

A EMERGÊNCIA DO FACTOR SOCIAL NA TEORIA E PRÁTICA DA PSICOLOGIA VOCACIONAL*

António M. Diniz

Coordenador da Área de Psicologia Educacional e Orientação
Vocacional

* Este texto faz parte dos trabalhos de preparação de doutoramento em Psicologia da Educação na Universidade do Minho, integrando, o projecto do autor, a Linha de Investigação "Cognição e Aprendizagem" (CEEP), supervisionada pelo Professor Doutor Leandro S. Almeida.
E-mail: Antonio.Diniz@ulusoфона.pt

Pretende-se, neste texto, valorizar a importância da ligação do indivíduo ao social, tomando-a como mote para o desenrolar de uma exposição sobre o desenvolvimento da teoria e da prática da psicologia vocacional.

Introdução

Erikson (1959, 1968) refere-se à construção da identidade como um processo dependente de um princípio epigenético que reflecte o desenvolvimento psicossocial. Segundo ele, a função adaptativa de um organismo está intimamente ligada à realidade externa, pelo que se devem desenvolver esforços "no sentido de conceptualizar o ambiente dos indivíduos" (Erikson, 1968, 24). Ora, a nossa vida encontra-se, intrinsecamente, ligada a instituições, e estas regulam a acção individual e colectiva (umas, como a família e a escola, com normas mais flexíveis, e outras, como as empresas, com normas mais rígidas), delimitando o campo da experiência possível no seu seio e moldando o sistema de referências culturais dos agentes que nelas habitam (a integração institucional do indivíduo é o resultado de um processo de aprendizagem que permite a aquisição de novas referências culturais e a perda de algumas outras que ele possuía).

Como é sabido, a experiência de trabalho e a vida nas instituições influencia a estrutura mental dos indivíduos e, principalmente, os seus comportamentos relacionais (Sainsaulieu, 1977). Neste sentido, Barley (1989) afirma que a trajectória de vida ligada ao trabalho, a carreira, pode ser vista como um "*script*" (cf. Abelson, 1976; Schank, 1980, 1981, 1990; Schank & Abelson, 1977) que representa uma história individual que se desenrola num conjunto de cenários organizados sobre um pano de fundo institucional, já pré-existente. O autor, ao discutir a relação entre o plano institucional (abstracto) e o plano individual (da interacção), refere que "as instituições são capazes de informar as acções a desempenhar, na medida em que os seus sistemas de significação [comunicação], dominação [poder] e legitimação [sanções] se tornam parte do armazém de conhecimento prático do actor (...), constituindo-se num conjunto de *scripts* que codificam comportamentos e percepções contextualmente apropriadas" (Barley, 1986; Schank & Abelson, 1977, in Banley, 1989, 53).

Os sistemas institucionais influenciam, pois, a acção (por realizar) através da segregação e activação de *scripts*, ou esquemas interpretativos, que codificam a lógica institucional e que, em última instância, regulam a interacção social. São estes esquemas interpretativos que traduzem as normas institucional e culturalmente valorizadas de um dado contexto sócio-histórico que, de forma estável e recorrente, definem o padrão de acção dos sujeitos.

No seu desempenho, as pessoas seguem *scripts* ou conjuntos ordenados de expectativas acerca do que vai acontecer e do que fazer a seguir. Por exemplo, em termos práticos, e no campo da orientação vocacional, seguindo Cochran (1997), numa acção complexa como a de procurar um

emprego, podem existir vários *scripts* subordinados tais como, escrever um *curriculum* ou preparar uma entrevista. Em ordem a facilitar o desempenho, o conselheiro pode simular estes processos com o cliente. "Desta forma, é estabelecido um conjunto mais organizado de expectativas acerca do que se passará, do que fazer e do que contar com o desempenho conseguido" (Cochran, 1997, 26). O que se visa é que o desempenho da pessoa seja mais conforme ao *script* que o prevê (*more script-like*).

Também "ao fazermos desta «correspondência», ou comunalidade de representações e sensibilidades entre o indivíduo e o seu envolvimento social, uma interpretação em termos de isomorfismo das estruturas mentais e das estruturas sociais encontramos a noção de *habitus social*. (...) Na prática, a solução para a coerência do sujeito encontrar-se-ia na linguagem da congruência do indivíduo com as condições de realização sociais, com a sua conjuntura" (Bourdieu, 1989, in Brêda, 1996, 67). E é na família e, principalmente, na escola que se gera e desenrola esse processo. A escola é "investida da função de transmitir conscientemente e, em certa medida, inconscientemente [o nosso legado comum,] (...) de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui a sua cultura, ou melhor, o seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança colectiva [consciente] em inconsciente individual e comum" (Bourdieu, 1982, 346). Desta forma, o "*habitus* poderia ser definido, por analogia com a gramática generativa de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as acções características de uma cultura, e somente esses" (Bourdieu, 1982, 349). Para Bourdieu, ele será, pois, uma "gramática geradora de condutas", um sistema de esquemas que orienta, de forma constante, as escolhas do sujeito: é como se essa gramática "tendesse a produzir todas as frases concretas das quais contém a virtualidade e que nenhum programa consciente, sobretudo imposto de fora, nunca poderia prever completamente" (p. 355).

Então, o sujeito está indissociavelmente ligado a uma estrutura social que lhe é pré-existente e que se traduz num sistema de regras (por analogia, numa gramática) aplicáveis, diferentemente consoante as situações, e que organizam as experiências ou expressões particulares. É a partir desta gramática que os membros de um grupo social constróem os problemas com que se deparam. "A matriz cultural completa o desenvolvimento dos seres humanos ao explicar e interpretar o mundo, ao ajudá-los a concentrar a sua atenção no seu meio, ou ignorar certos aspectos, ou aspectos potenciais do mesmo, e ao instruí-los e proibi-los de pensar e de agir de determinadas maneiras" (Blustein, Fama, Finkelberg, Ketterson, Shaeffer, Schwam & Skau, 1997, 7). O Homem não tem, portanto, uma natureza básica, fundamental e pura, que seja trans-histórica e trans-cultural. Esta ligação do sujeito à cultura, que o informa e enforma, remete-nos para aspectos relativos ao social. São estes aspectos que, seguidamente, se pretendem evidenciar, no contexto da teoria e prática da psicologia vocacional.

A importância do factor social

"O conceito de trabalho liga os indivíduos a um bem social maior: ele traz o indivíduo à relação com os outros. (...) [E, consequentemente,] traz um enfoque sobre a natureza das relações desse trabalho à ordem social" (Richardson, 1993, 428). O trabalho é uma actividade orientada para a comunidade, influenciando-a e dela sofrendo influência (veja-se o impacto social e as rápidas transformações que tiveram as profissões ligadas às novas tecnologias da comunicação e da informação). Desta reciprocidade, podem, contudo, resultar problemas de "ajustamento" do indivíduo ao trabalho, com repercussões nas outras esferas da vida (Neff, 1985; Savickas, 1990_a). "Se as ideologias clássicas da civilização ocidental (judeo-cristianismo, liberalismo e marxismo) eram consensuais no que respeita ao trabalho como valor incontestável, este começa a surgir dessacralizado e, mesmo, percepcionado como opressivo por alguns" (Black, 1998; Rousselet, 1987, in Lopes, Franco, Mota, & Bailador, 1999, 15), e alienante por outros (cf. Bourdieu, 1994; Korman Mahler & Omran, 1983; Méda, 1999; Neff, 1985; Savickas, 1990_a). Caso não existam condições de cooperação e participação comunitárias que promovam o *bem fazer* individual e que permitam o reconhecimento das contribuições individuais para o bem-estar comum, o indivíduo terá problemas. Por exemplo, as dificuldades no estabelecimento de uma correspondência ou congruência (*fit*) entre os requisitos do posto de trabalho ou emprego (com o seu sistema de recompensas) e o indivíduo no seu processo de mudança pessoal e de percurso por um mundo de transformações sociais e tecnológicas (que enquadram a transição na carreira), podem resultar em problemas ao nível da experiência pessoal de desempenho de um papel social (cf. Savickas, 1990_{a,b}) que passa, em larga medida, pelo exercício de uma ocupação ou profissão, com nefastos reflexos na constituição da sua identidade social. Está-se a falar da alienação do sujeito em relação ao grupo e à sociedade. Os problemas de carreira afectam todo o tecido social. O que fazer, então, no campo da orientação vocacional, para corresponder às exigências desta nova situação social? Esta situação ganha particular relevância quando as preocupações de carreira se tornaram mais complicadas em virtude da maior flexibilidade da força de trabalho que trouxe a mudança da economia (Lester & Frugoli, 1989, in Blustein, 1992).

A nova situação social decorrente da industrialização, que se pode caracterizar pela existência da aleatoriedade em vez da herança, da actualidade em vez de antecedentes normativos (novos valores urbanos), fez com que, primeiro o liberalismo, depois o conservadorismo e o socialismo, todos fizessem dos seus objectivos políticos um credo filosófico, uma visão do mundo com métodos de pensamento bem fundados em conclusões prescritas. Assim, à ruptura da visão religiosa do mundo veio somar-se o fraccionamento das visões políticas que incorporam argumentos racionais e, se possível, científicos nos seus sistemas de pensamento, numa época em que a ciência conta com a maior

estima social. Entretanto, a ciência moderna conduziu ao crescimento de uma técnica de pensamento por meio da qual se excluía tudo o que fosse apenas significativamente inteligível. O behaviorismo elevou para primeiro plano esta tendência à concentração em elementos inteiramente perceptíveis do exterior e procurou construir um mundo de factos onde só existem dados mensuráveis e correlações entre séries de factores. Através destas correlações poder-se-ia prever o grau de probabilidade dos modos de comportamento em dadas condições. O sujeito não é mais compreendido pelo sentido que dá à sua vida, pelos seus ideais e valores, mas, sim, como um objecto analisável através de uma espécie de ciência mecânica dos elementos formalizados, e despidos de sentido, da experiência psíquica.

Na psicologia vocacional esta valorização de variáveis extrínsecas ao sujeito, depois de Parsons (1909, in Savickas, 1995_a), traduziu-se na criação de um “modelo de ajustamento” — já equacionado por Richards (1881, in Savickas, 1995_a) — que articula a compreensão de si próprio com o conhecimento das exigências da profissão, sendo necessária a intersecção congruente destes dois aspectos para que ocorra um bom ajustamento profissional. Sob influência do positivismo, e seguindo-se uma lógica classificativa circunscrita a um nível descritivo (não inferencial) de categorização (Williamson, 1939; Williamson & Darley, 1937, in Rounds & Tinsley, 1984), foi este o modelo dominante da psicologia vocacional até aos anos 50, valorizando-se as necessidades do mercado de trabalho e os requisitos necessários para o desempenho das funções profissionais, em detrimento das preferências dos sujeitos. A escolha e o sucesso profissional eram vistos, fundamentalmente, em função da estrutura ocupacional. “Com efeito, no modelo parsoniano, a pessoa e o contexto são realidades objectivas independentes e de natureza estática, entre as quais se procura estabelecer, num dado momento, uma relação de conhecimento, de natureza racional, ao serviço de um ajustamento perfeito. O contexto, por seu turno, é uma realidade socialmente construída, exterior ao sujeito, que se impõe à liberdade de escolha individual” (Taveira, 1997, 13). Durante décadas prevaleceu, pois, a ideia de que o comportamento vocacional resultava da interacção entre o meio e a personalidade do agente, mas com uma preocupação de ajustamento dos aspectos internos às exigências da ocupação. Nesta perspectiva, faz-se depender a satisfação na carreira da congruência, correspondência ou ajustamento (*fit*), entre a personalidade e a actividade ocupacional, com o respectivo sistema de recompensas. Uma pessoa terá uma carreira tanto mais gratificante e produtiva quanto maior for a congruência entre os seus valores e interesses e os contextos práticos onde é exercida a actividade profissional. Mais próximo dos nossos dias, a influência desta posição é, ainda, identificável nos modelos de escolha vocacional de Holland (1973, 1985; Holland & Gottfredson, 1976) e de ajustamento ao trabalho de Dawis e Lofquist (1976, 1984). Entretanto, identificaram-se algumas variáveis intervenientes no processo de ajustamento, tais como competências cognitivas, género e

classe social de pertença, influenciando estas variáveis a carreira dos sujeitos. A principal crítica que tem sido feita a este tipo de abordagens da carreira é a de que se tratam de modelos simplistas e estáticos, centrados sobre produtos e não sobre processos (cf. Brown, 1990; Osipow, 1983; Weinrach & Srebalus, 1990). Contudo, Rounds e Tracey (1990) refutam, no contexto da prática do aconselhamento, o criticismo quanto a este tipo de modelos (traço-e-factor), aproximando-os das teorias da resolução de problemas existentes no contexto das perspectivas cognitivistas que dominam a psicologia actual.

Para Häyrynen (1991) as concepções sobre as quais se fundou a psicologia vocacional moderna foram o “individualismo liberal” e o “ambientalismo” (influência do behaviorismo), por um lado, e a doutrina da planificação social e económica do “Estado Providência” (fundado na conjugação dos diversos interesses sociais), por outro. Os conceitos que, tradicionalmente, nela são usados assim o demonstram: “orientação em função de um objectivo”; “escolha racional”; “imagem de si bem estruturada”. “Eles são o reflexo das características culturais e psicológicas do tipo de sociedade técnica e de divisão do trabalho que atingiu o seu apogeu no decurso dos anos 50. Uma ideia típica deste modelo económico racionalista era aquela de um crescimento contínuo e de um desenvolvimento que se podia prever” (p. 359). A racionalidade deste modelo económico assenta no “*princípio de alocação*” que, ao guiar as pessoas para as actividades económicas mais valorizadas pelo Estado, contradita com o “*princípio igualitarista*” que também o caracteriza. Ao professar a equivalência de possibilidades de exercício de funções de responsabilidade e criativas para qualquer cidadão, cria-se um estado de necessidades dificilmente alcançável, uma vez que existe um número limitado destes lugares para ocupar. Ao procurar um “equilíbrio mágico” entre os valores, interesses e capacidades individuais e a oferta do mercado de trabalho, a psicologia vocacional, centrada sobre o sujeito e suportada institucionalmente pela ideologia da igualdade de oportunidades num “mercado-livre” e estável de emprego, excluiu, durante décadas, a análise das limitações sócio-culturais das escolhas e carreiras profissionais (Häyrynen, 1991). Mas, a mudança na infraestrutura económica entretanto ocorrida, principalmente nos últimos trinta anos, tornou a estrutura ocupacional menos estável, surgindo o descrédito do Estado Providência (só existe para alguns) e a falência do consenso quanto às virtudes do progresso económico. Isto abriu as portas ao aparecimento de uma ideologia consumista e neo-liberal, passando o estilo de vida a ser dominado pelos valores de competição e de individualismo que substituíram o pensamento igualitarista existente: a cultura dominante actual funda-se nos valores do sucesso e da competição profissional. Temos o indivíduo consumidor de recompensas profissionais que lhe permitam aceder aos prazeres da vida e afirmar-se socialmente, sobrepondo-se o hedonismo ao racionalismo, o bem-estar individual ao bem-estar comum. Entretanto, paradoxalmente, a comunicação é a pedra-de-toque da nossa sociedade.

A transição da sociedade industrial, onde os sectores primário e secundário da economia tinham maior peso, para aquela do nosso tempo, pós-industrial, de mundialização da economia (e do mercado de trabalho), associada às novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como ao desenvolvimento exponencial dos *mass media*, fez com que os sectores secundário e, principalmente, terciário fossem o novo motor da economia. Nestes sectores, que exigem níveis de qualificação mais elevados, a evolução das tecnologias e do mercado concorrencial têm como consequência o facto de os conhecimentos adquiridos se tornarem obsoletos em pouco tempo. Isso faz com que “as competências da esfera social (tais como a compreensão e a entreajuda) e a criatividade adquiram uma relevância até agora desconhecida” (Comissão Europeia, 1995; Pettrella & Groupe de Lisbonne, 1995; Savickas, 1992, 1995_a, Lopes *et al.*, 1999, 17). A imagem pública actual do mundo profissional não é do mesmo tipo daquela da sociedade pós-industrial. Esta mudança tem o seu correlato numa mudança de cariz epistemológico, resultante em concepções designadas de construtivistas pós-modernas (cf. Santos, 1987, 1990, para o caso da(s) ciência(s), em geral; Blustein *et al.*, 1997; Savickas, 1992, 1995_{a,b}, para a psicologia vocacional, em particular). A transição da era industrial para o pós-modernismo assenta num conjunto de posições relativistas que se cruzam, tais como: o construtivismo social – os factos dependem do observador que os analisa e relata no seio de uma comunidade interpretativa, pelo que o conhecimento é uma construção social; o pragmatismo – prevalência de um critério de utilidade local e situacional; o perspectivismo – a existência de diversos grupos com modelos de vida e ideais diversos, implicando a inexistência de verdades absolutas, ou “*universais*”¹.

Em síntese, as visões do mundo são construídas e partilhadas no seio de comunidades interpretativas. Na nossa sociedade, “as exigências ligadas aos domínios da comunicação e da criatividade constituem-se como pano de fundo” (Häyrynen, 1991, 358).

A psicologia vocacional, participando na mudança de perspectiva relativamente ao trabalho, toma-o como um objecto social e localmente *construído* e não mais como um *dado* referenciado à estrutura ocupacional (cf. Richardson, 1993, 1996; Savickas, 1992, 1995_a). O seu quadro de referência teórico deixa de ser circunscrito a “uma noção genérica de trabalho como realidade de vida (psicológica), como determinada por um qualquer conjunto de motivos e de valores determinados, por atitudes e disposições invariantes e por manifestações comuns, tidas *a priori* por gerais e definidoras” (Brêda, 1996, 10). Consequentemente, a sua prática não mais se reduz a um modelo de ajustamento (*matching; fit*) fundado em escolhas feitas, num dado momento, sobre uma estrutura de oportunidades estável, procurando-se, antes, a pro-

moção do desenvolvimento pessoal, assente na ideia de adaptação flexível às situações profissionais, decorrente do pós-modernismo. Mas vejamos, mais detalhadamente, como se processou esta transformação.

Foi nos anos 50 que se começou a desenhar uma mudança de perspectiva que ultrapassava os domínios da psicologia diferencial, onde se enquadrava a psicologia vocacional.

Super (1953) promoveu essa mudança, através da qual se superaram as limitações da abordagem tradicional. Por sua fecunda influência, as perspectivas estruturais ou estáticas da escolha e do ajustamento profissional são abaladas por uma perspectiva genética, dinâmica e diacrónica, deslocando-se, assim, o interesse do ajustamento à ocupação para o desenvolvimento de carreira: ele propõe uma visão desenvolvimentista e processual do ajustamento vocacional².

Todavia, Super não descarta a importância da abordagem tradicional, nomeadamente, a utilização de provas de avaliação de aptidões, interesses, inteligência ou de personalidade (Super & Crites, 1962), considerando, no entanto, que, por si só, as abordagens traço-e-factor são insuficientes para a orientação vocacional (Super, 1990). Watkins e Savickas (1990) têm uma posição idêntica a esta, valorizando uma combinação da perspectiva tradicional, “objectiva”, com uma outra, “subjectiva”, centrada sobre a experiência, as concepções, do cliente: esta combinação “ajuda-o a encontrar oportunidades vocacionais socialmente viáveis (objectivas) e pessoalmente convenientes (subjectivas) para desenvolver os seus temas de vida e crescer através do trabalho” (p. 102).

A transição do objectivo para o subjectivo, em psicologia de carreira, que Super nos trouxe, e que é “reconhecida como um marco na consolidação deste sector da psicologia aplicada, coincidiu com uma inflexão fenomenológica concretizada no apelo ao auto-conceito como principal determinante ou organizador do processo de escolha ocupacional” (Brêda, 1996, 54-5). Defende-se, nesta posição, que o indivíduo deve escolher uma profissão em que possa desempenhar um papel correspondente ao conceito que tem de si mesmo. E, segundo Super e Jordaan (1973; Super, 1990), o grau de preparação para tomar decisões vocacionais e desempenhar as “tarefas de desenvolvimento” socialmente requeridas para o “estádio de desenvolvimento” em que o sujeito se encontra, traduz-se na “maturidade vocacional” desse sujeito. Encarando a maturidade vocacional como um padrão mensurável, Super, nos anos 50, iniciou um projecto longitudinal de estudo do desenvolvimento vocacional que conduziu à elaboração do *Career Pattern Study (CPS)* (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957), organizado segundo a seguinte classificação das fases de vida: crescimento (infância), exploração (adolescência), estabele-

¹ Para uma discussão acerca da emergência do conceito no contexto da querela filosófica *platonismo versus aristotelismo*, cf. Abbagnano, 1984; Copleston, 1985; para uma análise aturada do conceito, cf. Russel, 1977.

² Em Portugal, a sua teoria e instrumentos de avaliação têm sido estudados, nomeadamente, pela equipa do Professor Doutor Ferreira Marques, da Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa (cf. Duarte, 1993, 1995; Marques, 1980/81/82, 1994; Marques, Alves, Duarte & Afonso, 1985; Marques & Caeiro, 1979).

cimento (jovem adulto), manutenção (adulterez) e declínio (velhice) (Super & Overstreet, 1960; Super, 1990). Através desta investigação, que permitiu operacionalizar as definições de fases (ciclo de vida – dimensão longitudinal) e de tarefas de desenvolvimento (estatutos e papéis que se assumem no espaço de vida – dimensão transversal, quando comparada com a primeira), evidenciou-se o carácter simultaneamente estrutural e desenvolvimental da maturidade vocacional (Super, 1974; Super, 1990). A carreira, articulando-se em torno destas dimensões é, pois, definida como um padrão de vida (Super, 1980), compreendendo a totalidade dos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida. O modelo teórico da maturidade vocacional, resultante de mais de duas décadas de investigação no âmbito do *CPS*, inclui, segundo Super (1980/81/82), duas dimensões atitudinais (planeamento pessoal e exploração), duas dimensões cognitivas (informação e tomada de decisão) e uma dimensão que congrega vários elementos (orientação para a realidade)³.

O conceito de maturidade vocacional é um conceito desenvolvimental e normativo que não se reporta ao processo de maturação física mas, sim, à necessidade de tomar decisões vocacionais e ao estado de prontidão para as realizar, isto é, aos pré-requisitos necessários à tomada de decisão vocacional. Segundo a análise crítica do conceito feita por Crites (1961, 1969), a maturidade vocacional deve ser avaliada em termos de grau (a do sujeito, quando comparada com a de outros mais velhos) e não em termos de taxa (a do sujeito, quando comparada com a de outros da mesma idade). Esta é uma definição operacional do conceito, centrada nos estádios de desenvolvimento, mas, a esta, acresce uma outra, centrada nas tarefas de desenvolvimento, que inclui idade, género e estatuto social (Super & Jordaan, 1973). De facto, tendo por base o enfoque psicossocial da teoria de Erikson (1959), para Super (1990) as fases de desenvolvimento correspondem a períodos de tempo durante os quais se enfrenta e resolve uma determinada crise de desenvolvimento e as tarefas que lhe estão associadas. E as tarefas de desenvolvimento são aquelas “com que a pessoa se defronta num determinado período da sua vida, as quais têm origem nas expectativas que os membros do grupo social manifestam (...) ao preparar e ao participar nas actividades de trabalho” (Super *et al.*, 1957, 132). A maturidade vocacional envolve, pois, a correspondência entre o que é socialmente expectável que aconteça em determinado estágio de desenvolvimento e a preparação para a decisão vocacional.

O enfoque desenvolvimentista de análise da carreira (Osipow, 1983; Super, 1968, 1990), enfatizando a importância da dimensão temporal (passado, presente e futuro), traça, na sua ordem sequencial,

e apelando a elementos contextuais (variáveis geográficas, económicas e sociológicas), os diversos momentos e tarefas próprias do desenvolvimento normativo do indivíduo, na sua faceta vocacional, ao longo do seu ciclo de vida. Super e colaboradores (1957) contribuíram para isso através da contestação da concepção tradicional de que na adultez o processo de maturação vocacional e o repertório comportamental se encontram limitados na sua expansão. Esta posição, traduziu-se, mais tarde, na criação de uma prova para avaliar as fases da carreira dos adultos, falando-se já não em maturidade vocacional mas, sim, em “adaptabilidade” vocacional (Super, Thompson & Lindman, 1985, 1988, in Duarte, 1994, 1995). “O termo adaptabilidade, para além de não ter qualquer conotação com maturação ou crescimento, apresenta a possibilidade de se encarar o sujeito como pessoa activa e permite, também, enfatizar a importância da interacção entre o indivíduo e o meio” (Super & Knasel, 1981, in Duarte, 1994, 18). Este constructo remete para a existência de “nove papéis de carreira-vida (*life-career roles*), não apenas actividades profissionais (...) [(por exemplo, actividades comunitárias, familiares, de lazer), que enquadram] a saliência do papel laboral no “arco-íris” dos papéis de vida. (...) Complementarmente ao destaque dado ao novo constructo de saliência de papel (*role salience*), esta contextualização do papel laboral permitiu-lhe rever a sua noção de maturidade” (Savickas, 1995, 34).

Desde que Super avançou com a sua concepção do desenvolvimento vocacional (Super, 1953; Super *et al.*, 1957) que a natureza eminentemente social do auto-conceito é vista como um dado adquirido na psicologia vocacional – refira-se que já desde o início do século, no contexto do interacccionismo simbólico (cf. Blumer, 1969), Cooley (1902) e Mead (1925, 1934) concebiam o auto-conceito (*self*) como um produto da interacção social. Esta posição remete-nos para a importância dos contextos relacionais e das significações sociais que sustentam e são sustentadas pela acção individual. O sujeito move-se em função de uma estrutura ocupacional tipificada relativamente à qual existem expectativas de desempenho de papéis também, socialmente, tipificadas. E, estas são cruciais para a progressão nas posições ou ocupações, socialmente contextualizadas, que o sujeito assumirá no seu futuro individual. Neste enfoque, procura-se, então, realçar a íntima relação existente entre a liberdade de decisão do sujeito em expressar e satisfazer o seu desígnio vocacional (através do *verbo* e da acção) e as pré-estabelecidas normas institucionais (sócio-educativas e ocupacionais) e expectativas sociais que condicionam o percurso de carreira que ele seguirá, por exemplo, o que é suposto que aconteça nos já institucionalmente previstos pontos de transição de carreira. É, pois, o singular contexto interactivo em que o indivíduo se movimenta que define o que é socialmente exigível e tolerável. Ele modela o desenvolvimento individual através de um processo de adaptação recíproca que envolve mudanças internas e tomadas de decisão, relativamente a um contexto social transitório que muda, também, em função das escolhas individuais (Super, 1990).

³ Refira-se, ainda, que Crites (1965) reviu e reorganizou o *CPS*, criando um modelo de escolha vocacional de quatro dimensões: consistência, realismo, competências e atitudes. Mais tarde, Crites (1978), introduzindo no seu modelo a distinção entre conteúdo e processo, refere que o conteúdo da escolha inclui a consistência e o realismo, e o processo de escolha inclui as competências e atitudes.

Adoptando, tal como Super, uma posição desenvolvimentista e contextualista face à carreira, Vondracek (1990; Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek & Kawasaki, 1995; Vondracek, Lerner & Schulemberg, 1986) defende que a interacção do indivíduo com o contexto é a chave para a compreensão do desenvolvimento de carreira. O ajustamento do sujeito ao seu contexto envolve uma negociação entre as suas características pessoais e as exigências do meio (características físicas dos cenários de vida, atributos comportamentais dos outros e suas atitudes e expectativas face ao sujeito, na cena onde se desenrola a acção). Vondracek realça o carácter sistémico e dinâmico das variáveis de contexto (por exemplo, família, escola, pares, factores históricos, económicos e culturais) para a trajectória de vida do sujeito: quando o indivíduo se desenvolve, muda ele e, também, o(s) seu(s) contexto(s) de vida. Esta influência recíproca sujeito/contexto também é evidenciada por Ginzberg (1972, 1984) na sua teoria dinâmica da escolha ocupacional: exemplos disso são a sua preferência pelo uso do construto de “optimização” (da escolha) em vez do de compromisso, bem como a sua valorização do efeito das mudanças contínuas no trabalho e na vida sobre a escolha.

Note-se que, enquanto Ginzberg Super e Vondracek se preocupam com questões relativas à escolha enquadrada no nível macro do desenvolvimento de carreira, “outros focaram, mais especificamente, o processo de tomada de decisão, procurando elaborar num nível micro aquilo que as perspectivas mais abrangentes descreviam num nível macro” (Philips & Blustein, 1994, 66). Crites (1969) e Jordaan (1974) evidenciaram “que a escolha ocupacional não é uma maxi-decisão mas, antes, o produto global de uma série de mini-decisões, um processo que ocorre ao longo da carreira, desenvolvimental” (Super, 1976, 126). Tiedeman e O'Hara (1963), suportando-se em Erikson (1959), conceberam um modelo de tomada de decisão face à carreira, o qual se centra sobre a maneira como as decisões evoluem desde a exploração até ao compromisso⁴. Não é que exista uma ordem sequencial de progressão duma para o outro, a exploração e o compromisso coexistem no processo de desenvolvimento vocacional (Campos, 1992; Coimbra & Campos, 1990, in Taveira, 1997). “A decisão (...) implica a exploração contínua do investimento numa ou mais opções vocacionais. (...) Tiedeman e O'Hara (1963) são consistentes com a teoria e investigação da identidade sobre a simultaneidade do processo de identidade em diferentes domínios ou áreas de conteúdo (Erikson, 1968; Marcia, 1966, 1980) e com a noção de interdependência de papeis de vida de Super (1957)” (Taveira, 1997, 116-17). O trabalho de Tiedeman e O'Hara serviu, ainda, como base para o modelo descritivo de tomada de decisão de carreira de estudantes universitários elaborado por Harren

(1979). Incorporando no seu modelo as fases do processo de decisão vocacional – conhecimento, planeamento, compromisso e concretização (*implementation*) –, Harren faz depender este processo do tipo de decisão, do contexto em que ela ocorre e das características individuais do seu autor (preparação desenvolvimental, auto-conceito, auto-estima e estilo, racional ou intuitivo, de tomada de decisão). Mais recentemente, Blustein, Ellis & Devenis (1989) criaram um modelo bi-dimensional do processo de compromisso para com as escolhas de carreira, cujo estudo de validação para estudantes portugueses do nono ano de escolaridade foi realizado por Da Silva (1995).

Voltando às variáveis de contexto, elas são aquelas que, de acordo com Osipow (1983), a abordagem sociológica da carreira pôs a descoberto. Variáveis sociais, tais como raça, sexo, ocupação dos pais, rendimento familiar, estado civil, local de residência e estatuto familiar, influenciam, directa ou indirectamente, as escolhas e a progressão numa ocupação. O enfoque sociológico sobre a carreira evidenciou o modo diferencial como se distribuem e se apresentam acessíveis as oportunidades ocupacionais em função da classe social de pertença ou, ainda, como se encontram ligadas as expectativas individuais e as expectativas sociais de carreira. Nas abordagens de pendor sociológico verifica-se a existência de uma preocupação com os aspectos externos da carreira, muitas vezes não controlados pelo sujeito. Entretanto, realce-se que nelas podemos, também, encontrar uma perspectiva desenvolvimentista, como por exemplo, quando se recorre à noção de “pressão” social no sentido de uma cristalização da escolha de carreira, mais ou menos precoce (Blau & Duncan, 1967, in Osipow, 1983). O conceito de “pressão”, da sociologia de Merton, remete para a existência de um “pronto a vestir” de normas sociais que condiciona as orientações individuais (cf. Coser, 1975, para uma discussão deste tema).

À medida que o indivíduo se desenvolve, ele vai adquirindo competências de adaptação ao meio físico-químico e sócio-institucional, por forma a ajustar as suas necessidades, desejos e habilidades actuais, face a uma expectativa normalizadora que resulta da concretização de um envolvimento simbólico que é a cultura. Na nossa cultura, primeiro no sistema educativo (carreira escolar académica), depois no sistema produtivo (carreira profissional), é o trabalho que condiciona o evoluir do processo de descentração individual, com a consequente e progressiva partilha dos interesses do complexo motivacional que informa e enforma a comunidade em que o indivíduo se insere. Logo desde os primeiros anos de vida, começa o sujeito a ser educado para o exercício da sua auto-determinação e esta só é possível através do desempenho de um papel, de uma ocupação com reconhecimento social. Esta auto-determinação passa pela possibilidade de concretização de um projecto de vida individual, mas que é tecido num determinado contexto sócio-laboral, encontrando-se, por isso, ligado a uma carreira profissional actual ou futura.

Quando, como é no nosso caso, o trabalho é uma das vertentes principais da ideologia dominante (cf. Althusser, 1974; Franck, 1982;

⁴ Sobre este processo e a (in)decisão vocacional, cf. Da Silva, 1997, 1998; Taveira, 1997. Também sobre a (in)decisão, ainda que indirectamente, cf. os estudos de Campos, 1995; Taveira, Nunes, Mesquita, Rodriguez, Silva, Alves & Milhazes, 1994, respectivamente sobre os projectos vocacionais dos estudantes portugueses do ensino básico e do ensino secundário.

Lopes & Reto, 1983), fruto da crença de que ele é um poderoso instrumento de produção de riqueza e de coesão social (para uma crítica destas concepções, cf. Méda, 1999), ao indivíduo é exigido todo um processo de construção de uma carreira profissional, que começa logo a esboçar-se na família e no sistema educativo formal. Esta construção alicerça-se numa relação de dependência face a uma autoridade ou, melhor, a uma normatividade, que é anterior e exterior ao indivíduo e que é determinante para o seu processo de individuação psíquica, mas também para a individuação do grupo a que pertence: a experiência de subjectivação constrói-se a partir de uma regulação trans-individual assente em processos de retro-acção e retro-informação (Simondon, 1989). As valências positivas ou negativas, reais ou imaginárias, dessa experiência, traduzem-se em aproximações ou afastamentos relativamente às normas instituídas, delimitando, progressivamente, as fronteiras que definem a pertença ao grupo e a identidade de cada um dos seus elementos (Lewin, 1964).

Pode-se afirmar, ainda que genérica e superficialmente, que o conceito de identidade, surgido no contexto das teorias psicodinâmicas, no caso a psicanalítica, é tomado como o representante do processo psicológico que permite o ajustamento entre o desejo e a percepção, possibilitando a realização do desejo. Ora, quando há ajustamento, no plano psicológico, do sujeito ao estudo ou ao trabalho, dizemos que ele alcançou a sua "identidade ocupacional" (Bohoslavsky, 1977). Saliente-se que Bohoslavsky, seguindo Erikson (1959, 1968), considera a identidade ocupacional (ou profissional) como um momento de um processo dependente dos mesmos constrangimentos sociológicos, económicos e históricos, daquele que conduz à formação da identidade pessoal. Tal como Bohoslavsky, Bordin (1990) releva a contribuição do processo de identificação com as figuras parentais e com pessoas significativas da comunidade para a formação da identidade vocacional, não esquecendo, todavia, a importância dos factores de ordem sócio-cultural: tem-se definido identidade vocacional como "o possuir um quadro claro e estável dos seus próprios objectivos, interesses e talentos (*talents*)" (Holland, Gottfredson & Power, 1980, 1191)⁵.

Na conceptualização da identidade pode haver enfoques mais personalizantes ou mais psicossociológicos: ela "existe num espaço situado entre a sociologia, a psicologia social e a antropologia" (Saint-Maurice, 1997, 19). A identidade constrói-se através do *eu* e do *nós*, respectivamente, a identidade pessoal e social: a primeira poderá ser vista enquanto representação consciente e comunicável de si próprio (incluindo experiências passadas e projectos futuros); a segunda toma-se como algo que se produz nas relações entre indivíduos e grupos, por exemplo, o caso da avaliação de pertença ao grupo, decorrente dos processos de comparação e categorização social (cf. Festinger, 1954;

Tajfel, 1969, 1978, 1981; Tajfel, Sheikh & Gardner, 1979). É neste enfoque, mais ligado ao social, que a identidade é aqui tomada.

É, pois, a partir da intersubjectividade que devemos abordar a identidade, quer em sentido lato, quer circunscrevendo-a a um campo mais específico, como o da identidade profissional. O social, delimitando as fronteiras do possível e realizável em termos pessoais, condiciona a formação da identidade profissional, tendo esta, pois, uma natureza eminentemente social: "o que diferencia o social do não social não é a natureza do objecto mas, sim, a relação que se estabelece com o objecto" (Moscovici, 1986, 36).

Como vimos, a perspectiva genética engloba, complexificando, o indivíduo e o seu ambiente. Defende-se, nesse enfoque, que as crenças, os motivos, as decisões e comportamentos pessoais devem ser vistos como relacional e socialmente determinados (Vygotski, 1978, 1981): a acção exterior torna-se representação mental – para Vygotski existe um isomorfismo entre o mecanismo que regula as funções mentais superiores e a interacção social: o primeiro é "uma cópia [da segunda, sendo, pois,] as funções mentais, relações sociais interiorizadas" (Vygotski, 1981, 161). É sabido que as decisões, por exemplo, as escolhas escolares e profissionais, são influenciadas por agentes mediadores, quer de relacionamento íntimo, quer de relacionamento institucional. Mesmo que não intencionalmente, pais e professores, enquanto modelos profissionais, veiculam estereótipos⁶, influenciando a representação que os mais novos fazem do trabalho e das profissões: eles podem, ou não, induzir o gosto por determinadas profissões ou, ainda, e de acordo com o nível sócio-cultural de pertença do sujeito, condicionar o nível de aspiração profissional. Então, o papel de mediação remete para um processo longitudinal que conduz a uma escolha que não é pontual e, como tal, não deve ser considerada transversalmente, mas sim como resultado de experiências de aprendizagem formal e social. As primeiras reportam-se ao processo de tomada de conhecimento do mundo da natureza e dos objectos – epistemologia genética *piagetiana* – e obedecem segundo

⁵ Este conceito de identidade vocacional tem sido estudado no âmbito da indecisão de carreira (cf. Da Silva, 1997; Taveira, 1997): quanto mais fragilizada a identidade, maior a indecisão.

⁶ O termo estereótipo (palavra composta derivada do grego *stereós*, que significa duro, sólido, firme, e *typos*, que significa marca, impressão) tem as suas raízes no vocabulário tipográfico e designa uma placa metálica de caracteres fixos, destinada à impressão em série. Psicossociologicamente, o estereótipo é, também, uma matriz de opiniões com características de rigidez e homogeneidade, tratando-se de generalizações abusivas (isto é, aplicadas de maneira uniforme e admitindo poucas excepções), extremas (ou seja, atribuídas de forma superlativa – muito ou pouco e não, apenas, moderadamente) e mais frequentemente conotadas negativamente do que positivamente. Esta é a definição psicossociológica tradicional de estereótipo (cf. Allport, 1954; Mucchelli, 1969a,b; Reuchlin, 1977), sendo ele considerado como uma forma inflexível de crer acerca dos outros. Desde os anos setenta que na psicologia social houve uma progressiva distinção entre estereótipo, enquanto representação mental de grupos, e estereótipo, enquanto processo que serve à necessidade pessoal de ordenar um ambiente (físico-químico e social) mutável, mas com a estabilidade suficiente para nele observar uma constância de objectos e situações (cf. Augoustinos & Walker, 1998; Hilton & Von Hippel, 1996). Esta perspectiva, processual, toma os estereótipos como esquemas que operam no sentido de um processamento mais fácil e eficaz da informação acerca do ambiente. "Os estereótipos actuam como esquemas, regulando os recursos mentais e dirigindo a codificação e a recuperação da informação da memória" (Augoustinos & Walker, 1998, 631).

Dolle (1979) a uma lógica de inter-acção, a uma lógica sem retorno sujeito → objecto; as segundas reportam-se ao mundo da vontade humana, complexo, dinâmico, não determinista, de inter-relações entre sujeitos, mediadas por representações, por conjuntos de crenças relativas ao mundo natural e social, que dão colorido emocional a essas mesmas inter-relações. O ponto de vista genético tenta compreender cada significado em termos da sua génese no sujeito, tomando-o enquanto ser social. Então, o método genético de explicação não pode limitar-se à história de vida individual, pois esta é apenas uma das componentes de uma série de histórias de vida mutuamente interligadas e institucionalmente contextualizadas. Um só indivíduo é parte de um complexo motivacional, no qual, de várias maneiras, muitas pessoas participam. É mais ajuizado, pois, dizer-se que o conhecimento individual resulta, desde o início, de um processo cooperativo de vida em grupo.

Para Mitchell e Krumboltz (1990), o conhecimento individual é fruto de experiências de aprendizagem social que envolvem, simultaneamente, “generalizações de visões do mundo” (*world-view generalizations*), realizadas a partir de contextos particulares e segmentários, e “generalizações de auto-observações” (*self-observation generalizations*) que o sujeito interioriza e actualiza em contextos futuros. São estas generalizações que ditam qual a eficácia que o sujeito pensa que tem relativamente ao exercício de uma determinada tarefa. A forma como o sujeito vai abordar os problemas é produto de um processo de aprendizagem anterior que lhe conferiu determinadas competências de tomada de decisão e determinadas capacidades de resolução de tarefas. Por outras palavras, as pessoas constróem crenças, tentando dar sentido ao mundo e a si próprias no mundo, com base nas suas prévias experiências de aprendizagem, que são actualizadas e sumariadas em generalizações de auto-observações e de visões do mundo, as quais condicionam a forma como o sujeito faz a sua aproximação às tarefas (*task-approach skills*). É com base na competência de desempenho estimada pelo próprio (estimativa de auto-eficácia) e na sua expectativa de resultado que são activadas, ou não, determinadas disposições para a acção. Inicialmente concebida como a convicção de ser capaz de agir para obter o resultado desejado (Bandura, 1977_a), a auto-eficácia é, posteriormente, definida por Bandura (1986, 391) como o “juízo do sujeito acerca das suas capacidades para organizar e executar as sequências de acção necessárias para atingir determinados tipos de desempenho”. Entretanto, a expectativa de resultado consiste na “avaliação da consequência provável que determinado comportamento produzirá” (Bandura, 1986, 391). Assim, pode crer-se que um dado comportamento tem determinado resultado, mas questionar-se a capacidade para o produzir. As tarefas são, pois, abordadas em função de uma previsibilidade de acontecimentos futuros, resultante de uma avaliação feita em conformidade com a experiência de aprendizagem do sujeito. São as experiências de aprendizagem instrumental, associativa e vicariante, com especial relevo para as últimas, que, de acordo com a

teoria da aprendizagem social da tomada de decisão quanto à carreira (Krumboltz, 1979, 1991; Mitchell & Krumboltz, 1990), condicionam a forma como é abordada a tarefa de escolha de carreira. Convém observar que na sua classificação das teorias de desenvolvimento de carreira, Osipow (1983) integra a teoria da aprendizagem social na categoria que agrupa o tipo de teorias de correspondência ou congruência pessoa-ambiente (“traço-e-factor”). No entanto, o facto de nesta teoria encontrarmos um enfoque marcadamente desenvolvimentista, processual, justifica a sua autonomização face às outras. Segundo Krumboltz e Nichols (1990) e Savickas (1995_b), os conceitos básicos da teoria são similares aos das várias teorias de desenvolvimento de carreira existentes, por exemplo, ao “auto-conceito” de Super, ao “auto-conhecimento” de Holland (1985) e ao “auto-conceito [ou estereótipo] do género” de Gottfredson (1981).

Elaborada com base na “teoria da aprendizagem social” de Bandura (1977_b), a posição de Krumboltz radica num contexto teórico de cariz cognitivo-comportamental de pendor psicossociológico, que inclui, necessariamente, conhecimentos que derivam do estudo dos processos de influência social (Krumboltz, 1991). Segundo a teoria de Krumboltz, as escolhas de carreira envolvem todo um sistema de crenças e de cognições ligadas à acção, as quais determinam a futura realização pessoal. Aqui realça-se a importância das crenças familiares, do processo de condicionamento do comportamento através da aprendizagem vicariante, dos tipos e modalidades de reforço e da expectativa de papel que diferem de sujeito para sujeito e dentro de cada classe social. Esta teoria tem, pois, a virtude de permitir o reconhecimento de factores contextuais que interferem no desenvolvimento de carreira. Ela abre as portas aos aspectos sociais, relevando o importante papel das contingências de reforço do meio social na determinação da escolha de carreira. Krumboltz fá-lo, centrando-se, predominantemente, sobre o papel funcional das experiências de aprendizagem social e enfatizando a relevância das crenças, mais ou menos estereotipadas e culturalmente contextualizadas, que condicionam as representações individuais da realidade externa e a concomitante atribuição de significado às situações⁷.

Este tipo de crenças também foram evidenciadas por Gottfredson (1981), na sua teoria da escolha ocupacional. Integrando as perspectivas desenvolvimentista e sociológica de análise da carreira, Gottfredson concebe-a como uma trajectória de ‘posições’ individuais sujeitas a uma tipificação social. De acordo com a sua teoria, o indivíduo limita o seu espaço de escolha (circunscrição) segundo várias dimensões organizadoras do auto-conceito que se geram em diferentes estádios de desenvolvimento, isto é, não se trata tanto de ‘posições’ mas, mais, de

⁷ Além deste modelo da aprendizagem social de tomada de decisão quanto à carreira, também os modelos sócio-cognitivo (Lent, Brown & Hackett, 1996), que integra dados de investigação relevantes no âmbito do modelo da aprendizagem social, e dos sistemas motivacionais – desenvolvimentista e contextualista – (Vondracek & Kawasaki, 1995) têm as crenças como conceitos nucleares e se interessam, particularmente, pelas influências contextuais.

um 'espaço' aceitável para o indivíduo, delimitado no "mapa do mundo ocupacional" em função do desenvolvimento ontogenético e das experiências e categorias sociais importantes. A autora defende, no contexto da sua teoria, que "o processo de compromisso está explicitamente ligado à experiência de desenvolvimento do indivíduo (...) [e] que as pessoas, apesar de não conhecerem muitas das tarefas exigidas em muitas profissões, partilham uma visão do mundo do trabalho fundada no significado social das profissões" (Taylor & Pryor, 1985, 171). Importante de notar, seguindo Gottfredson, é que, nas suas escolhas, os indivíduos sacrificam, mais facilmente, os seus interesses pessoais, do que as percepções que têm do que é apropriado fazer, em termos profissionais, para a sua identificação de género (para cada género). Para esta autora, variáveis como os interesses vocacionais, os valores e competências individuais e o auto-conceito, são secundárias, em importância, na determinação das preferências ocupacionais e no compromisso com as escolhas feitas, face à primazia do auto-conceito do género (ou estereótipo do género) e da procura de prestígio social – Huteau (1976) também revelou a importância do estatuto social como critério de escolha de uma profissão. Então, existe uma relação entre sexo e estereótipos profissionais – os estereótipos do género configuram a crença que os homens têm uma maior aptidão para aprender matemática e ciências, ajustando-se melhor a profissões de carácter técnico, enquanto que as mulheres ajustam-se melhor a profissões mais feminilizadas e centradas em actividades de reprodução, geralmente menos qualificadas e mais subalternizadas (Amâncio, 1994; Davidson, 1996). Atente-se à grelha de distribuição de profissões de Gottfredson (1981) para apreciação de um gradiente no sentido das mais masculinas (mineiros) para as mais femininas (*manicure*) inter-relacionado com um outro gradiente que vai das de maior prestígio (juíz) às de menor prestígio (coveiro) – esta grelha decorre da sua concepção de fases de aspiração profissional, vistas como resultantes do espaço social em que o sujeito se move, sendo quatro essas fases: orientação para a grandeza e o poder, para os papéis sexuais, para a apreciação do valor social e, por último, para si próprio. Constata-se, pois, que a relação entre as aspirações ou desejos sobre o que se gostaria de fazer e as expectativas de avaliação da possibilidade de o concretizar em termos de "papel social" – conceito da sociologia que remete para o facto de existirem funções prescritas no seio do tecido social (Merton, 1968; Parsons, 1951) – é evidenciada pela distribuição relativa de homens e mulheres nos diversos sectores e actividades profissionais. Tendo, ainda, por base Gottfredson (1981), pode-se afirmar que os estereótipos sociais condicionam, mais do que o conhecimento do conteúdo das ocupações, as escolhas profissionais, sendo a sua influência também enfatizada, por exemplo, por Benedetto (1987, 1992), ao concluir que eles desempenham um papel mais importante do que as expectativas realistas de futuro nas escolhas de curso universitário dos estudantes que finalizam o ensino secundário. Então, de acordo com Cook (1991), homens e mulheres, em virtude das

suas leituras da realidade (percepções, expectativas, avaliações e recompensas), lidam de forma diversa com o mundo do trabalho. E este facto remete para a influência de componentes sócio-culturais sobre os projectos profissionais.

De acordo com Häyrynen (1991, 374), "nós deveríamos compreender não só qual é o fundamento das imagens e estereótipos profissionais, mas também quais são os reservatórios de cultura e de comunicação que os veiculam". Sabemos que a maioria dos conteúdos do trabalho modificaram-se bastante desde os anos 50 até hoje. Também houve, desde esse tempo, mudanças profundas no sistema educativo. No entanto, mantêm-se, praticamente, inalterados os elementos que reproduzem a divisão do trabalho em função do sexo e do estatuto social, continuando a distinção cultural de classes nos papéis profissionais. Ora, "os jovens opõem-se, muitas vezes, a uma afectação profissional rígida, feita em função do sexo e do estatuto social" (Häyrynen, 1991, 360). Então, para que o sistema social não seja produtor de indivíduos que são dirigidos para profissões que eles não querem, uma tarefa maior da orientação vocacional poderá ser a de ajudar as pessoas a analisar os limites culturais que restringem as suas percepções profissionais.

É sabido que o comportamento vocacional dos indivíduos depende das oportunidades e constrangimentos de exploração existentes no seu meio, mas, também, do aproveitamento e da gestão individual das condições de exploração (Campos, 1989). É sabido que o homem tem uma "racionalidade limitada" (Gigerenzer, Todd & The ABC Research Group, 1999; March & Simon, 1964; Simon, 1956, 1982), o que significa que, face às nossas limitações de tempo, conhecimento e processamento, em vez de decidirmos racionalmente, usamos heurísticas simples e rápidas, ou estratégias racionais *menores*, tendentes a reduzir os custos e o tempo de decisão, como, por exemplo, a de atendermos a pistas bem conhecidas do ambiente para decidir (Gigerenzer) ou a de optarmos pelo suficiente e satisfatório (*satisficing*), em detrimento de uma optimização das decisões (Simon). Em consonância com esta posição face à racionalidade das nossas decisões, podemos afirmar que a informação que possuímos acerca da estrutura ocupacional "tende a ser fragmentada, heterogénea e estereotipada, [e] tal pode reflectir-se tanto em opções de carreira consonantes com estereótipos respeitantes à maior adequação de umas carreiras a um sexo ou a outro, como no desvalorizar da relevância de determinadas experiências da vida pessoal ou comunitária (...) para a aquisição de competências requeridas no mercado de trabalho" (Lopes *et al.*, 1999, 25-26). Ajustar-se ao sistema das profissões e aos seus mecanismos (tácitos) de promoção resulta de um processo de generalização de estereótipos que configuram a lógica prática das situações sociais do meio em que o sujeito se move. O seu "*habitus*" (Bourdieu, 1982, 1989, 1994; Bourdieu & Passerou, 1964, 1981) leva-o a seleccionar o que é comum e seguro no seu próprio meio. As escolhas surgem em consequência da influência de factores externos sobre o sujeito, designadamente sociológicos e económicos,

que integram aquilo a que Bourdieu e Passeron (1964) chamam de “sistema reprodutivo da sociedade”. Os sujeitos de meios desfavorecidos nem consideram a escolha de profissões intelectuais, na medida em que elas saem fora do seu *habitus*. Assim sendo, é importante saber quais as oportunidades e os constrangimentos que o meio apresenta para a gestão da sua carreira – quais as “propriedades” ou, usando outro termo as “potencialidades” do meio para a acção (*affordances*) (cf. Gibson, 1982); e quais os aspectos do contexto que informam o sujeito, condicionando o seu comportamento vocacional – “incrustação” (*embeddedness*) (cf. Vondracek & Fouad, 1994).

Existe uma influência que a estrutura social e ocupacional exerce sobre as características, estatutos e papéis do indivíduo, influência essa posta a descoberto, como já vimos, pela abordagem psicossociológica. Entretanto, segundo Brêda (1996), nas leituras psicossociológicas da carreira, as contingências contextuais não dispensam uma referência a uma norma mais estável, consensual: “um *padrão de carreira* (marcado por um conjunto de contingências consensuais) decorrente da adesão subjectiva a uma identidade social definida” (p. 63). É essa adesão que, quando consciencializada, se traduz na *carreira subjectiva*, com a sua faceta de antecipação e planificação do futuro; com a crença no controlo pessoal do futuro. Temos, pois, uma componente, dimensão ou realidade interna, subjectiva, da carreira, que radica na experiência individual em desenvolvimento, à medida que o sujeito percorre e é referenciado à estrutura ocupacional, e uma faceta mais objectiva, externa, da carreira (Derr & Laurent, 1989; Blustein, 1992). Esta última, remete para os aspectos estruturais do sistema de organização social (intra e inter-instituições), cujo carácter público é mais visível no faseamento e articulação dos seus pontos de transição: transição família-escola, transição entre níveis de ensino, transição escola-mundo do trabalho, transição na estrutura ocupacional, transição para a reforma.

Continuando a análise desta dicotomia externo/interno da carreira, a “carreira interna” refere-se, segundo “Schein e Van Maanen (1977), (...) à ideia subjectiva que uma pessoa tem acerca da vida de trabalho e do seu papel no seio dessa vida” (Derr & Laurent, 1989, 455). A análise desta dimensão da carreira orienta-se para as competências e objectivos de ordem pessoal, mas que são, contextualmente, enquadrados pelas instituições e profissões. Ainda para Derr e Laurent (1989, 446), a questão fulcral que aqui se coloca é a seguinte: “o que é que eu quero do trabalho, dadas as minhas percepções acerca de quem sou eu e do que é possível”? Seguindo os autores, a “carreira externa”, por seu lado, designa a percepção que o indivíduo faz da estrutura de oportunidades e constrangimentos do mercado de trabalho a nível local, regional, nacional e internacional, estrutura essa que possibilita, ao mesmo tempo que limita, as suas escolhas e comportamento de carreira. Realce-se, ainda, a importância da representação dos sistemas de recompensa e de reconhecimento institucionais para a carreira. A questão aqui é:

“o que é possível e realista na minha instituição e ocupação, dadas as minhas percepções do mundo do trabalho?” (Derr & Laurent, 1989, 446). Conjugando estas duas facetas da carreira, ela será uma “realidade de interface” (Derr & Laurent, 1989), um processo pelo qual o sujeito determina ou descobre uma orientação para a dinâmica comportamental que se instaura num campo polarizado (Lewin, 1964), que abrange realidades de diferente ordem, mas em relação umas com as outras⁸.

Um exemplo de aplicação de um enfoque processual que ultrapassa a dicotomia externo/interno da carreira é o de Vroom (1964) que, baseando-se na “teoria de campo” de Lewin, designadamente no conceito de “força” (acrescente-se, de acordo com a teoria, os conceitos de “tensão” e de “valência” que lhe estão associados), defende que a escolha de uma profissão resulta da atracção exercida pela profissão e da expectativa de ser compensado nessa profissão.

Outro exemplo, é o do trabalho levado a cabo por Hughes (1958, 1971, in Barley, 1989). Hughes debruçou-se sobre a microsociologia do trabalho e das carreiras, no âmbito dos trabalhos realizados pela Escola Sociológica de Chicago. Ela desenvolve-se desde o início do século, tendo por objecto de estudo as comunidades urbanas, nichos ecológicos sociais em que convivem sujeitos com diferentes níveis de integração comunitária como, por exemplo, e segundo Barley (1989) e Coulon (1992), as comunidades imigrantes (Thomas & Znaniecki, 1918) ou os delinquentes (Shaw, Zorbaugh, McKay, & Cottrell, 1929). Os investigadores desta Escola utilizaram os métodos tradicionais da etnografia e da antropologia cultural, como sejam a pesquisa naturalista com largo recurso à observação participante e as histórias de vida, sendo eles usados como fontes de documentação da realidade situacional, relacional e cronológica da carreira. Por exemplo, “Shaw via as histórias de vida como documentos de “carreiras” (...) [uma vez] que o desdobramento de uma vida (*life's unfolding*) é balizado pelas contingências da situação social em que a pessoa viveu” (Barley, 1989, 44). Estes métodos, inicialmente, foram aplicados ao estudo das carreiras desviantes (Shaw, 1930, 1931, 1938, in Barley, 1989) e, mais tarde, alargaram-se ao estudo das carreiras normativas (Hughes, 1958, 1971, in Barley, 1989).

A Escola de Chicago trouxe para um primeiro plano a importância dos aspectos de ordem relacional na determinação das carreiras. A partir do enfoque no presente dos sujeitos, enquanto definidor do estatuto ou posição ocupada numa dada comunidade, a análise microsociológica desta Escola pressupõe a íntima relação do indivíduo à estrutura institucional e, conseqüentemente, a constante reconstrução da história e da identidade pessoais como um fenómeno inerente às sucessivas passagens de estatutos (transições na carreira) e concomitantes mudanças no desempenho de papéis sociais. Existe um pano de fundo social e uma sub-cultura (familiar, comunitária), através da qual é pos-

⁸ Note-se que esta interdependência sistémico-relacional pode ser vista à luz da “teoria geral dos sistemas” (Von Bertalanffy, 1968) e do “modelo ecológico do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1979).

sível perspectivar o movimento representado pelo desempenho de diferentes papéis por parte do sujeito. As trajetórias de vida emergem em cenários colectivos que condicionam os recursos interpretativos individuais, nomeadamente, os significados individualmente atribuídos à carreira. Daqui se infere que as carreiras são, também, propriedades colectivas: extremando esta posição, "as pessoas não fazem carreiras, as carreiras fazem pessoas" (Van Maanen, 1977, cit in Barley, 1989, 51).

Voltando, de novo, a Brêda (1993), "a carreira é, fundamentalmente, um fenómeno interactivo, pautado por um processo de negociação, através do qual se constróem, tanto quanto se assumem, papéis (*role-making* e *role-playing*). (...) [Esta noção de papel remete-nos para a crença de que a] carreira inscreve-se na dinâmica de comunicação dos sujeitos com os seus interlocutores, no jogo entre as situações concretas, mas fluidas, e nas possibilidades de definição das situações através da relação, entrando em linha de conta com expectativas socialmente partilhadas" (p. 14). De acordo com a autora, esta concepção, filiável no âmbito das perspectivas da Escola de Chicago, faz com que a carreira deva ser considerada como um terreno de eleição para o estudo da mudança, dos fenómenos processuais ao nível da identidade pessoal, da imagem pública, e da interacção com os outros. A própria mudança ao nível da identidade, da motivação, pode ser perspectivada como uma forma de antecipação e preparação do sujeito para assumir um novo papel ou ocupar uma diferente posição ou estatuto, sendo que essa assunção envolve, em termos de renovação da interpretação dos factos relevantes, a adopção, por parte do sujeito, de um discurso adequado à legitimação ou negociação com os outros da nova posição ocupada.

Ainda tomando os aspectos de ordem relacional como fonte de análise e descrição da carreira, mas valorizando os aspectos mais ligados ao próprio sujeito, Cochran (1997), Savickas (1990^b, 1991, 1995^b) e Young (Young & Collin, 1992; Young & Valach, 1996; Young, Valach & Collin, 1996) seguem um paradigma hermenêutico e narrativo de análise, relacionando-a com a experiência temporal (integração passado, presente e futuro). Neste tipo de discurso psicológico que trata mais da faceta interna da carreira, ela é tomada como uma realidade intimamente ligada ao percurso de vida do sujeito. Por exemplo, segundo Cochran (1997), as histórias de vida podem ser vistas como conjuntos complexos de "*scripts*" (cf. Abelson, 1976; Schank, 1980, 1981, 1990; Schank & Abelson, 1977) — as tramas —, sendo a acção nelas representada sequencial e espaço-temporalmente organizada, ainda que multifacetada relativamente a conteúdos ou temas. Para ele, as histórias de vida enquanto tomadas como conjunto de convicções acerca da maneira como as coisas acontecem têm sempre uma moral, sendo que esta é uma resultante daquelas outras que se encontram subordinadas a cada período do desenvolvimento e área temática que as compõem.

Usando a terminologia de Osipow (1983), nestes enfoques mais personalísticos de análise da carreira procura-se identificar o princípio organizador que está na base da actividade do sujeito. Ora este princípio,

no contexto das teorias psicodinâmicas, é visto como precocemente determinado e passível de ser identificado e interpretado pelo sujeito. Na prática, tenta-se promover a auto-revelação da *linha secreta* orientadora da existência e do desenvolvimento pessoal. Por exemplo, para a tradição *adleriana*, é a partir da rede de relações existente na "constelação familiar" que se define o padrão norteador da existência do sujeito ou o seu "estilo de vida" (Adler, 1981; Ansbacher, 1981; Shulman & Mosak, 1990); essa *linha secreta* que guia a acção individual e que, tantas vezes, é desconhecida dos sujeitos. E é a análise da posição na fratria e das suas repercussões relacionais no seio da constelação familiar, bem como das "memórias precoces" (Adler, 1956, in Cochran, 1997; Kopp & Dinkmeyer, 1981), que permite revelar o sentido oculto da trajetória de vida do sujeito. Partindo desta análise, que toma por base o discurso auto-biográfico ou a história de vida do sujeito, visa-se encetar um movimento interpretativo em que do explícito se deriva para o implícito, da história para a sua moral. É o caminho de descoberta da íntima relação entre o passado e o presente, suscitado pela identificação dos padrões relacionais que o sujeito recapitula ao longo do seu desenvolvimento, que permite um melhor conhecimento de si e da sua dinâmica relacional actual (cf. Watkins, 1984, para uma apologia do quadro teórico de referência *adleriano* para a orientação vocacional).

Num outro quadro teórico de referência, em que também se considera a importância do relacionamento interpessoal precoce para o desenvolvimento de carreira dos sujeitos, Blustein (1995), seguindo a teoria da vinculação de Bowlby (1982), refere que o sentimento (a experiência) de segurança, característico daqueles que tiveram uma boa vinculação, promove a exploração de si mesmo e do ambiente educacional e profissional. Acrescenta, ainda, o autor, que uma boa vinculação facilita a tomada de decisão quanto à carreira e o processo de compromisso vocacional, contribuindo para a selecção e estabelecimento de um padrão de carreira. Quanto às suas consequências para a vida de trabalho, uma boa vinculação tem como correlato uma boa adaptação ao ambiente de trabalho, traduzida em bons desempenhos e elevados níveis de satisfação. Blustein considera este referencial teórico um analisador fecundo dos processos de exploração e de desenvolvimento de carreira (Blustein & Precioso, 1995; Ketterson & Blustein, 1997)⁹.

A psicologia vocacional, tradicionalmente, tem-se centrado sobre as características estatísticas dos instrumentos que operacionalizam os seus conceitos e sobre os resultados da sua aplicação a grupos diferenciados (cf. Betz, 1992), negligenciando o estudo das pessoas no seu meio social e cultural específico. Contudo, a orientação vocacional, tal como não pode ser isolada do sistema educativo, também não o deve ser das experiências da comunidade de origem do sujeito. Ora, como vimos, o método das histórias de vida (cf. Helling, 1988; Pineau & Jobert, 1989;

⁹ Taveira (1997), na sua dissertação de doutoramento, faz uma apresentação detalhada da teoria da vinculação e das suas ligações à exploração vocacional.

Pineau & Michele, 1993; Poirier, Valladon-Claoyer & Raybaut, 1985; Riessman, 1993), importado da sociologia, ou melhor, da etnografia, com o seu fundo clínico-idiográfico, representa um novo fôlego para o desenvolvimento deste campo da psicologia aplicada (cf. Cochran, 1997; Savickas, 1990^b, 1991, 1995^b; Young & Collin, 1992; Young & Valach, 1996; Young *et al.* 1996). Também o uso de técnicas de recolha e análise de dados biográficos mais estruturadas, como o Inventário de Estilo de Vida (Baruth & Eckstein, 1981), seguindo um racional *adleriano*, ou a Entrevista de Estatutos da Identidade (Marcia, 1966, 1980, in Costa, 1991 e Taveira, 1997), seguindo um racional *eriksoniano*, se enquadra neste recurso a metodologias qualitativas (*soft*), num enfoque mais de aconselhamento, do que de ajustamento. Podem-se, ainda, acrescentar dois exemplos de técnicas que permitem o desvelar da influência de factores sócio-culturais em outros tantos domínios específicos de avaliação na psicologia vocacional, o dos interesses e o dos valores. Para o primeiro, temos a técnica da Escolha de Cartões Ocupacionais¹⁰, metodologia de avaliação qualitativa dos interesses vocacionais (Leitão, 1998, 1999). Para o segundo, temos a Escala de Valores de Rokeach (1973, 1979) que, dando conta da hierarquia de valores existente nos dois subsistemas de valores do sujeito – terminais quando referidos a estados finais da existência e instrumentais quando referidos a modos ideais de conduta (Rokeach, 1986) –, possibilita, na situação de aconselhamento, o seu entrecruzamento com variáveis de carreira-vida.

O aconselhamento vocacional poderá, através destes recursos, desenvolver-se em torno do indivíduo, mas em função do seu contexto, da sua cultura de origem, mais do que em função da cultura dominante. O que se pretende é uma emancipação do sujeito consumidor passivo de recompensas profissionais, o que passa pela planificação dos seus próprios projectos e conteúdos de trabalho, enquadrada pelo ainda “belo ideal” da sociedade moderna de “produção do indivíduo autónomo”, historicamente ligado à liberdade de escolha de uma profissão (Häyrynen, 1991). Em vez de examinar e avaliar sujeitos, o conselheiro colabora, como narrador participante, na procura de um sentido que resulta da comunicação, da relação inter-subjectiva, recuperando a função de mediação exercida pelos mais velhos no tempo da civilização rural: seguindo a terminologia de Giroux (1992, in Savickas, 1992) a função de “agente cultural” (*cultural worker*), ou seja, uma função de prevenção primária. Se pensarmos em Spokane (1991), podemos distinguir três níveis de abordagem na intervenção de carreira, enquadradas por outros tantos modelos teóricos: (1) a intervenção terciária – quando o problema está instalado e se tenta resolvê-lo – enquadrada pelo modelo de traço-e-factor; (2) a intervenção secundária, que visa a preparação dos indivíduos para enfrentarem as tarefas e situações consideradas normativas, desenvolvendo-se, com-

plementarmente, competências de promoção da construção da identidade e do processo de exploração vocacional – enquadrada pelo modelo desenvolvimentista; e, (3) intervenção ao nível da prevenção primária, quando esta se dirige, simultaneamente, à área das competências, do desenvolvimento pessoal e da acção do sujeito, envolvendo-o de forma mais intensa no seu contexto próprio – enquadrada pelos modelos de pendor ecológico ou organizacional. Nestes dois últimos casos, ainda que de forma mais marcante no último, a tónica é posta na acção e na experiência, mais do que nas tarefas abstractas que apelam à organização e representação cognitiva, que são características dos programas e actividades de orientação tradicionais. Promove-se a auto-avaliação das experiências vividas, sendo que estas se encontram, inevitavelmente, ligadas às condições que as possibilitaram e, através disso, trabalham-se as condições que permitem que o sujeito possa construir o seu próprio percurso e identificar o seu sentido para a vida. A orientação constitui-se, então, como análise de um percurso intrinsecamente ligado a instituições, e o profissional de orientação vocacional cumpre o papel de mediador entre o sujeito e o contexto sócio-institucional, tendo em consideração que a problemática da individualização nas instituições permanece um campo aberto de conflito (Korman *et al.*, 1983).

Conclusão

Ora, é aqui que reside o papel fundamental do profissional de orientação vocacional, o de mediador de conflitos, defendendo, numa posição construtivista, por um lado a capacidade criativa do sujeito para resolver os seus problemas, para dar um sentido à sua vida, ultrapassando o mal-estar, e, por outro lado, das instituições para se (re)adaptarem constantemente às mudanças económico-sociais. Isto no sentido da promoção da emancipação individual e do desenvolvimento institucional e social (cf. Ferreira & Santos, 1998; Santos & Paixão, 1993). Numa sociedade como a nossa, orientada para o trabalho, tanto o indivíduo quanto a sociedade ganharão, pois, com o exercício desse papel mediador, facilitador da integração institucional, preventivo de fenómenos de descontentamento que, no caso da “educação formal” (Pain, 1990), se tornam cada vez mais evidentes. Por exemplo, pensa-se que esse papel preventivo, de preparação dos jovens para a carreira, é da competência do Sistema Educativo e das instituições que o compõem. No campo dos princípios não se está longe da verdade, visto ser esse o objectivo central do Sistema Educativo, mas o que se verifica é que ele não é totalmente cumprido, veja-se o descontentamento dos estudantes e das suas famílias relativamente ao funcionamento do Sistema e da sua deficiente articulação com o sistema produtivo e o mercado de emprego. Se pensarmos que as instituições não são entidades abstractas, distantes e herméticas mas, sim, são compostas por pessoas, os seus problemas são os problemas práticos de carreira-vida

¹⁰ Para uma revisão sobre o racional e a utilização das diversas versões existentes da técnica, cf. Slaney e Mackinnon-Slaney (1990).

das pessoas que as habitam. A crescente preocupação de preparar as pessoas para a carreira, tem conduzido ao desenvolvimento de estratégias de articulação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, bem como de intervenção junto dos estudantes no sentido de os apoiar nos processos de tomada de decisão vocacional e no desempenho de tarefas desenvolvimentais respeitantes à transição escola-mundo profissional (Taveira, 1995). E, como a autora referenciada evidencia, tendo por pano de fundo uma perspectiva de “educação para a carreira” (Hoyt, 1995), só com uma perspectiva abrangente e integrada de análise e acção se pode responder às exigências das situações individuais e sociais que envolvem as carreiras. São, pois, precisos cada vez mais profissionais – no nosso caso, psicólogos – com competências de intervenção, ao nível da prevenção primária, secundária e terciária, para dar resposta às preocupações de carreira-vida das pessoas. Ora, isto exige uma reciclagem contínua de conhecimentos mas, para além disso, uma mudança na representação que os psicólogos fazem das suas práticas profissionais (Soczka, 1988) para passarem, num movimento *gestáltico*, de “uma perspectiva teórica e prática centrada nos indivíduos [para uma] perspectiva centrada nos *fenómenos e processos sociais*” (p. 273) que agem sobre os indivíduos.

Como se pôde constatar, na psicologia vocacional actual existe a valorização de uma referência contextual ou ambiental, suportada por teorias psicológicas (e outras) que envolvem uma dimensão desenvolvimentista e psicossociológica de análise e descrição da carreira. Seguindo Super (1976, 124), estas teorias lidam sobretudo com “o desenvolvimento das determinantes da escolha, sucesso e satisfação, e com a maneira como as séries de escolhas educacionais e ocupacionais se seguem umas às outras para constituir uma carreira” (abrangendo todo o ciclo de vida). Por outro lado, acrescenta o autor, as teorias estruturais, derivadas da psicologia diferencial, da psicanálise (*personality dynamics*) e da sociologia das classes sociais, centram-se sobre “as características das pessoas e das ocupações, e sobre o modo como estas variáveis determinam a escolha [e o ajustamento] ocupacional” (p. 124): considera-se, na maioria destas teorias – com excepção, por exemplo, para a de Dawis e Lofquist (1976, 1984) –, que é até ao final da adolescência que tudo se joga em termos de desenvolvimento. Continuando com a enunciação de aspectos ligados às teorias em psicologia vocacional, Osipow (1990) reconhece que todas as aproximações valorizam a importância de factores biológicos e influências parentais, mas não em grande detalhe, e que todas elas se focam sobre a predição do ajustamento pessoa-ocupação, umas mais centradas sobre os produtos (escolhas já feitas) e outras sobre o processo de escolha.

É nesta diferença de enfoques produto/processo que poderemos encontrar a chave para a intervenção. É, principalmente, através do trabalho que o adulto se liga ao mundo, sendo, portanto, preciso considerar, no aconselhamento vocacional, qual o significado que ele assume na sua vida. De uma visão redutora do indivíduo, em que ele era visto

como um sistema de processamento de informação abstracto e isolado, sem ligação aos processos sociais que orientam a aprendizagem e a organização do pensamento (Goodnow, 1990, in Häyrynen, 1991), a psicologia vocacional de hoje encontra-se alargada, transportada, para o terreno das variáveis sócio-culturais, integrando, nos seus discursos explicativos, conhecimentos que vêm das ciências sociais. Ora, as proposições principais das ciências sociais não são mecanisticamente externas nem formais e não representam correlações puramente quantitativas, mas sim diagnósticos situacionais. Isto conduz a uma nova concepção de objectividade em que, não só o objecto, mas nós mesmos entramos, totalmente, no nosso campo de visão e de acção. Esta estrutura que reúne, contextualmente, sujeito e objecto, obtém, não só o auto-conhecimento individual, mas é, igualmente, o critério de auto-esclarecimento do grupo. A sua dimensão básica e fundamental reside no facto de que o mundo se torna um problema, mas o sujeito não o faz tomando-o como um objecto desligado de si próprio, pelo contrário, fá-lo indo de encontro às suas próprias experiências. A realidade é descoberta e construída à medida que aparece ao sujeito no decurso da sua *auto-extensão*, na tomada de consciência de si no mundo.

A explicação para que as análises epistemológicas e psicológicas só tardiamente deparassem com o factor social, reside no facto de elas terem adquirido o quadro de referência dos seus problemas em períodos de individualismo e subjectivismo bastante radicais. Não é por acaso que a perspectiva que reúne o cognitivo (o *cogito*) e o social (a *praxis* ou, melhor, o *ethos*) emerge numa época em que o empenho máximo da humanidade consiste em contrapor à tendência de uma sociedade individualista um tipo mais cooperante de ordem social, sob pena de ficar em risco a própria organização social e, mesmo, a sobrevivência do indivíduo. Em tal situação deve existir um senso generalizado de interdependência que sustenha a alienação (ou desenraizamento) e a desorganização que emergiram da atitude individualista e mecanicista. Estamos no início dum movimento e não no fim.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1984). *História da filosofia* (3ª ed.), Vol. 3. Lisboa: Editorial Presença.
- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carroll & J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. (H. Ansbacher & R. Ansbacher, Eds.). New York: Basic Books.
- Adler, A. (1981). Position in family constellation influences life style. In L. G. Baruth & D. G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.

- Ansbacher, H. (1981). Life style: A historical and systematic review. In L. G. Baruth & D. G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Yowa: Kendall/Hunt.
- Augoustinos, M. & Walker, I. (1998). The construction of stereotypes within social psychology: From social cognition to ideology. *Theory & Psychology*, 8, 5, 629-52.
- Bandura, A. (1977_a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-205.
- Bandura, A. (1977_b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barley, S. R. (1986). Technology as an occasion for structuring: Evidence from observations of CT scanners and the social order of radiology departments. *Administrative Science Quarterly*, 31, 78-108.
- Barley, S. R. (1989). Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of sociology. In M. B. Arthur, D. T. Hall & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Baruth, L. G. & Eckstein, D. G. (1981) (Eds.). *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Yowa: Kendall/Hunt.
- Benedetto, P. (1987). L'insertion professionnelle. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Sperandio (Eds.), *Traité de psychologie du travail*. Paris: PUF.
- Benedetto, P. (1992). Pour un modèle européen de la formation des conseillers d'orientation. In *FEDORA Newsletter (Special Issue): Education and training of university guidance counsellors in Europe*. Proceedings of the Camerino Conference, 9-17.
- Betz, N. E. (1992). Career assessment: A review of critical issues. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Black, B. (1998). *A abolição do trabalho*. Lousã: Crise Luxuosa.
- Blau, P. M. & Duncan, D. D. (1967). *The american occupational structure*. New York: Wiley.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blustein, D. L. (1992). Toward the revigoration of the realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 40, 712-23.
- Blustein, D. L. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: A reaction to Feij et al.. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 257-65.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V. & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choice process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-78.
- Blustein, D. L., Fama, L., Finkelberg, S., Ketterson, T., Shaeffer, B., Schwam M. & Skau, M. (1997). Novas direcções no desenvolvimento de carreira: Teoria e prática. In A. Diniz & E. R. Santos (Coords.) *Cadernos de Psicologia Educacional*, 2. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Blustein, D. L. & Prezioso, M. S. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 33, 3, 416-32.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bourdieu, P. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproducción: Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza* (2^a ed.). Barcelona: Laia.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss (Vol. 1): Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Brêda, M. C. (1993). *Dimensões de carreira: Análise conceptual e questões práticas*. Trabalho realizado no âmbito da cadeira de Teoria e Prática de Orientação Escolar e Profissional, do Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. (Policopiado).
- Brêda, M. C. (1996). *Trabalho e vocação: Contributos para uma reflexão metapsicológica sobre o trabalho*. Dissertação de mestrado em psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. Não publicada.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, D. (1990). Trait and factor theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Campos, B. P. (1989). *Orientação escolar e profissional e inserção de jovens na vida activa*. Porto. (Policopiado).
- Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B. P. (1995). Projectos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 11, 25-39.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Coimbra, J. L. & Campos, B. P. (1990). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais de exploração do investimento vocacional. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG *Serviços de Orientação para os anos 90*, Lisboa, Setembro. (Policopiado).
- Comissão Europeia (1995). *Libre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et apprendre - vers la société cognitive*. [Em linha]. Disponível: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/lb/fr/lbhf.html>.
- Cook, E. P. (1991). Annual review: Practice and research in career counseling and development, 1990. *The Career Development Quarterly*, 40, 2, 99-131.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Copleston (1985). *Historia de la filosofía (Vol. 2): De San Agustín a Escoto* (2^a ed.). Barcelona: Ariel.
- Coser, R. L. (1975). The complexity of roles as a seedbed of autonomy. In L. Coser (Org.), *The idea of social structure: Papers in honor of Robert K. Merton*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Costa M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: INIC.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris: PUF.
- Crites, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-59.
- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: Attitude test of the development inventory. *Psychological Monographs*, 79.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1978). *Theory and research handbook for the career maturity inventory*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Da Silva, J. T. (1995). Avaliação do construto compromisso com as escolhas de carreira. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, Vol. III. Braga: APPORT.
- Da Silva, J. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Dissertação de doutoramento em psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Não publicada.
- Da Silva, J. T. (1998). Avaliação multidimensional do construto da indecisão de carreira: O *Inventário dos Factores de Carreira* (IFC). *Psicologica*, 20, 41-57.

- Davidson, M. J. (1996). Women and employment. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (4th ed.). London: Penguin Books.
- Dawis, R. V & Lofquist, L. H. (1976). Personality style and the process of work adjustment. *Journal of counseling psychology*, 23, 55-9.
- Dawis, R. V & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Derr, C. B. & Laurent, A. (1989). The internal and external career: A theoretical and cross-cultural perspective. In M. B. Arthur; D. T. Hall & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dolle, J.-M. (1979). *De Freud a Piaget*. Lisboa: Moraes.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados: Para uma psicologia desenvolvimentista da orientação de adultos em Portugal*. Dissertação de doutoramento em psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Não publicada.
- Duarte, M. E. (1994). O desenvolvimento da carreira em adultos: Modelo de avaliação e aconselhamento. *Revista de Psicologia Militar*, 8, 9-22.
- Duarte, M. E. (1995). Desenvolvimento da carreira em adultos: Adaptabilidade da carreira em trabalhadores de uma empresa industrial. Lisboa: *Separata da Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, pp. 117-36.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ferreira, J. A. & Santos, E. R. (1998). Factores e contextos vocacionais: Novas orientações para um novo milénio. *Psicologica*, 20, 85-91.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-40.
- Franck, R. (1982). Significação social da psicologia: II – Porque se pratica a psicologia industrial? *Análise Psicológica*, 2, 4, 547-58.
- Gibson, E. J. (1982). The concept of affordances in development: The renaissance of functionalism. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development: The Minnesota symposium on child psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gigerenzer, G., Todd, P. M. & The ABC Research Group (Eds.) (1999). *Simple heuristics that make us smart*. New York: Oxford University Press.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, March, 169-76.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goodnow, J. (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive psychology. *Human Development*, 33, 81-107.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-79.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-33.
- Häyrynen, Y.-P. (1991). Les déterminants sociaux des valeurs et des intérêts des jeunes au cours de la période post industrielle: Une étude des défis à la psychologie du conseil au cours des années 1990. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 4, 357-76.
- Helling, I. K. (1988). *The life history method*. Greenwich: N. K. Denzin.
- Hilton, J. L. & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-71.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. & Gottfredson, D. C. (1976). Using a typology of persons and environments to explain careers: Some extensions and clarifications. *The Counseling Psychologist*, 6, 3, 20-9.
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C. & Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 1191-200.
- Hoyt, K. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodriguez (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de los programas de educación para el trabajo*. Barcelona: U. B.
- Hughes, E. C. (1958). *Man and their work*. Glencoe, IL: Free Press.
- Hughes, E. C. (1971). *The social eye: Selected papers on work, self and the study of society*. Chicago: Aldine.
- Huteau, M. (1976). *Les représentations professionnelles des adolescents*. Paris: Services de Recherches de l'I.N.O.P., Laboratoire de Psychologie Différentielle.
- Jordaan, J. P. (1974). Life stages as organizing modes of career development. In E. L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ketterson, T. U. & Blustein, D. L. (in press). Attachment relationships and the career exploration process. Submitted to *Career Development Quarterly* in 1997. (Policopiado).
- Kopp, R. & Dinkmeyer, D. (1981). Early recollections in life style assessment and counseling. In L.G. Baruth & D.G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Korman, A. K., Mahler, S. R. & Omran, K. A. (1983). Work ethics and satisfaction, alienation, and other reactions. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. D. & Nichols, C. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leitão, L. M. (1998). Avaliação qualitativa dos interesses: Novos contributos. *Psicologica*, 20, 59-70.
- Leitão, L. M. (1999). Avaliação qualitativa dos interesses: *A Escolha de Cartões Ocupacionais (ECO) – estudos exploratórios de avaliação*. *Psicologica*, 21, 217-34.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lester, J. N. & Frugoli, P. (1989). Career and occupational information: Current needs, future directions. In D. Brown & C. W. Minor (Eds.), *Working in America: A status report on planning and problems*. Alexandria, VA: National Career Developmental Association.
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique* (2ème ed.). Paris: P.U.F.
- Lopes, A. & Reto, L. (1983). Da manufatura às novas formas de organização do trabalho: A ordem de um percurso. *Análise Psicológica*, 3 (3), 385-98.
- Lopes, J., Franco, H., Mota, I. & Bailador, N. (1999). *Manual de transição para a vida activa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- March, J. & Simon, H. (1964). *Les organisations: Problèmes psychosociologiques*. Paris: Dunod.
- Marcia, J. E. (1966). Identity and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-58.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Anderson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

- Marques, J. F. (1980/81/82). A investigação psicológica sobre os valores: Desenvolvimento de uma nova escala de valores. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 135-55.
- Marques, J. F. (1994). Career stage concerns of adults: Measures of career adaptability and their practical applications. Comunicação apresentada no 23rd Congress of Applied Psychology, Madrid, 17-22 Julho. (Policopiado.)
- Marques, J. F., Alves, J. H., Duarte, M. E. & Afonso, M. J. (1985). A escala de valores WIS e sua utilização em orientação. In J. F. Cruz, L. Almeida & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação*. Porto: APLP.
- Marques, J. F. & Caeiro, L. (1979). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos*, 55, 501-14.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-73.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Méda, D. (1999). *O trabalho: Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (3rd ed.). Glencoe, Ill: The Free Press.
- Mitchel, L. K. & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, R. (1969). *Opinions et changement d'opinion*. Paris: Editions Sociales Françaises.
- Mucchielli, R. (1969). *La dynamique des groupes*. Paris: Editions Sociales Françaises.
- Neff, W. S. (1985). *Work and human behavior* (3rd ed.). New York: Aldine Publishing Company.
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-31.
- Pain, A. (1990). *L'éducation informelle*. Paris: L'Harmattan.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, Ill: The Free Press.
- Petrella, R. & Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité: Pour un nouveau contrat mondial*. Bruxelles: Labor.
- Phillips, S. D. & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- Pineau, G. & Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*, T. I et II. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. & Michele, M. (1993). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilog Montréal.
- Poirier, J., Valladon-Claoier, S. & Raybaut, P. (1985). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris: PUF.
- Richards, L. (1881). *Vocophy*. Malboro, MA: Pratt Brothers.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-33.
- Richardson, M. S. (1996). From career counseling to counseling/psychotherapy and work, jobs, and career. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change* (8th printing). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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.
- Rounds, J. B. & Tracey, T. J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rousselet, J. (1987). Attitudes des jeunes face au travail et au non-travail. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Sperandio (Eds.), *Traité de psychologie du travail*. Paris: PUF.
- Russell, B. (1977). *Os problemas da filosofia* (4^a ed.). Coimbra: Arménio Amado.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: PFNSP.
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Santos, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, E. R. & Paixão, M. P. (1993). Espaço e identidade: A contrução da identidade. Comunicação apresentada na Conferência Internacional *Educação do futuro: Desenvolvendo o talento e a criatividade*, Memorial da América Latina, São Paulo, Outubro 4-8. (Policopiado).
- Savickas, M. L. (1990). Work and adjustment. In D. Wedding (Ed.), *Behavior and medicine*. St. Louis, Ill.: Mosby.
- Savickas, M. L. (1990). The career decision making course: Description and field test. *The Career Development Quarterly*, 38, 275-84.
- Savickas, M. L. (1991). Career as story: Explorations using the narrative paradigm. Presented at the *Annual Conference of the International Association for Education and Vocational Guidance*, Lisbon, September 9-13. (Policopiado).
- Savickas, M. L. (1992). Career counseling in the postmodern era. In L. Richmond (Chair), *New perspectives on counseling for the 21st century*. Symposium conducted at the 100th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D.C., August 14-18. (Policopiado).
- Savickas, M. L. (1995). Uma nova epistemologia para a psicologia vocacional. In E. R. Santos (Coord.), *Cadernos de Psicologia Educacional*, 1. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Savickas, M. L. (1995). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence, and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schank, R. C. (1980). An artificial intelligence perspective on Chomsky's view of language. *The behavior and brain sciences*, 3, 35-7.
- Schank, R. C. (1981). Language and memory. In D. A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory*. New York: Scribner.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Schein, E. H. & Van Maanen, J. (1977). Career development. In J. R. Hackman & J. L. Suttle (Eds.), *Improving life at work*. Santa Monica: Goodyear.
- Shaw, C. R. (1930). *The jack-roller: A delinquent boy's own story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C. R. (1931). *The natural history of a delinquent career*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C. R. (1938). *Brothers in crime*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C. R., Zorbaugh, F. M., McKay, H. D. & Cottrell, L. S. (1929). *Delinquent areas: A study of the geographic distribution of school truants, juvenile delinquents and adult offenders in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, B. H. & Mosak, H. H. (1990). *Manual for the life style assesement* (reprint with modifications). Muncie, IN: Accelerated Development.

- Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. *Psychological Review*, 63, 129-38.
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Aubier.
- Slaney, R. B. & Mackinnon-Slaney, F. (1990). The use of vocational card sorts in career counseling. In, C. E. Watkins, Jr. & V. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Soczka, L. (1988). Representações sociais, relações inter-grupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 6, 2, 253-75.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-90.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1968). Vocational development theory: Persons, positions, and process. Lisboa: *Separata da Revista da Faculdade de Letras*, 3ª série, 11, pp. 5-27.
- Super, D. E. (1974). Vocational maturity theory: Toward implementing a psychology of careers in career education and guidance. In D.E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1976). Vocational guidance: Emergent decision making in a changing society. *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de OEP*, Vol. II. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-98.
- Super, D. E. (1980/81/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 119-32.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D. E. & Crites, J. O. (1962). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L. & Warnath, C. F. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 1, 3-16.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9, 2, 194-201.
- Super, D. E. & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninthgrade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super, D. E., Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1985). *Adult career concerns inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1988). *Adult career concerns inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Taylor, N. B. & Pryor, R. G. L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 171-90.
- Tajfel, H. (1969). Social and cultural factors in perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*, Vol. IV. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Sheikh, A. A. & Gardner, R. C. (1979). Contenu des stéréotypes et inférence de la similarité entre des membres des groupes stéréotypés. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes*. Paris: Mouton.
- Taveira, M. C. (1995). Intervenção psicológica na orientação vocacional de jovens: Novos desafios e oportunidades. In *Actas do Seminário "Os jovens de hoje"*. Lisboa: Casa Pia.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Dissertação de doutoramento em psicologia apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga. Não publicada.
- Taveira, M. C., Nunes, J. M., Mesquita, A., Rodriguez, M. L., Silva, C., Alves, C. & Milhazes, G. (1994). Avaliação das necessidades de educação vocacional de jovens: Implicações para o desenvolvimento de programas de exploração vocacional. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, Vol. II. Braga: APPORT.
- Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1977). Experiencing organizations: Notes on the meaning of careers and socialization. In J. Van Maanen (Ed.), *Organizational careers: Some new perspectives*. New York: Wiley.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. White Plains, NY: M. E. Sarpe.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory*. New York: George Braziller.
- 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.
- Vondracek, F. W. & Fouad, N. A. (1994). Developmental contextualism: An integrated framework for theory and practice. In M.L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Vondracek, F. W. & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career theory and intervention. In W. W. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulerberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Watkins, C. E., Jr. (1984). The individual psychology of Alfred Adler: Toward an adlerian vocational theory. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 28-47.
- Watkins, C. E., Jr. & Savickas, M. L. (1990). Psychodynamic career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinrach, S. G. & Srebalus, D. J. (1990). Holland's theory of careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students*. New York: McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. & Darley, J. G. (1937). *Student personnel work*. New York: McGraw-Hill.
- Young, R. A. & Collin, A. (1992) (Eds.). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- Young, R. A. & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Young, R. A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.