (1996) assinala que é aqui que a criança percebe e reconhece a existência de um mundo adulto, do qual ter um trabalho faz parte (p. 192).

Este estádio precede o de *Orientação para os papéis de género*, que ocorre, normalmente, entre os 6 e os 8 anos, integrando mais explicitamente estereotipias sexuais nas definições ocupacionais e vocacionais. Este contacto crescente com as ocupações do mundo adulto permite à criança organizar toda uma informação relacionada com as escolhas vocacionais, representando também uma oportunidade para estabelecer ligações de proximidade ou afastamento entre determinado trabalho e o seu *self* (e.g. prestígio da profissão ligado à condição social da pessoa).

Em suma, fica evidente que todo o desenvolvimento de concepções e definições de papéis de género começa a ganhar corpo nestas fases, sendo uma altura bastante pertinente para a implementação de intervenções de natureza vocacional que permitam ajudar a criança a transformar as suas concepções e viéses, de modo a que possa flexibilizar esses critérios de circunscrição das suas aspirações vocacionais e alargar o seu campo de preferências e escolhas.

Krumboltz (1996) desenvolveu ainda uma perspectiva transaccional do desenvolvimento vocacional, altamente influenciada pelos modelos sócio-cognitivos da aprendizagem social. Defende a noção de que os relativos adultos representam as figuras centrais – os modelos sociais – no que diz respeito a proporcionar às crianças os momentos mais ricos de aprendizagem vocacional. Essa relação de influências entre modelo adulto e desenvolvimento vocacional infantil concede à criança uma crescente sofisticação e discriminação das suas concepções vocacionais, sendo portanto um período importante do seu desenvolvimento enquanto ser individual.

A intervenção no Desenvolvimento Vocacional na infância: Incongruência das denominações e práticas científicas

A compilação de perspectivas teóricas acerca do papel da fase infantil no processo do desenvolvimento vocacional humano serve o propósito de, em primeira análise, assinalar e confirmar a relevância científica da existência de projectos de intervenção que incidam directamente sobre as necessidades desta faixa populacional, indo ao encontro das concepções modernas de desenvolvimento vocacional que definem o ser humano como construtor activo do seu desenvolvimento (integrado em todas as valências da sua vida), em toda a extensão do seu ciclo vital (desenvolvimento desde o nascimento até à morte).

Apesar de poucos, não pode deixar de assinalar-se que alguns dos projectos conhecidos apresentam limitações e incongruências na interligação entre os seus objectivos e as práticas que deles decorrem, entre a sua denominação e os seus propósitos. Não raro, os projectos de intervenção vocacional destinados ao público infantil são definidos, à partida, como projectos de *Intervenção Precoce*. A grande questão que se coloca, desde logo, é: “porquê se considera que os projectos de intervenção relacionados com o desenvolvimento vocacional na infância se enquadram na categoria dos projectos de intervenção precoce?”. Genericamente, entende-se como precoce toda a intervenção psicológica que foca directamente crianças em idade pré-escolar apresentando algum sinal de alterações no seu desenvolvimento normal, com um cariz eminentemente preventivo e, em última instância, remediativo (Meisels & Shonkoff, 2000). Destina-se essencialmente a crianças que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais. Consiste, dentro desta lógica, na prestação de serviços educativos terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias, com o objectivo de minimizar efeitos nefastos ao seu desenvolvimento (Meisels & Shonkoff, 2000). A

intervenção precoce pode ter uma natureza preventiva secundária ou primária: procurando contrariar a manifestação de problemas de desenvolvimento ou prevenindo a sua ocorrência (Meisels & Shonkoff, 2000).

O termo foi herdado da nomenclatura anglo-saxónica, não conseguindo, contudo, atingir o seu verdadeiro significado (*early intervention* que significa, à letra, intervenção feita cedo, intervenção atempada). Para além dessa implícita alteração de significado, o termo português encontrado para qualificar este tipo de intervenção conota-se mais ainda com a noção de disfuncionalidade se for tida em conta a definição médica de precoce, normalmente associada a perturbações de ordem prematura (e.g., ejaculação precoce, nascimento precoce, envelhecimento precoce). A conclusão a que se pode chegar é que se o termo inglês remete para uma intervenção realizada a tempo, o termo português parece referir-se a uma intervenção feita "cedo demais", prematura. Ora, sob este prisma, poderá fazer alguma confusão classificar como "intervenção precoce" os projectos de intervenção focados nas questões de desenvolvimento vocacional, mesmo quando o seu objectivo for a eliminação de estereótipos sociais e de género no pressuposto do seu efeito nefasto a nível da definição de alternativas de escolha vocacional, visto que toda uma teoria científica relacionada com o modo como se organiza o processo de "orientar-se" face ao mundo das formações e profissões parece ter já concluído que este se desenrola, no quadro de uma lógica interna que lhe é própria, desde os primeiros tempos de vida, como se viu anteriormente. Mais do que uma intervenção precoce, (quanto ao seu *timing* e, mais ainda, quanto aos seus objectivos que, como se verá mais adiante, não podem se não ser os de transformar reconstrutivamente as características próprias de um dado estágio de desenvolvimento no sentido da impulsão para um estágio qualitativamente superior), é, pois, uma intervenção no tempo certo, uma intervenção inicial e não uma intervenção prematura.

Mas parece não tratar-se apenas de um problema de terminologia. Independentemente de poder considerar-se infeliz a atribuição da designação "precoce" à intervenção com crianças neste domínio, as próprias práticas típicas dos modelos de intervenção precoce não se coadunam com os objectivos e propósitos decorrentes de qualquer interpretação das implicações práticas das teorias do desenvolvimento vocacional na infância para a intervenção. Como anteriormente se assinalou, as práticas de intervenção precoce são, essencialmente, de cariz preventivo e remediativo, actuando os psicólogos no sentido de "descongestionar" as vias desenvolvimentais das crianças que, por algum motivo, ficaram obstruídas. Interessa, portanto, identificar e discutir, no plano dos objectivos, a desadequação das práticas de intervenção precoce à prática da intervenção no desenvolvimento vocacional nos primeiros anos do ciclo de vida.

O primeiro dos pontos de discussão tem que ver com o facto inquestionável de que a actuação no domínio do desenvolvimento vocacional não poderá ser nunca preventiva, muito menos remediativa no sentido que essas expressões tomam no contexto da intervenção precoce. É impossível (e até não desejável) que o psicólogo previna – que é como quem diz impeça – que a criança se torne no que quer que seja. É também impossível remediar o que quer que seja no desenvolvimento vocacional da criança, como se este se tratasse de um *software* ao qual o profissional da Orientação pudesse fazer *reset* e instalar uma nova gama de preferências e interesses. Os processos de exploração e de investimento vocacional, desde cedo, actuam na interface da relação indivíduo-meio produzindo "orientações" que, ao emergirem espontaneamente da interacção sujeito-mundo (Campos & Coimbra, 1991), não estão acessíveis à intervenção do profissional, salvo se, ultrapassando todos os limites éticos, fosse criada as condições laboratoriais típicas do experimentalismo. Isso não significa que o profissional não tenha possibilidade influenciar o sentido do desenvolvimento vocacional agindo sobre o indivíduo (fomentando o questionamento das sobredeterminações ambientais, estimulando a auto-reflexão, favorecendo um *rendez-vous* psicológico interno...) ou sobre os seus contextos (introduzindo mudanças significativas na estrutura e/ou funcionamento destes, pondo as crianças em contacto com novas realidades, alargando o raio de exploração para além dos espaços e figuras que já lhe são familiares...). O desenvolvimento vocacional é um processo permanente de transformações, estando a criança em constante reformulação de gostos e orientações através da vivência de novas experiências numa perspectiva de autonomia psicológica. Não pode ser nunca uma pretensão do psicólogo ajustar os gostos e direcções da criança a um resultado pretendido; a sua tarefa será precisamente inversa, a de contribuir intencionalmente para que esses gostos e direcções manifestem consistentemente os resultados das experiências de exploração da realidade, sob a forma de representações afectivas e cognitivas sobre si e sobre o mundo, revisíveis em função de novas vivências (Leitão, 2004). Em suma, a intervenção no domínio da orientação vocacional é sempre de cariz transformativo e reconstrutivo (e não preventivo ou remediativo). É completamente descabido sequer cogitar que seja benéfico prevenir ou remediar o processo básico de formação de estereótipos e concepções acerca do mundo do trabalho, quando (1) ao resultarem da exposição constante a uma dinâmica social altamente enraizada no contexto de vida das crianças são elementos que garantem a sua viabilidade psicológica; (2) ao compartimentarem a informação do mundo exterior, evitam uma sobrecarga informacional que faria todo o sistema psicológico entrar em colapso pelo que

são elementos psicologicamente adaptativos (e não de risco); (3) ao darem conteúdo e lógica a uma dada fase do desenvolvimento vocacional infantil, é da complexificação desses estereótipos e representações (e não da sua anulação) que depende o sucesso desse mesmo processo de desenvolvimento.

O segundo dos pontos de discussão é ainda mais óbvio: se a intervenção precoce é uma prática psicológica direccionada para as perturbações de desenvolvimento, poder-se-á concluir que se tenciona fazer face, neste caso, a uma perturbação do desenvolvimento vocacional? A resposta é, obviamente, não. Sendo o desenvolvimento vocacional um processo contínuo e recorrente, paralelo a um percurso feito de construções e reconstruções, avanços, paragens e retrocessos (Coimbra, 1997/1998), é impossível definir-se nos seus limites uma perturbação, até porque seria igualmente impossível afirmar ter-se chegado a um grau de desenvolvimento óptimo. Mesmo sendo susceptível de estar associado a crises na vida psicológica do sujeito, não faz sentido definir essas mesmas crises como perturbações, pois são estas que, paradoxalmente, geram o desenvolvimento (atente-se às teorias do desenvolvimento psicossocial) e empurram o indivíduo para novas configurações do seu *self*.

Considerações Finais

Embora se caminhe cada vez mais para uma Psicologia integradora de diversos domínios e práticas, é sempre bom deixar cada coisa no seu respectivo lugar, de modo a que possamos continuar a comunicar eficazmente, sem correremos o risco de nos perdermos por entre o intrincado caminho da nomenclatura científica.

Caberá aos profissionais de orientação vocacional contrariar o mito científico que se gerou em volta das questões do desenvolvimento vocacional infantil, trabalhando no sentido de intervir deste domínio partindo de um paradigma de acção forte e eficiente, devidamente conectado com todas as perspectivas teóricas acerca do fenómeno.

Para se assumir como uma intervenção precoce, um projecto deverá orientar os seus objectivos e práticas no sentido de fazer face a problemas e perturbações do desenvolvimento na população em questão, e nunca definir objectivos relacionados com o estímulo e transformação no processo de desenvolvimento vocacional. Colocando a questão noutros termos, se procura implementar-se uma intervenção no domínio da orientação vocacional, não é aceitável considerar que se trata de um projecto de intervenção precoce, pois não é neste método de acção científica que se encontram as melhores respostas e transposições práticas das perspectivas modernas de desenvolvimento vocacional e, mais concretamente, do desenvolvimento vocacional na infância que já é, em si mesmo, desenvolvimento ao longo da vida.

Referências

- Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 11-19.
- Coimbra, J.L., Imaginário, L. & Campos, B.P. (1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective: definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology (Madrid).
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O "Meu" Grande Projecto de Vida ou os Meus "Pequenos" Projectos: linearidade e recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, pp.5-9.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Leitão, L. M. (Coord.) (2004). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp.179-262). Coimbra: Quarteto.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, L. (1988). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Super, D.E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 1-5.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.