

O PROGRAMA “PARA LÁ DO 9º ANO!”: APLICAÇÃO JUNTO DE UM GRUPO DE ALUNOS MAIS CAPAZES

Ana P. Antunes

Universidade da Madeira

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho

Resumo

A intervenção vocacional aparece, inevitavelmente, associada ao trabalho do psicólogo escolar, constituindo uma referência importante da sua actividade profissional. Ainda que esta forma de intervenção se realize, diversas vezes, em grupo deve contemplar a individualidade e as características de grupos específicos. Com a realização deste trabalho pretendemos apresentar o programa de orientação vocacional “Para lá do 9º ano!” e reflectir sobre a sua aplicação, no 3º período do ano lectivo, junto de um grupo de alunos a frequentar o 9º ano de escolaridade numa Escola EB2,3. Este grupo é constituído por 14 alunos, que num estudo anterior, realizado quando frequentavam o 6º ano de escolaridade, foram sinalizados como alunos mais capazes, tomando critérios de avaliação ao nível da criatividade (TPCT), da cognição (BPR-5/6), da inteligência geral (TIG-1) e do rendimento académico (notas escolares). Seguimos uma abordagem mais qualitativa ao analisarmos as suas expectativas e crenças face ao desenvolvimento escolar e profissional, e ao caracterizarmos as suas preferências e o processo de tomada de decisão. A generalidade destes alunos pretende ingressar no Ensino Superior, optando por inscrever-se no Ensino Secundário em Cursos Científico-Humanísticos, mais precisamente em Ciências e Tecnologias. Terminamos, numa perspectiva de desenvolvimento de carreira, com algumas reflexões em relação ao percurso educativo destes alunos e da organização do sistema educativo.

Palavras-chave: Educação para a carreira, programa de intervenção vocacional, alunos mais capazes

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a investigação e a explicação teórica para a escolha e o desenvolvimento de carreira têm sido alargadas a vários tipos de população. Contudo, em relação aos alunos sobredotados e talentosos os estudos têm-se focalizado mais noutros aspectos como as competências académicas e as características de personalidade, relegando para segundo plano o investimento no estudo do desenvolvimento de carreira (Leung, 1998; Greene, 2002). A intervenção educativa com os alunos sobredotados tem-se centrado na resposta mais imediata à sua situação escolar, adoptando-se medidas de diferenciação pedagógica e curricular, mas sem uma perspectiva de construção contínua da vocação ao longo da vida. Dessa forma, quando surgem momentos de tomada de decisão, os alunos sobredotados e talentosos podem deparar com dificuldades em explorar diversas alternativas e em assumir um compromisso com uma escolha (Maxwell, 2007; Greene, 2002, 2006). Nesta altura, não sendo devidamente acompanhados e consideradas as suas necessidades, pode perder-se a oportunidade de realização pessoal e de um projecto de formação e desempenho profissional excelente, com prejuízos claros para o próprio e a sociedade (Arancibia, 2006; Heller, 2005; Schwartz, 1994).

De uma forma genérica, encontramos na literatura referência a três tipos de estratégias de intervenção com os alunos de altas habilidades que podem ser designadas por aceleração, agrupamento e enriquecimento (Lombardo, 1997). A aceleração caracteriza-se pelo

adiantamento dos alunos, em um ou mais anos escolares, beneficiando de um ritmo mais acelerado na aprendizagem. Mas a aceleração pode assumir outras variações que podem ser implementadas na sala de aula regular, numa sala de apoio ou em turmas especiais (Schiever & Maker, 1997). Como exemplo, podemos referir a entrada escolar antecipada, a frequência de cursos avançados, a condensação de matérias (compactação curricular) ou de anos escolares, permitindo a realização das aprendizagens de dois anos lectivos num só ano escolar (Pereira & Guimarães, 2007; Robinson, Shore, & Enersen, 2007; Schwartz, 1994).

O agrupamento de alunos consiste na formação de grupos de alunos sobredotados e talentosos, a tempo integral ou a tempo parcial, em função das capacidades e habilidades de cada grupo, adoptando-se uma forma de trabalho comum para estes alunos. Esta forma de intervenção implica a particularização, ou a segregação, de alunos pelo que se revela polémica e geradora de controvérsias ao mostrar-se incompatível com uma política educativa baseada na inclusão (Acereda & Sastre, 1998; Lombardo, 1997; Pereira & Guimarães, 2007; Schwartz, 1994).

Finalmente, a estratégia de enriquecimento consiste na individualização do ensino, procedendo a modificações dos conteúdos ou das estratégias de ensino dos programas curriculares (Davis & Rimm, 1994; Howely, Howely, & Pendarvis, 1986; Schiever & Maker, 1997) ou desenvolvendo uma série de experiências cognitivas de nível superior como, por exemplo, a resolução criativa de problemas, a descoberta de problemas, a experimentação, a pesquisa ou o estudo independente (Feldhusen, 1986). Em determinadas situações, o enriquecimento pode realizar-se, com o apoio de tutores, em horário curricular fora da sala de aula ou em horário extra-curricular. Neste contexto, surgem os programas de enriquecimento que permitem aos alunos um acesso diferenciado do currículo e mais alargado em profundidade ou novidade, através da frequência de alguns programas de "sábado", programas extracurriculares ou clubes de interesses (Schiever & Maker, 1997).

Tomando como referência o âmbito de actuação na educação dos alunos com altas habilidades verificamos que a intervenção vocacional, ainda que subjacente à intervenção educativa, não aparece com estatuto diferenciado. Aliás, Pérez e López (2006) referem que a orientação vocacional tem sido um elemento pouco considerado na educação deste grupo de alunos excepcionais, apesar de poder constituir uma mais-valia no curriculum escolar dos alunos sobredotados (Robinson et al., 2007). Se a intervenção for pensada numa lógica de educação para a carreira, e entendendo-se a carreira numa perspectiva de valorização do trabalho como parte da realização integral da pessoa (Greene, 2002; Moreno, 2008), pode facilitar processos de tomada de decisão que, inevitavelmente, têm de acontecer a médio e a longo prazo. Apesar da investigação sobre a educação para a carreira com os alunos sobredotados e talentosos estar a aumentar nos últimos anos, é escassa a sistematização e a avaliação dos programas de apoio a este subgrupo de alunos (Heller, 2005; Robinson et al., 2007).

De referir que, falando-se em alunos sobredotados e talentosos, devemos destacar as suas características individuais. Os alunos com altas habilidades constituem, com efeito, um grupo diversificado de alunos pautado por elevados níveis de idiosincrasias, ainda que, diversas vezes, apareçam referidos como um grupo homogéneo. No que toca à questão do desenvolvimento vocacional, alguns destes alunos podem experienciar dificuldades com o processo de decisão devido a características de multipotencialidade e diversidade de interesses, ou a dificuldades em conciliar expectativas pessoais e dos outros face ao seu desempenho (Blackett & Hermansson, 2005; Greene, 2002, 2006; Lupart, Pyryt, Watson, & Pierce, 2005; Pérez & Lopez, 2006; Pyryt, 1993). Estes alunos, geralmente, apresentam um leque elevado de interesses e investem em várias áreas, sentindo que ao proceder a uma escolha estão a colocar de parte outras opções de grande interesse, desempenho e satisfação. Se este processo for acompanhado por níveis elevados de perfeccionismo e de crenças de que têm de ser os melhores, por exemplo para serem profissionais de referência, podemos deparar com situações ainda mais complexas e de grande desgaste psicológico para os adolescentes (Greene, 2002).

Em consequência destas especificidades, o aconselhamento de carreira coloca desafios aos psicólogos e orientadores (Heller, 2005; Kerr & Sodano, 2003). Van Tassel-Baska (1981) aponta alguns objectivos fundamentais que devem ser alcançados com a implementação dos programas de educação para a carreira, os quais, em nosso entender, se mantêm actualizados

e compatíveis com os modelos mais recentes. Assim, esses programas deveriam: i) contribuir para a integração do *self*, apoiando o aluno na compreensão e definição das suas habilidades, interesses, valores e estilo de vida que gostaria de ter; ii) procurar o desenvolvimento de competência numa ou em várias áreas e a compreensão de como este desempenho se pode relacionar com as opções de carreira; iii) assumir um compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional; e iv) desencadear actividades que facilitem a tomada de decisão através da realização de actividades criativas individuais. Parece-nos importante acrescentar e reforçar a noção, defendida por Greene (2002), de que a educação para a carreira deve ser entendida como uma parte integral do processo educativo dos alunos sobredotados e não deve ser circunscrita a uma determinada fase do seu percurso escolar.

As intervenções vocacionais favoráveis aos alunos com altas habilidades devem promover a satisfação das suas necessidades de forma holística, contemplando características emocionais, habilidades e atitudes face à carreira. Com estes alunos, ainda pode fazer sentido a designação de "um trabalho para a vida" pois, quando têm interesses muito vinculados e altos desempenhos em determinada área, tendem a ficar dedicados a ela durante toda a sua existência. O trabalho revela-se fundamental para a construção da sua identidade, evidenciando-se também a necessidade de alcançarem mestria na área escolhida e o desejo intenso de terem impacto na sociedade. Tomando como referência a tipologia de Holland (1992), os alunos com altas habilidades tendem a caracterizar-se como alunos do tipo Investigador e Empreendedor (Perrone, 1997). Na intervenção com estes alunos importa considerar a presença de outras características de índole sócio-emocional que podem condicionar o processo vocacional como, por exemplo, um elevado sentido de justiça, altruísmo e idealismo, sentido de humor, intensidade emocional, perfeccionismo, elevados níveis de energia, perseverança e compromisso, sensibilidade estética e ética (Alencar & Virgolim, 1999; Fleith, 2007; Silverman, 1993).

Este estudo decorre da necessidade que sentimos, ao longo da prática profissional e de investigação, de uma maior atenção ao acompanhamento educativo dos alunos mais capazes nas escolas portuguesas, incluindo-se, nesta perspectiva, a educação para a carreira. Assim, com a realização deste estudo exploratório, propomo-nos apresentar sucintamente um programa de orientação vocacional, reflectir sobre a sua implementação num grupo específico de alunos e reflectir sobre o atendimento educativo proporcionado aos alunos mais capazes ao longo do seu percurso escolar.

METODOLOGIA

Participantes

Este estudo foi realizado a partir da aplicação de um programa de Orientação Vocacional à população estudantil a frequentar o 9º ano de escolaridade numa Escola pública EB2,3 do distrito de Braga. Do grupo mais alargado de alunos que se inscreveu no programa (55 alunos) seleccionámos para este trabalho um grupo específico constituído por 14 alunos, os quais, num estudo anterior (Antunes, 2008), realizado quando frequentavam o 6º ano de escolaridade, faziam parte de um grupo sinalizado como alunos mais capazes, tomando critérios de avaliação ao nível da criatividade (TPCT, Torrance, 1976; Wechsler, 2002), da cognição (BPR-5/6, Almeida & Lemos, 2006), da inteligência geral (TIG-1, Departamento de estudos TEA Ediciones, 2005) e do rendimento académico (notas escolares).

O grupo seleccionado para o presente estudo é constituído por sete raparigas e sete rapazes, sendo que, no início da aplicação do programa, a média de idades era de 14,6 (d.p.=0.84), e o leque de idades se situava entre os 14 e os 15 anos, com a excepção de um aluno que já tinha completado 17 anos. As habilitações literárias dos seus pais repartem-se pelo 1º ciclo (dois pais), 2º ciclo (quatro pais e cinco mães), 3º ciclo (três pais e três mães), Ensino Secundário (dois pais e quatro mães) e Ensino Superior (três pais e duas mães). Por outro lado, 10 pais exercem funções de nível indiferenciado (por exemplo, pedreiro, agricultor, calceteiro, operária têxtil, doméstica), 13 apresentam uma actividade profissional de nível 2 e 3 (por exemplo, assistente administrativo, auxiliar de acção educativa, empregada de escritório, carteiro) e cinco com qualificação de nível 5 (por exemplo, engenheiro, professor do Ensino Secundário, professora do 1º ciclo, professora do 2º ciclo).

Instrumentos

Face aos objectivos do nosso estudo, os materiais utilizados no decorrer das actividades da implementação do programa e que formaram o Caderno do Aluno, constituem os instrumentos de recolha de dados. Nesse sentido, consideramos os dados recolhidos no Caderno do Aluno do "Programa para lá do 9º ano!", através da consulta da ficha "Dados da minha história", onde os alunos registavam alguns dados sócio-biográficos e dados sobre o seu percurso escolar (as classificações escolares ao longo do 3º Ciclo; a preferência, a facilidade e/ou dificuldade de algumas disciplinas escolares; os aspectos que valorizavam na escolha de uma profissão; as profissões que mais gostariam de exercer; as expectativas face ao prosseguimento de estudos; as expectativas dos pais; os passatempos; as actividades extra-curriculares; as suas competências pessoais e a presença de alguma deficiência física ou sensorial que pudesse condicionar a escolha), e da ficha que reflectia a tomada de decisão de onde recolhemos a informação referente à opção genérica de prosseguimento de estudos.

O programa "Programa para lá do 9º ano!" está organizado em quatro módulos sequenciais fomentando a exploração vocacional e a tomada de decisão em relação à opção de prosseguimento de estudos no final do Ensino Básico. O seu objectivo central prende-se com a ideia de facilitar a prontidão para os alunos tomarem decisões relacionadas com a definição da sua carreira, ajudando-os em tarefas de planeamento, exploração e recolha de informação, considerando características individuais, sócio-familiares e contextuais (Super, 1990; Taveira, 2000). Ao longo da implementação do programa procura-se o desenvolvimento do auto-conhecimento e o conhecimento da organização do sistema de ensino e das várias opções de formação, no sentido de um maior comprometimento com a tomada de decisão.

No primeiro módulo enquadram-se as actividades introdutórias de formação do grupo, definição de regras de funcionamento e avaliação de expectativas, e as actividades de auto-conhecimento através do preenchimento da ficha "Dados da minha história", envolvendo resposta e reflexão a questões, como por exemplo, sobre o percurso escolar, preferências e dificuldades em algumas disciplinas ou passatempos. Além disso, também se analisam os valores individuais face ao mundo profissional. No segundo módulo a ênfase é colocada na definição e clarificação dos interesses pessoais, sendo que no terceiro módulo se procuram articular os interesses com a oferta de formação, dando a conhecer aos alunos e ponderando com eles as diversas opções. No quarto módulo as actividades a desenvolver prendem-se mais directamente com o processo de tomada de decisão, ou seja, uma integração de todo o processo, verificando com o aluno a opção que melhor parece atender às suas capacidades, interesses, valores e projecto de vida.

Durante a aplicação do programa cada aluno tem a oportunidade de organizar o material pessoal trabalhado em cada sessão, construindo, dessa forma, o Caderno do Aluno. Aqui pode registar e analisar o desenvolvimento do seu processo vocacional. No quadro 1 apresentamos as sessões do programa.

Quadro 1 - Esquematização breve das sessões do programa "Para lá do 9º ano!"

Sessão	Objectivos	Para verificar o que já sei	Para verificar o que ainda preciso saber
1	Relembrar quem sou	Como foi importante esta sessão no meu auto-conhecimento?	O que gostava de saber mais sobre mim?
2	Definir os meus interesses	O que descobri em relação aos meus interesses profissionais?	Tenho ainda alguma dúvida?
3	Explorar profissões e opções	Que profissões me interessam?	Descobri alguma profissão nova que não sei bem o que é?
4	Tomada de decisão	Que decisão já tomei?	O que me está a deixar indeciso?

Após a consulta do quadro 1 verificamos que cada um dos módulos corresponde a uma sessão de trabalho junto dos alunos. Este quadro também foi fornecido aos alunos na primeira sessão, criando a oportunidade dos alunos, no final de cada sessão, procederem a uma auto-avaliação, tornando-se gestores auto-regulados do seu processo vocacional, ponderando o que já conheciam e o que ainda precisavam explorar ou aprofundar.

Procedimentos

Este estudo foi realizado a partir de um pedido da escola para a realização de actividades de orientação vocacional junto dos alunos do 9º ano de escolaridade. Mediante o interesse e a disponibilidade dos alunos foi possível a formação de sete grupos de trabalho, sendo que o número de alunos por grupo oscilava entre o número mínimo de 6 e o número máximo de 12 alunos. Acrescentamos, ainda, que os alunos objecto do nosso estudo se distribuíam pelos 7 grupos formados. Considerando o tempo disponível para a realização do programa e a actualização das ofertas educativas por escola, a intervenção contemplou três momentos: i) a realização de uma sessão colectiva por turma em tempo lectivo com o Director de Turma, dando-lhes a conhecer as diferentes ofertas educativas, procedendo à distribuição da ficha de inscrição e pedido de autorização do Encarregado de Educação para a frequência do programa "Para lá do 9º ano!"; ii) a implementação do programa ao longo do terceiro período, propondo a frequência mínima de quatro sessões (conforme descrito atrás); e o apoio directo no dia das matrículas, no final do ano lectivo, a alunos, pais e Directores de Turma.

A aplicação do programa iniciou-se na primeira semana de Maio, havendo necessidade de prolongar as sessões em apoio directo em grupo ou individual com alguns alunos, ou ainda com a presença do Encarregado de Educação e/ou do Director de Turma, até ao final do ano lectivo, ou seja, além das quatro sessões previstas inicialmente.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Do grupo específico dos 14 alunos que iniciaram o programa, todos completaram o processo vocacional (uma aluna não compareceu na última sessão, informando ter já tomada a sua decisão). O número de sessões também teve que ser ajustado em função dos casos em que o processo de tomada de decisão foi mais demorado, adoptando-se medidas como o prolongamento do número de sessões, o acompanhamento individual, e o contacto com Encarregados de Educação e com Directores de Turma.

Consultando os dados recolhidos verificamos que a satisfação pessoal e o salário são os aspectos mais valorizados na escolha de uma profissão, sendo que uma aluna acrescenta "ter tempo livre, ser dinâmica e não haver monotonia" e uma outra refere "viajar e ajudar pessoas". Quando questionados sobre a opinião dos pais face à escolha deles as respostas são variadas. Alguns alunos referem que os pais sugerem que enveredem pela opção de Medicina, por Ciências e Tecnologias, sendo que outros referem que os pais não interferem, dizendo que a responsabilidade da opção cabe aos filhos. Algumas respostas, em nosso entender, revelam uma concepção de carreira parcial, que poderá não ajudar muito no processo de decisão do educando nem na sua realização plena. Por exemplo, "dizem-me para escolher aquilo que gosto e que tenha saída, ou então, para escolher algo para exercer e fazer o que gosto à parte", ou ainda, as opções por medicina, sem pensar nas reais competências e interesses do educando. Verificamos que a inserção no mercado de trabalho é uma preocupação dos pais, traduzida também pelos filhos que perguntam diversas vezes "qual é o curso que tem mais saída?". Se lembrarmos que as habilitações literárias dos pais e as qualificações profissionais não são muito elevadas podemos supor que, por um lado, colocam expectativas de melhores oportunidades profissionais para os filhos e, por outro lado, sentem alguma dificuldade em acompanhar o processo de tomada de decisão, pois não conhecem todas as variáveis implicadas.

Na questão sobre as competências pessoais alguns alunos têm dificuldade em enumerar características pessoais, facto que poderá evidenciar um baixo auto-conhecimento. Contudo, não devemos esquecer que estes alunos estão na adolescência e por isso a imagem de têm de si próprios pode ainda não estar muito definida (Erikson, 1982; Marcia, 1980), como

testemunha uma aluna ao afirmar "nunca pensei muito nisso, acho que não tenho jeito para fazer nada em especial, mas quando toco guitarra sinto-me realizada".

No quadro 2 apresentamos de forma simplificada as preferências que os alunos manifestavam no início do programa face ao futuro da sua vida profissional e escolar, apresentando também a opção que tomaram no final do programa ao nível de prosseguimento de estudos no Ensino Secundário.

Quadro 2. Ponto de partida e opção dos alunos

Aluno(a)	Início do programa		Decisão no final do programa
	Três Profissões preferidas	Expectativa face ao futuro	
1	Pediatra, Educadora de infância, Advogada	Não sabe	CT
2	Técnico de informática, Militar	CT (12º ano)	CT
3	Militar, Forças especiais, Polícia	CT (12º ano e depois Academia Militar)	CT
4	Cirurgião, Biólogo, Advogado	CT (referindo duas Universidades próximas da zona residência)	CT
5	Desporto, Arqueólogo	Não sabe, mas quer ir para a Universidade (referindo duas)	CSE
6	Gestor, Técnico de Informática Gestora	CT (e depois Universidade)	CP CSE
7	Não refere	Não sabe mas quer ir para a Universidade	Não finalizou o processo (talvez CT)
8	Investigadora, Tradutora	Não sabe mas quer ir para a Universidade (refere local de duas universidades em diferentes zonas do país)	CT
9	Médico, Professor, Advogado	CT (referindo duas Universidades próximas da zona residência)	CT
10	Guitarrista, Médica	CT (e depois Universidade)	CT
11	Bailarina, artista (pintora, escritora), realizadora ou argumentista	Não sabe mas quer ir para a Universidade	AV
12	Fisioterapeuta, Futebolista	Não sabe mas quer ir para a Universidade	CT
13	Biólogo, médico	CT (e depois Universidade)	CT
14	Contabilista	Não sabe mas quer ir para a Universidade	CT

CT: Ciências e Tecnologias; CSE: Ciências Socioeconómicas; AV: Artes Visuais; CP: Curso Profissional na área da Gestão e Contabilidade.

A consulta do quadro 2 permite-nos verificar que a maioria dos alunos já havia ponderado o exercício de algumas profissões de uma forma mais ou menos realista. A exploração vocacional ao longo das sessões permitiu-lhes clarificar, "reajustar", ou até abandonar, essas preferências iniciais (Taveira, 2000). Gostaríamos de referir que a frequência do programa "Para lá do 9º ano!" além de ter sido avaliado de forma bastante positiva pelos alunos, ajudou-os a clarificar aspectos em relação às profissões que pensavam querer exercer, ajudou-os a descobrir outras profissões, a analisarem o percurso que tinham que fazer, a ponderarem a importância dos desempenhos e das notas escolares, as necessidades e tendências do mercado de trabalho e, sobretudo, a perceberem que no final do 9º ano não estavam a escolher uma profissão, mas uma opção que lhes permite, mais tarde, uma nova escolha dentro de um leque de opções. Permitiu-lhes, ainda, um esclarecimento de crenças e um conhecimento mais realista do que implicava cada opção. Por exemplo, um aluno mostrou

algum desapontamento quando percebeu que para conseguir frequentar um curso de medicina teria que assegurar classificações escolares muito elevadas, pois não "estava habituado a estudar muito". A importância da realização de cada um, do esforço e da exigência de auto-conhecimento que implica a escolha fica bem ilustrada pelo caso de uma aluna que vivenciou um processo bastante doloroso, pois tinha uma opção clara pelas artes e pela dança, mas não queria "entristecer" os pais e estava disposta a prosseguir os seus estudos na área das Ciências e Tecnologias ou das Ciências Socioeconómicas. O papel dos pais no processo vocacional pode ser decisivo (Lupart et al., 2005). Assim foi no caso desta aluna, assim como no caso de uma outra que, ao longo do programa assinalava uma opção pelo curso de Ciências Socioeconómicas, e com o acompanhamento e esclarecimento da mãe no dia das matrículas trazia assinalado no boletim de matrícula Ciências e Tecnologias porque a mãe "achou que era melhor". Acreditamos que nesta situação a valorização enviesada da representação social da opção por este curso prevaleceu. Contudo, não deixa de nos levar a questionar sobre a eficácia da nossa intervenção, ou ainda, sobre os constrangimentos temporais em que ela aconteceu não dando tempo a uma maior reflexão e desenvolvimento de competências por parte da aluna e da Encarregada de Educação.

Ao longo desta nossa intervenção constatámos, como noutros estudos (Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003), que o papel dos professores também é relevante, sobretudo, o do Director de Turma. Deparamos com uma crença generalizada, entre alunos, pais e professores, de que se o aluno (sobretudo se for bom aluno) pretende frequentar uma Escola Secundária deve (apenas) optar pelo curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias porque "é o que tem mais saídas". Parece que quase não vale a pena pensar, no final do 9º ano, sobre esta opção, adiando-se por mais algum tempo esta "preocupação".

CONCLUSÕES

Parece-nos fundamental as escolas assumirem a intervenção vocacional como uma forma complementar às práticas educativas, numa perspectiva real de educação para a carreira e acompanhando as diferentes fases da vida, também com os alunos sobredotados e talentosos. Sobretudo porque educar para a carreira não é sinónimo de escolher uma carreira (Robinson et al., 2007). Parece-nos que, neste momento, diversos alunos, seguem a opção mais imediata e menos "amadurecida" pelo curso de Ciências e Tecnologias. No caso dos alunos mais capazes em termos académicos tal decisão pode ser a mais adequada, mas se não estiver imbuída de uma perspectiva de futuro, o jovem estará a adiar a sua "maturação" vocacional. Ao considerarmos as capacidades, os valores, a motivação e os interesses dos alunos mais capazes podemos contribuir para a realização do seu potencial, tornando-se profissionais de excelência e contribuindo de forma inovadora para a sociedade.

A preocupação com o atendimento aos alunos sobredotados e talentosos tendo sido crescente em vários países (Blackett & Hermansson, 2005; Heller, 2005; Lupart et al., 2005; Vrignaud, Bonora, & Dreux, 2005). Uma atenção progressiva a estes alunos por parte dos pais e dos professores ocorre também em Portugal. Mesmo assim, alguns estereótipos e mitos relativos à existência e às capacidades destes alunos, ou ainda em torno da sua aprendizagem e desenvolvimento, dificultam alguma regularidade e normalidade no seu atendimento psico-educativo. Tratando-se a sobredotação não de um estado a que se chega, mas de um processo de capacitação que se vai construindo, a escola deve procurar apoiar, cada vez mais, este grupo de alunos na concretização daquilo que eles, realmente, podem ser.

Referências

- 1 Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 2 Alencar, M. L., & Virgolim, A. M. (1999). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In F. P. Sobrinho & A. C. Cunha (Eds.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta* (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.
- 3 Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho.

- 4 Antunes, A. (2008). O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- 5 Arancibia, V. (2006). La educación de talentos. El programa PENTA-UC. In L. F. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa* (pp. 215-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- 6 Blackett, J., & Hermansson, G. L. (2005). Guidance and counselling of the gifted and talented in New Zealand. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 277-287. doi: 10.1007/s10447-005-3186-2
- 7 Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 8 Departamento de estudos TEA Ediciones (2005). *Manual TIG-1, teste de inteligência geral (Nível 1)*. Lisboa: Edição CEGOC-TEA.
- 9 Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton.
- 10 Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 33-38). Toronto: Hans Huber Publishers.
- 11 Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre: Artemed.
- 12 Greene, M. J. (2002). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66-72.
- 13 Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34-42.
- 14 Heller, K. A. (2005) Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 191-210. doi: 10.1007/s10447-005-3181-7
- 15 Holland, J. L. (1992). *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 16 Howley, A., Howley, C. B., & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children: Principles and strategies*. Boston: Little, Brown, & Co.
- 17 Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168-186.
- 18 Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counseling Psychology Quarterly*, 11, 325-355.
- 19 Lombardo, J. R. (1997). *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS.
- 20 Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L., & Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 173-190. doi: 10.1007/s10447-005-3180-8
- 21 Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

- 22 Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, 55, 206-224.
- 23 Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- 24 Pereira, V. L., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & Alencar, E. S. (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- 25 Pérez, L. F., & López, E. (2006). La orientación vocacional en los alumnos con talentos. In L. F. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa* (pp. 295-326). Madrid: Editorial Síntesis.
- 26 Perrone, P. A. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 398-407). Boston: Allyn & Bacon.
- 27 Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, E. (2003). Os professores e o desenvolvimento educacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 37-58. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416102.pdf>
- 28 Pyryt, M. C. (1993). Career development for the gifted and talented: Helping adolescents chart their futures. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5, 18-22.
- 29 Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- 30 Schiever, S. W., & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 113-125). Boston: Allyn & Bacon.
- 31 Schwartz, L. L. (1994). *Why give "gifts" to the gifted? Investing in a national resource*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 32 Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- 33 Super, D. E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 34 Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- 35 Torrance, E. P. (1976). *Tests de pensée créative de E. P. Torrance: Manuel*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- 36 Van Tassel-Baska, J. (1981). A comprehensive model of career education for gifted and talented. *Journal of Career Education*, 7, 325-331.
- 37 Vrignaud, P., Bonora, D., & Dreux, A. (2005). Counseling the gifted and talented in France: Minimizing gift and maximizing talent. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 211-228. doi: 10.1007/s10447-005-3182-6
- 38 Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance: Versão brasileira*. Campinas, SP: Laboratório de Avaliação Psicológica, PUC-Campinas.