



A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA COM PERCURSOS DIVERSIFICADOS DE FORMAÇÃO

Ana Carita
Inês Peceguina

2011



Índice

INTRODUÇÃO	3
Políticas Europeias para a Orientação Vocacional	3
Alguns Indicadores sobre a Situação da Orientação Vocacional em Portugal	7
Os Modelos Teóricos em Orientação Vocacional	14
A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA ESCOLA X	17
Caracterização da Escola	18
A Orientação Vocacional na Intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)	20
O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Básico	22
A Intervenção do SPO em OV no Âmbito dos CEF	22
A Intervenção do SPO em OV no Curso Geral	24
O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Secundário	30
A Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional dos Estudantes	33
O Ponto de Vista dos Professores sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional	33
O Ponto de Vista dos Alunos sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional	40
CONCLUSÕES	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
LISTA DE ABREVIATURAS	53



Índice de Tabelas

Tabela 1 – Opiniões de sector e individuais sobre as práticas profissionais e funcionamento do serviço	9
Tabela 2 – Opiniões de sector e individuais sobre práticas da administração em OV	11
Tabela 3 – Opiniões de sector e individuais sobre as políticas em OV	12
Tabela 4 – Sugestões de melhoria no domínio da OV apresentadas por sectores e por técnicos individualmente participantes	12
Tabela 5 – Taxas de sucesso e de abandono: 2008/2009, 2009/2010	19
Tabela 6 – Alunos abrangidos pelo POV: 2008/2009, 2009/2010	26
Tabela 7 – Directores de turma por ciclo	33
Tabela 8 – Nível de preocupação do currículo com a OV	34
Tabela 9 – Presença no currículo de conteúdos e/ou competências com impacto na OV: Frequências absolutas e percentagens	35
Tabela 10 – Actividades e/ou iniciativas curriculares com impacto na OV: Frequências absolutas e percentagens	36



INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido em resposta a um pedido do Conselho Nacional de Educação (CNE) e integra-se na iniciativa *Estado da Educação*, da responsabilidade daquele órgão, apresentada pela primeira vez no ano de 2010.

Sob o título *A orientação vocacional no contexto de uma escola com percursos diversificados de formação*, o objectivo principal do estudo consistiu na caracterização de uma experiência de intervenção em orientação vocacional (OV), numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, que se distingue pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. Mais concretamente, pretendeu-se averiguar, na escola seleccionada, (a) como se organiza e desenvolve a intervenção em OV de iniciativa e responsabilidade prioritária do Serviço de Psicologia e Orientação da escola (SPO); (b) se e como contribui o currículo para a OV; e (c) aspectos positivos e constrangimentos da intervenção. Esclareça-se ainda que, a propósito do que está em jogo na intervenção em OV, nos interessou perceber como são ajudados os estudantes no seu processo de decisão vocacional, nomeadamente, como contribuem as instâncias em causa (SPO e currículo) para a exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projecto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida especialmente facilitadoras das tarefas vocacionais.

A metodologia utilizada no estudo aproximou-se da tipologia do *estudo de caso*, salientando-se a preocupação com as questões do *como* e *porquê*, e a conseqüente necessidade de descrever com detalhe processos cujo conteúdo e características são assim mais acessíveis. Recorreu-se, para o efeito, a diferentes procedimentos: e.g., observação, entrevistas, questionários, análise documental.

Face ao exposto, esteve pois fora da intenção deste estudo proceder a uma caracterização da situação da OV a nível nacional, no quadro do sistema público de ensino, embora seja de crer que semelhanças existirão entre a situação retratada e o que se passa noutros serviços do país. Já a aproximação à situação vivida noutras escolas localizadas no âmbito de acção da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) nos parece mais legítima. Sublinhe-se ainda, face ao exposto, que esteve fora do alcance deste estudo serviços e práticas de orientação vocacional destinadas a outros públicos e com outra história, características e dinâmicas, como é o caso da longa e importante experiência em OV no âmbito dos Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional, ou a recente experiência em OV no contexto dos Centros Novas Oportunidades.

Precederemos a apresentação do estudo de breves referências (a) às políticas europeias em matéria de OV, (b) à situação da orientação no sistema de ensino público e, em particular, à percepção de alguns técnicos do sector sobre a mesma; (c) aos principais modelos teóricos de referência.

Políticas Europeias para a Orientação Vocacional

A orientação escolar constitui um importante campo de atenção das políticas europeias para a educação e formação. No âmbito das directivas da presente década, e na sequência da Estratégia de Lisboa



(2000), a *Declaração de Copenhaga* (Resolução do Conselho em 19/12/2003) é um primeiro marco importante neste domínio. Assim, apostando no reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional, com vista à melhoria da atractividade e qualidade daqueles sistemas, a Declaração reconheceu que para o êxito de tais objectivos urge reforçar as *políticas, sistemas e práticas que sustentam a informação, orientação e aconselhamento nos Estados-Membros, em todos os níveis da educação, da formação e do emprego, (...) (2003/C 13/02, JOCE de 18.1.2003).*

A Resolução intitulada *Reforço das Políticas, Sistemas e Práticas na Europa no Campo da Orientação ao Longo da Vida* consubstancia uma segunda importante directiva a destacar no domínio da orientação (Resolução do Conselho, 28.5.2004). Aí se define o conceito de orientação como *um processo contínuo que permite aos cidadãos de todas as idades e ao longo da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho e outras situações em que estas capacidades e competências podem ser adquiridas e/ou utilizadas.*

Nesta Resolução salienta-se que a emergência de uma sociedade baseada no conhecimento e a consequente necessidade de aprendizagem ao longo da vida requerem uma intensificação das políticas de orientação a todos os níveis. Advoga-se, em consequência, a necessidade de expansão dos serviços de orientação, a que se atribui um papel essencial na execução dos programas de educação e formação, bem como a intensificação da cooperação europeia nesta área.

Destaque-se em terceiro lugar que, em 2008, a presidência francesa da UE elegeu a *Orientação ao Longo da Vida no Espaço Europeu* como tema central na educação, com vista a responder a quatro importantes problemas comuns, expressamente equacionados na Resolução do Conselho intitulada *Integrar Melhor a Orientação nas Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida* (Resolução do Conselho, 21.11.2008; JOCE de 13.12.2008; C 319/4): (a) limitar as saídas de jovens dos sistemas de educação e formação sem qualificação; (b) limitar o insucesso no ensino superior; (c) adaptar a formação às necessidades do mercado de trabalho; (d) intervir na reorientação de carreiras, considerando a crescente mobilidade profissional. A referida Resolução identifica ainda quatro *Eixos de Acção* para o reforço do papel da orientação no âmbito da cooperação europeia, a saber:

- Eixo 1: Favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida. Espera-se que tal capacitação, assente na aquisição de algumas competências chave que permitam ao cidadão europeu protagonizar, ao longo da vida, o seu próprio projecto de aprendizagem, formação e inserção profissional. Destaca-se de entre aquelas competências, o aprender a aprender, a iniciativa e o empreendimento, as competências sociais e cívicas e, ainda, particularmente nas fases de transição, a capacidade de se auto-avaliar, de se conhecer a si próprio e de descrever as competências adquiridas no âmbito da educação formal, informal e não formal, de conhecimento dos sistemas de ensino, formação e qualificação e de familiarização com o ambiente económico, as empresas e as profissões.



- Eixo 2: Facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação. Sublinha-se neste eixo, a necessidade de disponibilizar os serviços de orientação a todos os cidadãos, o que supõe a adaptação dos mesmos às necessidades particulares dos diversos destinatários.
- Eixo 3: Desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação.
- Eixo 4: Incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local. Atendendo à existência de serviços diferenciados de orientação em função da diversidade dos públicos (a orientação escolar, a orientação universitária, a orientação profissional dos candidatos a emprego, a orientação das pessoas em formação profissional e a orientação profissional dos trabalhadores assalariados), sublinha-se a necessidade de complementaridade e coordenação entre os mesmos, de modo a potenciar a eficácia da sua resposta.

Em articulação com os eixos de acção define-se na Resolução um conjunto de objectivos que se apresentam como outras tantas orientações para a acção política, a saber:

Medidas no quadro do Eixo 1:

1. Inscrever nos programas de ensino geral, de formação profissional e do ensino superior, actividades de ensino e de aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de orientação
2. Preparar os docentes e os formadores para conduzirem tais actividades e acompanhá-los nessa tarefa
3. Encorajar os pais a implicarem-se nas questões relacionadas com a orientação
4. Associar mais estreitamente as organizações da sociedade civil e os parceiros sociais a este domínio
5. Facilitar o acesso à informação sobre as áreas de formação e sua ligação às profissões, bem como sobre as necessidades previsionais de competências num dado território
6. Desenvolver a capacidade de orientação nos programas de formação para adultos
7. Incluir a orientação nos objectivos das escolas, dos prestadores de EFP e dos estabelecimentos de ensino superior

Medidas no quadro do Eixo 2:

1. Promover activamente os serviços de orientação junto dos cidadãos, assegurando a sua visibilidade através de diversos meios de informação e comunicação existentes
2. Apresentar uma oferta clara de serviços facilmente acessíveis, concebida com base na avaliação das aspirações e necessidades dos cidadãos, tendo em conta as suas condições de vida e de trabalho
3. Permitir que os cidadãos beneficiem de acompanhamento para obter a validação e o reconhecimento, no mercado de trabalho, dos resultados das aprendizagens formais, não formais e informais, a fim de salvaguardar os seus percursos profissionais e manter a sua empregabilidade, nomeadamente na segunda fase das suas carreiras



4. Favorecer o livre acesso aos recursos documentais, o acompanhamento nas procuras efectuadas, o aconselhamento individual e a tomada a cargo institucional

Medidas no quadro do Eixo 3:

1. Melhorar a qualidade e garantir a objectividade da informação e do aconselhamento sobre os percursos profissionais, tendo em conta as expectativas dos utilizadores e as realidades do mercado de trabalho
2. Certificar-se de que a apresentação desta informação, bem como o aconselhamento dispensado e o acompanhamento respectivo, são adaptados aos diferentes públicos a que se dirigem
3. Desenvolver a prospecção de empregos e competências com base tanto nos recursos nacionais como nos meios comuns de que dispõe a União Europeia, nomeadamente o CEDEFOP
4. Relacionar a informação sobre a oferta de formação e o funcionamento do mercado de trabalho com a área local
5. Reforçar, nomeadamente através do ensino inicial e da formação contínua, a profissionalização do pessoal afecto aos serviços de orientação e promover as suas competências, designadamente em matéria de informação, aconselhamento e acompanhamento
6. Medir a eficácia da orientação, se oportuno, através de um dispositivo de recolha de dados fiáveis que incida simultaneamente na percepção desses serviços pelos utilizadores e nos benefícios por eles obtidos a médio prazo
7. Criar normas de qualidade para os serviços de orientação que definam a oferta que estes proporcionam e incidam tanto nos objectivos e nos resultados para o beneficiário como nos métodos e processos adoptados

Medidas no quadro do Eixo 4:

1. Desenvolver mecanismos nacionais e regionais eficazes de coordenação e cooperação entre os protagonistas da orientação ao longo da vida que se inscrevam numa perspectiva de longo prazo
2. Facilitar essa coordenação e cooperação integrando a orientação nas estratégias nacionais de aprendizagem ao longo da vida e nas estratégias aplicadas ao mercado de trabalho, segundo as configurações determinadas por cada Estado-Membro
3. Apoiar uma política de parceria e a colocação em rede local dos serviços de orientação ao longo da vida, inclusive através de iniciativas de mutualização de serviços, onde quer que se revele eficaz, a fim de simplificar o acesso aos utilizadores
4. Desenvolver uma cultura comum de orientação entre os diversos serviços de orientação aos níveis local, regional e nacional

Entretanto, no âmbito da UE, diversas medidas se seguiram à publicação da Resolução em causa, no domínio da orientação, nomeadamente: (a) a realização de estudos de caracterização da situação da orientação nos países membros com vista à análise da *oportunidade de elaborar a nível europeu uma política em matéria de orientação mais fundada em elementos concretos*; (b) o desenvolvimento da base de dados



*Euroguidance com vista a fornecer aos cidadãos e aos protagonistas da orientação recursos de informação fiáveis que abranjam o conjunto dos sistemas de ensino e formação dos serviços de orientação dos Estados-Membros; (c) o desenvolvimento do apoio à cooperação europeia na área da orientação, através da *European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)*.*

Finalmente, o *Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação*, definido pelo Conselho Europeu (JOCE, C 19/2, de 28.5.2009), estabelece que, para tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade, haverá que aumentar a qualidade dos sistemas de orientação e tornar a aprendizagem mais atractiva de modo a potenciar-se uma educação e formação bem sucedidas, bem como adequada transição para o mercado de trabalho.

Alguns Indicadores sobre a Situação da Orientação Vocacional em Portugal

A publicação do DL 190/91 instituiu formalmente os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em Portugal, representando no nosso país um marco decisivo na história da psicologia escolar e, em particular, da orientação vocacional. Aí se estabelece que os SPO, regulamentados em conformidade com o estatuído no art. 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em três domínios: (a) o apoio psicopedagógico a alunos e a professores; (b) o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; (c) a orientação escolar e profissional. Deste modo, é incontornável a referência aos SPO e aos seus técnicos quando se pretende caracterizar ainda hoje a situação da OV dispensada aos estudantes que frequentam o sistema público de ensino, ou seja, os que frequentam o 3º Ciclo de Escolaridade, ou um Curso de Educação Formação, ou um Curso do Ensino Secundário, seja no percurso dos Cursos Científico Humanísticos, seja no dos Cursos Profissionais.

Entretanto, vale destacar que julgamos não incorrer em erro se dissermos que a publicação do DL 190/91 e a conseqüente criação dos serviços de psicologia nas escolas, serviços em que a orientação vocacional é uma dimensão fundamental a partir do 3º ciclo, obteve o apoio entusiástico daqueles que já vinham trabalhando em orientação vocacional nas escolas e que há muito aspiravam pela sua institucionalização. Acresce que a abrangência das competências e a modernidade do enfoque, a localização dos serviços nas escolas e a sua articulação às estruturas de gestão pedagógica das mesmas, a natureza multidisciplinar das equipas, o reconhecimento da sua autonomia técnica e científica, são elementos constituintes da legislação em apreço que granjearam o apoio dos técnicos e, certamente, de todos os que se interessavam pelo desenvolvimento da capacidade de resposta das escolas às necessidades do seu público, nomeadamente no domínio da orientação. Também a atribuição de responsabilidades claras às estruturas da administração central e regional na definição das políticas, na produção do material necessário ao desenvolvimento das actividades dos serviços e na coordenação, a definição de uma estratégia de apoio à formação contínua e à investigação são orientações constantes do DL 190/91 que definem condições estruturais da maior importância para o sucesso dos serviços. Infelizmente, as elevadas expectativas criadas com esta legislação, ainda juridicamente em vigor, estão hoje, vários anos decorridos, longe de estar satisfeitas.

Vejamos agora alguns dados sobre a caracterização demográfica e profissional dos serviços na



actualidade. Seria pertinente a apresentação neste estudo da caracterização actualizada da situação da orientação vocacional que é dispensada no nosso país, ou, ao menos, no âmbito geográfico abrangido pela DRELVT. Também teria sido muito pertinente uma adequada caracterização dos contornos do sector do ponto de vista do seu actual enquadramento institucional. Tal não foi possível, em virtude de os dados não terem sido disponibilizados, em tempo útil, pela Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Atente-se, então, a dados de 2006. A DGIDC encomendou ao CIDEC um estudo sobre a Intervenção no Contexto Escolar dos Serviços de Psicologia e Orientação, de que resultou um relatório, datado de 2006. Este estudo, pouco divulgado, condensa a mais recente informação sobre os referidos serviços a que acedemos e nele nos apoiaremos para a indicação de alguns dados de caracterização da situação, visto que se ignoram os resultados de estudo mais recente, de responsabilidade partilhada entre diferentes sectores da Administração Pública. Note-se que é de esperar que algumas alterações legislativas e algumas medidas organizativas introduzidas recentemente na Administração Pública e, em particular, no sector da Educação, tenham introduzido alterações expressivas na situação, pelo que se deve ler com cuidado os dados de caracterização quantitativa que aqui se avançam.

Assim, pode dizer-se que, à data de divulgação do relatório (2006), exerciam funções nos SPO, a nível nacional, 506 psicólogos, 100 professores conselheiros de orientação e 34 técnicos de serviço social. O valor intermédio do rácio de técnico do SPO por alunos localiza-se na DREC, com um técnico por 1793 alunos; o valor mais negativo situa-se na DREN, com um técnico por 4280 e o mais favorável na DREL, com um técnico por 1482 alunos. Os autores do relatório, porém, alertam para o cuidado a ter na interpretação desta informação, já que o seu significado real está muito dependente de outros elementos de contexto, quer socioeducativo, quer geográfico, quer económico.

Por sua vez, a taxa de cobertura dos serviços em função do número de escolas do país era de 15.5%, sendo de 1 845 o número de escolas abrangidas e de 10 079 o número das não abrangidas. O rácio médio de SPO por escola era de um para 26, sendo o mais favorável o de Lisboa, com um SPO por cada 17 escolas; note-se que na grande maioria dos concelhos o número de SPO é inferior ao número de agrupamentos escolares. Note-se, ainda, que a grande maioria da *equipa* dos serviços (84.6%) é constituída por apenas um técnico.

Sublinhe-se que, também no Relatório (2006) a que nos vimos referindo, a avaliação efectuada pela comunidade escolar sobre os serviços dispensados pelos técnicos dos SPO é bastante positiva. Porém, não obstante esta avaliação positiva, o balanço geral sobre a situação não se oferece risonho, em virtude dos preocupantes constrangimentos detectados.

Entretanto, também procurámos fazer uma aproximação à situação da OV na região da DRELVT, ouvindo as opiniões de técnicos que nas escolas públicas trabalham em OV. Para o efeito foi recolhida a opinião colectiva de três sectores informais de coordenação local dos técnicos dos SPO que se disponibilizaram para nos dar a sua opinião; deste modo, a opinião foi fruto do debate colectivo efectuado em reuniões nas quais as autoras deste relatório não estiveram presentes, e em que participaram um total de 17 técnicos. Na sequência da discussão havida, cada sector respondeu, por escrito, a um questionário com três questões abertas sobre a OV, aspectos positivos, aspectos negativos e melhorias a introduzir, em três instâncias: (a)



práticas profissionais/serviços; (b) administração local, regional e central; (c) políticas.

Também participaram neste levantamento de opiniões sobre a OV, técnicos de OV presentes numa iniciativa de formação destinada à comunidade escolar da cidade de Lisboa, (representantes de professores e SPO), promovida por uma escola profissional, iniciativa cuja temática era alheia ao tema do presente estudo. No final da iniciativa, foi pedido aos técnicos presentes que respondessem individualmente a um questionário com as questões acima referidas, tendo-se colhido a opinião de 15 técnicos.

Dados os procedimentos usados e o número de participantes, não se pretende fazer generalizações abusivas sobre as opiniões recolhidas. Porém, elas são certamente indicações de grande utilidade para quem as pretenda ouvir. Nas tabelas que se seguem damos conta de todas as opiniões que foram apresentadas ao menos uma vez, através dos sectores ou através da participação individual dos técnicos (Tabelas 1, 2, 3, 4).

Tabela 1

Opiniões de Sector e Individuais sobre as Práticas Profissionais e Funcionamento do Serviço

Aspectos Positivos	Grupo	Ind.
▪ Gratuitidade e universalidade formal da oferta do serviço de orientação a toda a população estudantil confrontada com escolhas de percurso, e nomeadamente aos alunos com NEE	*	*
▪ Localização do serviço de orientação nas escolas, opção de que decorrem as seguintes implicações: <ul style="list-style-type: none">○ Acessibilidade do serviço a todos○ Potenciação de uma relação de proximidade com alunos, professores e famílias, o que cria condições favoráveis a uma intervenção integrada em OV e integradora de diversas contribuições○ Bom conhecimento da dinâmica das escolas por parte dos técnicos, o que favorece a articulação com as diversas estruturas pedagógicas e a contextualização das intervenções○ Colaboração dos técnicos na prossecução do PEE○ Papel de relevo dos técnicos na promoção do sucesso escolar e na prevenção do abandono○ Reconhecimento do valor da OV por parte da direcção das escolas○ Inclusão das actividades de OV nos planos de actividade das escolas○ Imagem de abertura e articulação não preconceituosa dos técnicos com todas as modalidades de ensino e formação	*	*
▪ Natureza especializada da ajuda prestada, o que potencia atenção qualificada a todo o processo de desenvolvimento psicossocial dos jovens	*	*
▪ A autonomia profissional		*
▪ Flexibilidade na resposta, traduzida na variedade de formatos e estratégias utilizadas, num esforço intencional de simultânea integração e adaptação dos modelos de referência às necessidades dos destinatários e às condições ambientais de implementação da intervenção. Assim:	*	*
<i>Do ponto de vista do modelo geral:</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Intervenção sistemática, sob a forma de programa psicopedagógico de intervenção• Intervenção de matriz clínica, aproximando-se mais do campo do aconselhamento• Soluções mistas		
<i>Do ponto de vista da organização da duração:</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Pontual• Continuada, ao longo do ano lectivo, em sessões de periodicidade regular, semanais ou quinzenais, solução que potencia a criação de uma relação favorecedora do processo de ajuda e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno		

(continua)



Tabela 1

Opiniões de Sector e Individuais sobre as Práticas Profissionais e Funcionamento do Serviço

Aspectos Positivos	Grupo	Ind.
<i>Do ponto de vista da organização dos destinatários:</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Individual• Pequeno grupo• Grupo turma• Mista		
<i>Do ponto de vista das técnicas:</i>		
<ul style="list-style-type: none">• Utilização de testes e de outros instrumentos em ordem à exploração do autoconceito• Actividades de dinâmica de grupos• Organização de visitas de estudo• Organização de visitas de profissionais às escolas• Divulgação da oferta formativa• Apoio aos estudantes na fase de transição para a vida activa, através do desenvolvimento de competências úteis à situação		
▪ Qualidade e actualidade técnica e científica das práticas		*
▪ Cultura de abertura e cooperação entre os profissionais, favorecedora de trocas regulares e informais de informação e materiais		*
▪ Envolvimento das famílias (dispensa de informação; articulação no apoio à decisão)	*	
▪ Capacidade revelada por um número significativo de técnicos de manutenção informal das estruturas de coordenação local, outrora existentes, e às quais atribuem papel de grande relevo na partilha das práticas e da informação, no apoio à implementação de melhorias, na prevenção do seu isolamento técnico	*	
Aspectos Negativos		
▪ Baixo rácio psicólogo/população escolar, situação agravada pelo elevado número de escolas atribuídas no quadro dos agrupamentos e pela diversidade de necessidades a que é suposto o psicólogo responder	*	*
▪ Impacto negativo da conjugação do baixo rácio psi/população escolar e da diversidade de pedidos no volume do atendimento		*
▪ Impacto negativo da conjugação do baixo rácio psi/população escolar, do número de escolas atribuídas e da diversidade de pedidos nas práticas: prevalência das actividades de avaliação e de intervenções pontuais sobre as práticas integradas e continuadas de intervenção (avaliação e acompanhamento dos processo de mudança)		*
▪ Relativa solidão do técnico no seu trabalho diário, devido à inexistência das equipas previstas, na maior parte das situações		*
▪ Insuficiente iniciativa, positividade e articulação entre os técnicos		*
▪ Cessação da coordenação formal inter-técnicos a nível local/área pedagógica		*
▪ Recursos técnicos (testes de personalidade, interesses, valores, ...) a necessitarem de actualização nos seus conteúdos e formatos e, ou de aferição à população portuguesa	*	
▪ Insuficiente material informativo para distribuição junto dos alunos	*	
▪ Pouca informação sobre taxas de empregabilidade dos diversos percursos formativos	*	
▪ Intervenção autoritária de alguns encarregados de educação na adesão do seu educando ao processo de orientação		*
▪ Inexistência de orientações, apoio e avaliação externa por outras instâncias da educação, o que torna o trabalho demasiado dependente da iniciativa e concepções dos profissionais e do conhecimento que cada direcção de escola atribui à OV		*
▪ Dificuldade de acesso a iniciativas de formação contínua		*



Tabela 2

Opiniões de Sector e Individuais sobre Práticas da Administração em OV

Aspectos Positivos	Grupo	Ind.
▪ O respeito pela autonomia profissional dos técnicos e pela autonomia das escolas na implementação de estratégias de OV adequadas à respectiva realidade educativa e na articulação com instituições da comunidade	*	*
▪ A coordenação dos serviços por parte da DRELVT, enquanto foi feita		*
▪ A atribuição da coordenação dos sectores (enquanto tal relevante estrutura existiu) a profissionais especializados nos domínios de actuação dos SPO	*	
▪ A disponibilização de informação sobre os percursos de formação através do sítio da DRELVT e o modo como a mesma se encontra organizada	*	
▪ A existência de sítios interactivos de apoio à OV (ANQ)		*
▪ A atribuição de alguma autonomia às escolas no campo do recrutamento dos profissionais		*
▪ A intervenção local de alguns municípios, a quem se deve a colocação de profissionais e algumas iniciativas de articulação entre serviços		*
▪ Apoio da direcção das escolas ao desenvolvimento da OV, no reconhecimento pela autonomia profissional dos técnicos		*
Aspectos Negativos		
▪ Afastamento da estrutura regional do acompanhamento e apoio aos profissionais e a não substituição daquela estrutura por outras soluções formais de coordenação e apoio local aos técnicos	*	*
▪ A ausência de uma política de recrutamento dos profissionais transparente, consequente, orientada pelo princípio da estabilidade e adequada às necessidades		*
▪ Aparente extinção informal dos SPO: imagem de abandono dos serviços por parte da administração regional e central, ignorando-se a existência de alguma articulação efectiva entre essas instâncias no que ao serviço diz respeito, bem como entre cada uma delas e os serviços sedeados nas escolas e aquilo que neles se faz	*	*
▪ Dificuldades na articulação com instituições da comunidade		*
▪ Aparente ausência de investimento em materiais de apoio às actividades de avaliação psicológica e de intervenção e de verbas afectas a essa necessidade	*	*
▪ Actualização e divulgação tardia da informação sobre os percursos de formação no sítio da DRELVT, tendo em conta a necessidade de disponibilização da informação em tempo útil às escolhas e ao apoio às escolhas	*	*
▪ Ausência de divulgação pública dos resultados de estudos sobre os serviços que têm sido levados a cabo por parte de algumas instâncias da administração	*	
▪ Ausência de levantamento conhecido das necessidades de formação contínua dos técnicos e de iniciativas sustentadas de formação	*	*
▪ Aparente falta de incentivo e apoio à ligação entre as instituições de ensino superior do sector e os serviços e seus profissionais, relação que poderia, por um lado, contribuir para dar resposta às necessidades de supervisão e formação contínua técnica e científica dos profissionais, por outro, vivificar o ensino superior em virtude desta ligação à prática profissional	*	



Tabela 3

Opiniões de Sector e Individuais sobre as Políticas em OV

	Aspectos Positivos	Grupo	Ind.
	▪ A criação dos Serviços de Psicologia e Orientação e a definição legal das suas atribuições	*	
	▪ A integração da orientação vocacional num serviço de psicologia com valências múltiplas e amplas, opção que potencia uma intervenção menos redutora e mais integral	*	
	▪ A gratuidade da OV		*
	▪ O facto da Orientação Escolar ser realizada em contexto escolar	*	*
	▪ A definição de uma rede pública de serviços com uma coordenação regional	*	
	▪ O investimento que tem sido feito na educação e formação e na promoção da aprendizagem ao longo da vida	*	*
	▪ A valorização do ensino profissional		*
	▪ O reconhecimento da importância da OV por parte das políticas europeias		*
	Aspectos Negativos		
	▪ A aparente ausência de estratégia para o sector		*
	▪ O facto de a referência valorativa aos SPO em alguma legislação do campo educativo não ser acompanhada de um investimento correspondente e consequente naquele sector, que permita confiar na atribuição de real importância política ao mesmo	*	*
	▪ A falta de proximidade com os profissionais e consequente desconhecimento do que se passa no terreno		*
	▪ A ausência de monitorização relativamente ao que se passa no terreno		*
	▪ O objectivo desinvestimento na rede e no reforço dos SPO	*	
	▪ O escasso investimento nos SPO no domínio dos materiais técnico-científicos	*	
	▪ O reduzido número de profissionais face à multiplicidade de atribuições com grande variedade de problemáticas e necessidades	*	
	▪ As práticas de recrutamento em uso no sector, nomeadamente a sua imprevisibilidade		*
	▪ A não divulgação dos resultados de estudos que têm sido efectuados pela administração e em que seria suposto esta apoiar-se para a (re)definição das políticas para o sector		*

Tabela 4

Sugestões de melhoria no domínio da OV apresentadas por sectores e por técnicos individualmente participantes

	Sugestões de Melhorias	Grupo	Ind.
Materiais de avaliação e intervenção	▪ Actualizar e adequar os materiais de avaliação e intervenção às exigências dos contextos escolares e à diversidade dos públicos que, por vezes, vão do pré-escolar ao secundário		*
	▪ Equipar os serviços com materiais de avaliação e intervenção aferidos, validados e adequados às faixas etárias abrangidas pelos serviços		*
Informação	▪ Disponibilizar aos serviços informação actualizada e em tempo útil sobre as ofertas de formação e diversificar os respectivos suportes (digital, brochuras, etc.)	*	*
	▪ Garantir aos serviços informação actualizada sobre a economia e o mercado de trabalho e sobre as necessidades de formação, assente numa melhor articulação entre diversas estruturas da administração pública e entre estas e as entidades empregadoras	*	

(continua)



Tabela 4

Sugestões de melhoria no domínio da OV apresentadas por sectores e por técnicos individualmente participantes

	Sugestões de Melhorias	Grupo	Ind.
Informação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar mais iniciativas de âmbito e iniciativa autárquica (feiras, encontros, etc.) 		*
Gestão das Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rentabilizar recursos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Criar equipas diversificadas e centradas na promoção do sucesso escolar ○ Promover a valorização de práticas de infusão de OV no currículo, articulando a actividade do SPO com a dos professores ▪ Motivar mais e melhor os alunos para a sua participação activa no processo de orientação ▪ Incentivar estratégias cooperativas entre os profissionais, professores e encarregados de educação em algumas dimensões do processo de OV 		*
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar o rácio psicólogo/população escolar e atender às características geográficas e outras dos agrupamentos, de modo a garantir a qualidade da prestação do serviço ▪ Aumentar o número de escolas com SPO, desenvolvendo uma rede de serviços capaz de responder efectivamente às necessidades ▪ Assegurar maior rigor, adequação, transparência, organização, previsibilidade nas práticas de recrutamento para o sector, em suma, uma política ▪ Criar mecanismos que assegurem que a OV é assegurada por pessoal especializado ▪ Constituir as equipas multidisciplinares previstas na legislação (DL 190/91) 	*	*
Coordenação entre Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reinstaurar formalmente a coordenação entre os técnicos 		*
Formação e Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoiar o acesso dos profissionais à supervisão da sua actividade ▪ Definir uma política nacional de formação contínua, que responda a necessidades de actualização dos profissionais ▪ Apoiar o acesso dos profissionais à formação profissional contínua ▪ Incentivar e apoiar a ligação dos serviços às instituições de ensino superior mediante o estabelecimento de parcerias entre a administração e aquelas instituições, de forma a melhorar e actualizar continuamente as práticas dos profissionais, a facilitar o conhecimento de novos modelos e novos instrumentos de apoio à intervenção e mesmo a estimular a produção cooperativa e validada de novos materiais e instrumentos de avaliação 	*	*
Relação Administração/ Serviços	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar maior proximidade dos responsáveis políticos ao sector ▪ Assegurar mais diálogo entre as estruturas com poder de decisão em matéria educativa e os profissionais dos SPO, quando se trata de decisões onde seja relevante o seu contributo. ▪ Assegurar um sistema de monitorização para o sector ▪ Definir a nível nacional um conjunto de referências a adoptar em cada serviço, acerca do espaço físico, horários, recursos técnicos necessários para garantir a efectividade dos programas de OV e orientações gerais no respeito pela autonomia profissional e pelas diferenças de cada serviço e cada escola 	*	*



Os Modelos Teóricos em Orientação Vocacional

Enquanto sistema teórico com implicações nas práticas de intervenção, a Orientação Vocacional ganha proeminência no início do Século XX, com o trabalho de Parsons (1909), no contexto de um período histórico em que, na sequência da invenção e massificação da electricidade, surgem pela primeira vez uma mão-de-obra excedentária e as noções sociais de trabalho e de profissão. De acordo com aquele autor, a eficácia quer das indústrias, quer dos indivíduos, dependeria em grande medida do ajustamento perfeito entre o perfil psicológico do indivíduo, em particular as suas aptidões e interesses, e as exigências de cada profissão. O processo de aconselhamento deveria então consistir em ajudar as pessoas a escolher a *boa* profissão, ou seja, aquela que melhor traduzisse aquele emparelhamento perfeito entre indivíduo e profissão, com base no diagnóstico de base psicométrica efectuado sobre o perfil do indivíduo e as características objectivas da profissão.

Não obstante os avanços e as mudanças de paradigma que se verificaram desde essa data, e que a seguir sumariamente se descrevem, existem alguns aspectos originalmente introduzidos por Parsons que, embora com ajustamentos, permanecem até aos dias de hoje. É o caso, nomeadamente, da importância atribuída nos processos de orientação a variáveis tais como o auto-conhecimento (o *self*), ou o conhecimento das exigências dos diferentes trabalhos ou profissões, ou as decisões informadas (Parsons, 1909).

Entretanto, do ponto de vista dos modelos teóricos em OV com maior impacto nas práticas profissionais, desde o século XX até à actualidade, parece-nos legítimo destacar a influência de três modelos principais, ainda que tal influência se exerça em regra não de modo puro, mas acumulado, misturado, personalizado, contextualizado, resultando na integração e interacção de elementos deste e daquele modelo. Em todo o caso, como se dizia, parece adequado destacar a influência de três modelos: o *modelo psicométrico* (assente na Psicologia das Diferenças Individuais; e.g., Parsons, 1909; Holland, 1959), o *modelo desenvolvimental* (e.g., Super, 1963) e o *modelo da aprendizagem social* (e.g., Hackett & Betz, 1981; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Para além destes, vale referir também na actualidade a *Teoria da Construção da Carreira* (Savickas, 2002, 2005), que introduz elementos do *modelo dinâmico*, conjugados com elementos das teorias antes referidas, e que, como sugerem os seus autores, será porventura a abordagem que melhor responde à condição actual do trabalho, nomeadamente à instabilidade e às rápidas mudanças, exigindo do indivíduo uma capacidade de adaptação permanente.

Relativamente ao primeiro modelo – modelo psicométrico, destacam-se as abordagens centradas nas características dos indivíduos (i.e., *traços*) e na procura de relações entre estas e as exigências de uma determinada função. Do ponto de vista da intervenção, a adopção deste modelo pressupõe um papel activo do psicólogo que, através do conhecimento das aptidões e interesses do indivíduo (mensuráveis pelo recurso a testes standardizados), intervém e aconselha com vista à tomada de decisão. A “boa” decisão resultará de uma correspondência equilibrada entre o perfil de aptidões e de interesses do indivíduo, e as características específicas que definem as diferentes profissões. Neste processo, o indivíduo, por sua vez, (cliente) assume um papel de grande passividade.

Este tipo de abordagem teve a sua maior influência na primeira metade do século XX, no decorrer da



industrialização e da necessidade de profissionalizar o trabalho, o que se traduziu, do ponto de vista da OV, no aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação psicológica e das técnicas de orientação supostamente susceptíveis de ajustar o perfil do indivíduo às características de cada profissão.

O segundo modelo referido – modelo desenvolvimental, adquire notoriedade a partir da segunda metade do século XX, sobretudo através do trabalho de Donald Super (1963, 1980, 1990) e enfatiza a exploração do autoconceito (*self*). De acordo com o autor, a escolha e o desenvolvimento da carreira são, sobretudo, um processo de desenvolvimento do autoconceito (Super, 1960), desenvolvimento este que resulta das interações complexas entre vários elementos, incluindo a maturação física e mental, as experiências pessoais e as características e estímulos do ambiente. De acordo com a teoria de Super (1990), o desenvolvimento do autoconceito processa-se ao longo de cinco estádios sequenciais, designadamente, *crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio*. Em cada estádio, é suposto que o indivíduo seja capaz de gerir, com sucesso, um conjunto de tarefas desenvolvimentais de natureza vocacional, tarefas essas que são esperadas pela sociedade e pela cultura, e que estão geralmente associadas à idade cronológica do indivíduo.

A nível da intervenção em OV, têm sido sobretudo utilizados os conceitos de *desenvolvimento vocacional, estádios de desenvolvimento, maturidade da carreira e papéis de vida*. Comparativamente com o modelo psicométrico, a abordagem desenvolvimental atribui ao sujeito um papel mais activo na sua escolha (no seu desenvolvimento vocacional), acentuando-se o desenvolvimento como um processo contínuo, recíproco e dinâmico, de progressivo ajuste entre o *self* e o contexto, sempre em mudança, onde o indivíduo se movimenta. A ênfase no desenvolvimento do autoconceito, enquanto dimensão que se altera em virtude das experiências contínuas do indivíduo, resulta numa abordagem que considera o desenvolvimento da carreira como um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Podendo as tarefas próprias de cada etapa ser aprendidas, os programas psicopedagógicos de intervenção são uma estratégia possível de capacitação dos indivíduos a tal ordenados.

O modelo assente na Psicologia da Aprendizagem Social (precisamente, na Teoria Sócio-Cognitiva, Bandura, 1988), destaca na sua abordagem da orientação conteúdos e processos, e a interação entre ambos, bem como o papel da cognição. Os conceitos de *auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos pessoais*, são essenciais nesta abordagem, cuja fundamentação teórica se desenvolve a partir da *teoria da auto-eficácia* de Albert Bandura (1977). Em síntese esta teoria postula que a percepção positiva da auto-eficácia conduz a um aumento das expectativas sobre o desempenho o que, por sua vez, favorece o sucesso ou competência na realização da(s) tarefa(s). Dito de outro modo, a tentativa para desempenhar uma determinada tarefa, bem como a motivação ou empenho nessa tarefa e a persistência no comportamento face a obstáculos que surjam, são tidos como dependentes das percepções de auto-eficácia que o indivíduo tem quando se envolve nas referidas tarefas.

Do ponto de vista da intervenção, as abordagens decorrentes deste modelo valorizam a ampliação dos interesses vocacionais, a clarificação dos objectivos da carreira, a consolidação das expectativas de auto-eficácia e o desenvolvimento de expectativas realistas. Importa, portanto, desenvolver estratégias que



contribuam para ajudar o indivíduo a desenvolver expectativas realistas de auto-eficácia que promovam resultados de sucesso, no caso, associadas aos interesses vocacionais e aos objectivos de carreira.

Entre os três modelos *clássicos* apresentados, este último é o que pressupõe um papel mais activo do indivíduo, já que a orientação passa, sobretudo, pelo incentivo à exploração, à aplicação dos conhecimentos e competências em situações ou experiência reais (Brown, 1998). Ou seja, favorece-se a vivência, a resolução de problemas concretos, a competência para encontrar soluções próprias para os problemas reais que encontra nas situações e obstáculos que surgem no contexto do trabalho. Em comparação com a Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002, 2005), contudo, o grau de envolvimento e de responsabilidade do indivíduo pelo seu percurso é claramente menor que nesta última, como se pode compreender pela caracterização deste modelo, apresentada a seguir.

Mais recentemente, o modelo proposto por Savickas – *Teoria da Construção da Carreira* (Savickas, 2002, 2005), ancorado no trabalho de Super e na sua teoria do autoconceito, sublinhou a importância dos efeitos do contexto social e das influências recíprocas e dinâmicas entre o indivíduo e o meio. Esta teoria introduz uma perspectiva construtivista, partindo da noção de um autoconceito que não se define por uma natureza estática, mas antes como uma entidade em mudança permanente, decorrente da evolução do indivíduo e das suas experiências contínuas e progressos ao longo da vida (Savickas, 2002).

Pela sua natureza compreensiva, este modelo é apresentado pelos autores (e.g., Savickas, Nota, Rossier, et al., 2009) como o que melhor responde ao paradigma sócio-económico que caracteriza a economia global. Um dos aspectos essenciais na definição deste novo paradigma, é o destaque dado à incerteza e às rápidas mudanças que caracterizam hoje o mundo do trabalho e que tornam menos apropriadas as estratégias de ajuda vocacional mais tradicionais, aliás ainda muito disseminadas nas práticas profissionais. Assim, embora alguns aspectos conceptuais e técnicos dos modelos anteriores permaneçam válidos, os modelos em si mesmos, e apesar das revisões a que foram sendo sujeitos, são hoje tidos como insuficientes para compreender e responder aos desafios e mudanças constantes e aceleradas que caracterizam a construção da(s) carreira(a) no mundo actual. Os conceitos de auto-gestão e de responsabilidade pessoal pela compreensão das necessidades próprias e pelo desenvolvimento de competências necessárias à determinação dos objectivos pessoais na gestão da carreira, assumem-se como determinantes no processo de OV. Neste modelo, comparativamente com os restantes, o envolvimento do indivíduo no processo de orientação é ainda mais acentuado, sendo-lhe atribuído um papel de sujeito activo, autor da sua própria história profissional que aliás, para a maioria, já não será história de uma só profissão para a vida.

Do ponto de vista da intervenção, a estratégia mais salientada por este modelo é o aconselhamento através da *narrativa* (Campbell & Ungar, 2004a; Campbell & Ungar, 2004b; Cochran, 1997), uma abordagem de natureza mais clínica que entende a vida como se de um *romance* se tratasse, o que se traduz, efectivamente, pela adopção da escrita (a narrativa) como processo de auto-reconstrução: *auto*, porque é o próprio indivíduo que assume o protagonismo e responsabilidade pela sua própria história; *reconstrução*, porque, neste paradigma de rápidas e constantes mudanças na carreira, já não se trata de construir *uma* carreira, de aprender *uma* profissão, mas sim de considerar *múltiplas* possibilidades de carreira e *múltiplos* períodos de



aprendizagem ao longo da vida. Neste processo, claramente mais subjectivo e menos ancorado em princípios normativos (como são, por exemplo os modelos que favorecem a avaliação através dos testes psicométricos), valoriza-se o *planeamento*, em vez da *escolha* de uma profissão, as *relações* em vez da *razão*, as *perspectivas*, em vez dos *factos*, e a *invenção* de significados em vez da *descoberta da verdade* (Almeida, 2011).

Em suma, este modelo, que se aproxima do modelo dinâmico, confere uma nova dimensão ao *self*, que deixa de centrar-se nos *conteúdos*, passando a focalizar-se nos *processos* através dos quais este se forma, se desenvolve e funciona. Neste entendimento, o *self* constitui-se como projecto de vida, implicando a construção e co-construção resultante das interações sociais com os diferentes grupos sociais onde o indivíduo se integra. A base a partir da qual se desenrola a intervenção são os *temas de vida*, isto é, os problemas, ou um problema, que o indivíduo deseja resolver acima de qualquer coisa, e os meios ou estratégias que desenvolve de forma a encontrar uma solução (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979). É através da narrativa, da escrita das histórias de vida (i.e., das experiências relevantes para o indivíduo), que são identificados os temas (os significados e os motivos) e os padrões ou elementos coerentes que contribuem para uma compreensão mais alargada do *self*, o que é suposto contribuir para uma progressiva adaptação da pessoa aos contextos e problemas que neles surgem. Deste modo, toda a intervenção gira em torno das histórias, não apenas no sentido retrospectivo, mas também prospectivo, através do incentivo à imaginação e à escrita dos capítulos seguintes, ou seja, à reflexão e à antecipação de cenários futuros, no campo da carreira, procurando antever os desafios e problemas que possam emergir e, assim, preparando e favorecendo o desenvolvimento de respostas previsivelmente competentes e adaptativas, isto é, consistentes com a história que entretanto se foi construindo.

O Estudo: A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA ESCOLA X

O objectivo principal do presente estudo, como se referiu na Introdução, consistiu na caracterização de uma experiência de intervenção em orientação vocacional (OV), numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, escolhida em virtude de se distinguir pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por dispor de uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. Mais concretamente, pretendeu-se averiguar, na escola seleccionada, (a) como se organiza e desenvolve a intervenção em OV de iniciativa e responsabilidade prioritária do Serviço de Psicologia e Orientação da escola (SPO); (b) se e como contribui o currículo para a OV; e (c) aspectos positivos e constrangimentos da intervenção. Esclareça-se ainda que, a propósito do que está em jogo na intervenção em OV, nos interessou perceber como são ajudados os estudantes no seu processo de decisão vocacional, nomeadamente, como contribuem as instâncias em causa (SPO e currículo) para a exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projecto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras das tarefas vocacionais.

No estudo, que se aproxima metodologicamente do *estudo de caso*, recorreu-se a entrevistas



presenciais, questionários, observação livre e análise documental (e.g., relatórios de estágio dos CP e Provas de Aptidão Profissional (PAP), relatórios de actividade do SPO). Participaram no estudo o director da escola, a técnica actual e a anterior do SPO, os coordenadores dos directores de turma, directores de turma dos ensinos básico e secundário, directores de curso e de turma dos Cursos de Educação Formação (CEF) e Cursos Profissionais (CP) e alunos que frequentam diferentes ciclos e diferentes percursos de formação.

Caracterização da Escola

A escola seleccionada, localizada na periferia de Lisboa, serve uma população que se distingue pela variedade de estatutos sociais e económicos e também, em particular nos últimos anos, por uma multiplicidade de etnias e culturas, como consequência do aumento da imigração.

De acordo com o documento *Projecto Educativo* da escola (2008/2011) a que tivemos acesso, a escola fundada no início da década de 80, dispõe hoje de oferta nos Ensino Básico e Secundário e na Educação e Formação de Adultos, nos regimes diurno e pós-laboral, servindo uma população estudantil de cerca de 1500 alunos. A nível do Ensino Básico, no presente ano lectivo (2010/2011), a escola ofereceu o ensino geral (15 turmas) e dois CEF (uma turma no primeiro ano e outra no segundo, no Curso de Práticas Técnico-Comerciais; uma turma no 2º ano, no Curso de Mecânica de Veículos Ligeiros). A nível do Ensino Secundário, ofereceu todos os Cursos Científico-Humanísticos (21 turmas) e sete Cursos Profissionais (Gestão, Manutenção Industrial, variante Mecatrónica Automóvel; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Comércio; Design Gráfico; Recepção, com cinco turmas por ano, estando o Curso de Design Gráfico a funcionar apenas no 3º ano e o de Recepção, apenas no 1º ano).

Destinados à população adulta, a escola tem vindo a oferecer Cursos de Educação e Formação de Adultos, quer no Básico, quer no Secundário, oferta esta que se desenvolve em colaboração com o Centro Novas Oportunidades (CNO), a funcionar na escola. O CNO também desenvolve actividades de OV destinadas ao seu público, porém, não se verifica articulação entre tais actividades e as desenvolvidas pelo SPO junto dos alunos da escola. A escola dispõe, ainda, de uma oferta diversificada de Cursos de Educação Extra-Escolar, que incidem particularmente nas áreas da Língua e da Cultura Portuguesa para estrangeiros, e também de Inglês e Informática para a Vida, como consta do seu PE para 2008/2011.

Na Tabela 5 apresentam-se as taxas de sucesso e de abandono, estimadas e obtidas, para os anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010, conforme a informação constante no documento *Avaliação do Projecto Educativo da Escola*, nos respectivos anos. Como se pode observar em ambos os anos, é sobretudo nos Cursos Profissionais que as taxas de sucesso indicam que se ficou muito aquém do cumprimento dos objectivos, com uma diferença quase na ordem dos 50%. Também relativamente ao abandono, as situações mais preocupantes parecem incidir novamente nos CP, mas também nos CEF, em particular no ano lectivo de 2009/2010.



Tabela 5

Taxas de Sucesso e de Abandono: 2008/2009, 2009/2010

Taxas Sucesso	2008/2009		2009/2010	
Ciclo	Estimadas (%)	Obtidas (%)	Estimadas (%)	Obtidas (%)
Básico	79,3	82,1	82,7	85,8
Secundário	62	66,4	68,3	99,4
CEF	83	80,8	86	70,7
Profissional	60	13	70	22,9
Taxas Abandono				
Básico	4,7	6,8	3,3	8,3
Secundário	7,3	8,3	6	19,3
CEF	14	17,8	11	28
Profissional	20	28	15	32,5

À luz da análise de alguns dos professores entrevistados, o maior problema nos percursos qualificantes não será o abandono, propriamente dito (no caso dos CP e/ou dos CEF), mas sobretudo a falta de assiduidade; (...) *porque o aluno não vai embora* (imediatamente), mas sim *porque o nível de faltas é tão elevado que não tem condições* para continuar (EP4). Estes casos, aponta o mesmo sujeito, são geralmente de alunos que *vêm num processo muito autónomo, muitas vezes as famílias “não existem”*, levando a que *muito dificilmente se recupere um aluno destes* (PE4). O papel da família é também destacado por outra professora (PE1) que valoriza o contacto próximo e continuado entre a escola e a família como estratégia de prevenção do abandono. Outras razões que contribuem para o abandono (novamente para os alunos dos CEF e, ou dos CP), refere, estarão ligadas ao facto de alguns alunos terem já um trabalho em *part-time* e, *quando chegam aqui, já estão cansados, ou não se chegam mesmo a levantar*. O mesmo professor refere que, para muitos destes alunos, o trabalho e a respectiva remuneração assumem uma importância prioritária, *alegam a necessidade de dinheiro* (PE1); cumulativamente a esta situação, a desmotivação para o estudo, a falta de hábitos de trabalho e a pouca capacidade de esforço andam associados ao abandono escolar. Para muitos destes alunos, observa ainda o mesmo professor, *o sentido de cumprimento das coisas, dos compromissos, não está interiorizada e embora as famílias estejam com a escola neste combate* (ao abandono), *acabam muitas vezes por desistir, e às vezes até primeiro que a escola* (PE1).

Quanto às instalações, a escola atravessa actualmente um período de modernização, o que se traduz, na maior parte dos casos, numa total reconstrução dos edifícios e reorganização dos espaços. Uma metamorfose profunda, ruidosa e envolta numa nuvem permanente de pó e de odores novos que, contudo, parece ser vivida pela comunidade escolar com suficiente tranquilidade e paciência. Não obstante algumas queixas (são mudanças que levam sempre mais tempo do que o tempo estimado), o dia-a-dia mostra-se ao ritmo normal e, por exemplo, a biblioteca (lugar por excelência de silêncio e de temperatura primaveril), continua a ter leitores e estudantes que se preparam para os exames, mesmo apesar da mistura de estímulos desarmónicos que invadiram profusamente aquele espaço.



A informalidade e o clima social positivo, pelas observações que foram feitas, parecem ser um traço muito forte na escola, nas relações entre os professores e os alunos, entre os alunos e o SPO, entre o SPO e os professores, entre a Direcção e os professores e o SPO e entre os alunos, com eles próprios. Talvez porque a recolha dos dados coincidiu com o pico da Primavera, o ambiente é, sem dúvida, descontraído, embora não fácil, pelas características da população que a escola serve.

Sobre esta última questão, aliás, encontrámos algumas referências nas entrevistas com os professores, especificamente acerca dos alunos dos percursos profissionais. Assim, apontam, *a heterogeneidade dos alunos é muito grande, apresentam níveis e idades muito diferenciadas e por isso é muito difícil trabalhar com eles. Muitos têm 16, 17 anos, mas como deixar de fora estes alunos mais velhos?! Impossível! É uma situação social e pessoalmente muito delicada. Para muitos alunos trata-se de um último recurso, da sua salvação em termos de formação...* (PE4). Por isso a escola, apesar das dificuldades, assume como sua a resposta a estas necessidades sociais e atribui ao compromisso com a formação profissional, uma das suas marcas mais fortes da sua identidade e da sua história.

A Orientação Vocacional na Intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

As informações em que nos apoiámos para caracterizar a intervenção do SPO da Escola X, no âmbito da Orientação Vocacional (OV), decorreram de entrevistas realizadas com a actual técnica do serviço, com a técnica que a precedeu, e que durante algum tempo trabalhou em equipa com o actual, com professores e com alunos. Foram ainda considerados alguns documentos disponibilizados pelo serviço, nomeadamente o Programa de Orientação Escolar (POE, 2009), relatórios de avaliação dos anos 2008, 2009, 2011 e uma comunicação da responsabilidade de ambas as técnicas, apresentada por estas numa iniciativa externa. Acrescente-se que dados provenientes da observação não instrumental e não programada permitiram compreender melhor como é que o SPO se insere e se *movimenta* no sistema de relações que definem esta escola. Finalmente, a análise de legislação pertinente ajudou a clarificar e situar alguma da informação obtida na escola.

O SPO da escola é actualmente assegurado por uma Técnica Superior de 1ª classe, do quadro de vinculação distrital de Lisboa, com formação inicial em Psicologia Clínica e que assegura funções na escola desde 1999. De então até 2009/2010 existiu uma equipa no SPO que, embora não satisfizesse inteiramente o estabelecido pelo Decreto-Lei 190/91, porquanto não contava com a técnica de Serviço Social, se aproximava mais do modelo legalmente estabelecido. Assim, a equipa contava também com uma técnica habilitada com o Curso de Pós-Graduação em Orientação Escolar e Profissional, isto é, uma Conselheira de Orientação, que desempenhou estas funções na escola entre 1983 e 2010.

A actividade destas técnicas na área da orientação vocacional, bem como nas outras atribuições do serviço, vem sendo assegurada sem acompanhamento ou orientação por parte da tutela. Com vista a contrariar o seu isolamento técnico, os profissionais desta área pedagógica, à semelhança do que acontece em várias outras da região administrativa em que se localiza a escola em estudo, reúnem regularmente por sua iniciativa, como aliás ocorreu formalmente durante alguns anos atrás no quadro da, então, DREL. Trata-se de manter informalmente uma estrutura que tem a finalidade promover a cooperação, a partilha de práticas e de



informação pertinente ao desempenho de papel, e cujo funcionamento é devedor do reconhecimento da sua utilidade por algumas das direcções de escola, como é o caso.

Embora informais, estas estruturas chegam a ter ainda algum papel na formação cooperativa e contínua dos técnicos, sendo uma forma de suprir a ausência de uma política de formação contínua que lhes seja especialmente direccionada, quer no âmbito da administração central, regional ou local, quer no âmbito das instituições de ensino superior. Aliás, a psicóloga referiu-se expressamente e mais do que uma vez à necessidade *de uma maior articulação entre os SPO e as instituições de ensino superior, nomeadamente para a partilha de novos materiais ou mesmo na divulgação de estudos realizados que pudessem contribuir para uma melhoria do trabalho desenvolvido pelos técnicos no terreno*. Diga-se que, no âmbito regional em que se localiza a escola em estudo, apenas pela meritória iniciativa do Instituto de Orientação Profissional vem sendo promovida com alguma regularidade formação continuada destinada à actualização destes profissionais.

O valor da presença de mais do que um técnico por instituição é também salientado na auscultação de diversos participantes. Assim, na opinião de ambas as técnicas entrevistadas, durante o período em que estavam as duas, o SPO pôde desempenhar melhor as suas funções, nomeadamente no domínio da OV, não apenas pela presença de um elemento com formação e experiência neste domínio, mas, sobretudo, pela possibilidade de, sendo duas, distribuir entre si as tarefas do serviço e de desenvolver um acompanhamento mais regular e directo dos alunos. A dificuldade de resposta resultante do pouco pessoal do SPO é igualmente sentida pela direcção da escola e pela maioria dos professores entrevistados que, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido por aquele serviço, referem, *precisávamos de mais gente lá em cima* (PE4).

Sobre o *lugar* do SPO na escola, constatou-se, quer pelas entrevistas aos professores e ao Director da escola, quer através da observação durante as visitas à escola, que o serviço está muito bem integrado na dinâmica aí existente, facto evidenciado, por exemplo, pelo estilo de comunicação entre os técnicos e os restantes elementos da escola. Na verdade, observou-se uma comunicação fluente, sistemática, com um diálogo que sugere informalidade, proximidade, partilha e confiança do ponto de vista do trabalho e da relação. Sente-se que o serviço é reconhecido, que está muito presente no quotidiano escolar, que se movimenta com ligeireza, incansável, ainda que, assumidamente, não consiga *chegar a todos, a tempo e horas*.

Nas secções que se seguem começaremos por analisar a intervenção em OV cuja iniciativa cabe ao SPO, no Básico e no Secundário e, num segundo momento, analisaremos se e como ocorre a contribuição do currículo para a OV dos estudantes. Porém, apresenta-se em primeiro lugar uma estratégia que envolve os alunos dos dois ciclos de escolaridade, Básico e Secundário, e das duas modalidades de formação, geral e profissional: a Mostra dos Cursos Profissionais (MCP).

O SPO, em conjugação com a Directora dos Cursos Profissionais, colabora activamente na organização da Mostra dos Cursos Profissionais, iniciativa dirigida à divulgação da oferta formativa da escola, especialmente no âmbito da formação profissional. Esta iniciativa, que teve este ano a sua 3ª edição, destina-se aos alunos internos, mas também aos alunos de outras escolas do concelho.

Internamente, os alunos de 9º ano são os principais destinatários da iniciativa. Por esse motivo, o SPO divulga directamente a iniciativa em todas as turmas, informando os alunos sobre o que vai suceder,



incentivando-os a fazerem bom uso da Mostra e preparando-os para a uma boa exploração. Porém, com esta iniciativa a escola pretende também dar visibilidade externa ao trabalho que vem sendo desenvolvido e ao que se propõe desenvolver, e comunicar com o exterior, sendo as escolas do concelho convidadas a divulgar igualmente a sua oferta formativa.

As estratégias de divulgação utilizadas na Mostra vão desde apresentações dos cursos em *PowerPoint*, a demonstrações práticas das aprendizagens que neles podem ser adquiridas; por exemplo, no caso do Curso Profissional de Mecânica, estavam expostos equipamentos e maquinaria e os alunos mostravam como se trabalha com esse equipamento. Observou-se grande envolvimento dos alunos dos Cursos Profissionais na iniciativa; com efeito, para cada curso, estavam sempre presentes nos stands três ou quatro alunos, que se iam revezando, e um professor. Panfletos, e outros materiais em suporte de papel estavam igualmente disponíveis para consulta e ou para oferta aos interessados. Pelo que nos foi dado observar, a Mostra dos Cursos Profissionais é vivida por todos com grande empenho, entusiasmo e orgulho, sendo, claramente, uma iniciativa que se propõem manter no futuro.

- **O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Básico**

A intervenção do SPO nos dois percursos conducentes à finalização do Ensino Básico, Curso Geral e Cursos de Educação Formação (CEF), apresenta características algo distintas pelo que, nesta secção, consideraremos, num primeiro momento, a intervenção em OV decorrente da iniciativa e acção dos técnicos do SPO no contexto dos Cursos de Educação Formação (CEF) e, seguidamente, junto dos alunos e turmas do Curso Geral.

A Intervenção do SPO em OV no Âmbito dos CEF

A legislação relativa aos CEF atribui um papel destacado ao SPO, como se pode constatar no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, data da Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro, e na publicação *Cursos de Educação e Formação. Guia de Orientações*, da responsabilidade da Direcção Geral da Formação Vocacional do Ministério da Educação (2005).

A colaboração do SPO está prevista desde logo na preparação do processo de Candidatura Pedagógica da escola a um dado CEF, a qual supõe entre os dados do respectivo dossier a identificação dos interesses dos alunos e o levantamento da informação relativa ao insucesso, matérias nas quais os técnicos do SPO têm previsivelmente uma importante colaboração a prestar. Esta colaboração também aparece explicitamente formalizada a propósito do processo de selecção dos alunos e, em particular, de alunos com menos de 15 anos de idade, no qual se requer a existência de *relatório fundamentado com parecer do SPO, caso exista, ou do director de turma ou professor de apoio educativo, nas outras situações*. Acresce que na equipa pedagógica de acompanhamento das turmas se estabelece a presença dos *profissionais de psicologia e orientação contratados, caso não exista SPO (DGFV, 2005)*, sendo-lhe aí atribuídas um vasto leque de competências, a saber:

- Intervir no acesso e na identificação dos alunos candidatos aos cursos de educação e formação através de um processo de orientação escolar e profissional.
- Colaborar na organização dos cursos, designadamente, na identificação dos interesses dos alunos



- da comunidade educativa, no levantamento das necessidades de formação e das saídas profissionais emergentes na comunidade local, bem como, na divulgação da oferta educativa e formativa das escolas que abrange e na articulação com outros estabelecimentos de ensino, de forma a contribuir para uma rede diversificada e complementar de ofertas de cursos a nível local.
- Contribuir, em colaboração com a equipa pedagógica, para a definição e aplicação de estratégias infusivas ou aditivas de orientação e estratégias psicopedagógicas, apoiando a elaboração e aplicação de programas de desenvolvimento de competências, cognitivas, sociais, de empregabilidade e de gestão de carreira.
 - Apresentar, em colaboração com o director de curso e em fase de candidatura, um plano de transição para a vida activa de forma estruturada e intencional mas flexível, de modo a permitir possíveis reformulações e/ou ajustes sempre que necessário e em consonância com as características, necessidades e evolução do grupo-turma. O plano de transição para a vida activa pode incluir actividades de exploração pessoal (por exemplo, portfolio pessoal, identificação de características pessoais, competências desenvolvidas e transferência de competências), actividades de exploração do mundo do trabalho (por exemplo, visitas a locais de trabalho para acompanhamento de um profissional com guião de observação e de entrevista) e técnicas de procura activa de emprego (por exemplo, resposta a anúncios e simulação de entrevista para emprego).
 - Colaborar com o professor acompanhante de estágio e com o director do curso no acompanhamento dos alunos em situação de formação em contexto de trabalho, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio, actividades de preparação para a integração dos alunos no estágio e de desenvolvimento de competências de gestão de carreira durante o mesmo.
 - Participar na reunião semanal da equipa pedagógica, assim como nas reuniões do conselho pedagógico, no qual poderá ser criada uma secção específica, a fim de realizar ao longo do ano de formação e no final do curso a avaliação do funcionamento do mesmo.

De acordo com as técnicas do SPO, em consonância com algumas das atribuições acima descritas, sempre houve *um certo cuidado na inclusão dos alunos* neste tipo de percurso escolar. Sobretudo numa fase em que existia uma elevada procura pelos cursos CEF (*éramos a escola que mais CEF oferecia*, ET), o SPO assumiu um papel muito activo durante o processo de candidatura, recorrendo a diferentes estratégias, em função das características específicas da situação em cada ano. Assim, indicam, *houve um ano em que pedimos aos colegas* (professores directores de curso) *que os encaminhassem* (para o SPO), ou, noutro ano, *juntámos os candidatos todos e explicámos tudo*, solicitando neste momento de esclarecimento a presença do (futuro) DC, para que conhecesse, desde cedo os candidatos e ajudasse a clarificar os conteúdos do curso nas dimensões técnicas.

O momento seguinte passaria pela aplicação de provas psicológicas (questionário de interesses e testes de raciocínio), cujo principal objectivo seria o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem mais preocupantes, com a finalidade última de caracterizar *e transmitir à equipa pedagógica que miúdos temos ali* (ET), ou seja, para que esta construísse o mais cedo possível uma representação mais clara das características do grupo com quem vai trabalhar.

O envolvimento das famílias no processo de candidatura dos seus educandos a um CEF é considerada pela escola uma importante estratégia de promoção do sucesso educativo do novo aluno, estratégia na qual o SPO, através das suas técnicas, também está presente. As reuniões com estes Pais fazem parte da fase de candidatura, e visam informá-los sobre a natureza do curso (currículo, regras, processo de estágio) e promover um ajuste das suas expectativas à natureza da formação, *porque às vezes têm ideia que isto é tudo muito fácil*,



mas não é (ET). É na sequência deste trabalho e do esclarecimento do aluno e da família sobre o percurso de formação que lhes é proposta a assinatura do contrato de formação, no qual escola, aluno e família se comprometem a cumprir as regras necessárias a um percurso de sucesso. De acordo com as técnicas, este contrato, cuja subscrição é condição indispensável à frequência do curso, contribui muito positivamente para o reforço da ligação da família à escola e ao percurso formativo do seu educando.

Entretanto, a intervenção do SPO no processo de selecção dos alunos candidatos aos CEF tem vindo a ser menos destacada em virtude da diminuição da procura deste tipo de formação na escola e da diminuição da oferta de escola.

A Intervenção do SPO em OV no Curso Geral

Relativamente aos alunos que frequentam o curso geral, a intervenção sistemática do SPO, no domínio da orientação vocacional, tem lugar junto dos alunos das turmas de 9º ano.

Durante o período em que o SPO dispôs de dois técnicos, a intervenção em OV, como consta dos Relatórios de 2008/2009 e 2009/2010, organizava-se em duas fases. Uma primeira, direccionada aos alunos de todas as turmas de 9º ano e respectivos Encarregados de Educação, estava focada na divulgação do Programa de Orientação Vocacional (POV) e na sensibilização dos alunos e famílias para este apoio. Uma segunda fase, centrava-se na aplicação do programa.

O desenvolvimento do programa tinha início em contexto turma (Área de Projecto) e focava-se aí na abordagem e disponibilização de material informativo sobre as alternativas de formação e na aplicação de provas psicológicas normalizadas (questionários de interesses profissionais e provas de raciocínio diferencial, nomeadamente) e de outras. Num segundo momento de desenvolvimento do programa, efectuava-se o aconselhamento em pequeno grupo, num regime de voluntariado; o foco da intervenção incidia na exploração do autoconceito, a partir de actividades de dinâmica de grupo e da análise dos resultados das provas aplicadas, mas também na revisitação das alternativas de formação, no quadro do acompanhamento do processo de decisão. Os grupos eram constituídos tendo por base a turma: em regra, dois ou três grupos por turma. Quando o processo era dado por terminado, os estudantes levavam consigo o relatório de orientação.

Todavia, os técnicos dão conta que a modalidade de intervenção continuada ao longo do ano lectivo, em pequeno grupo, tem vindo a perder aceitação junto dos estudantes e das famílias. Atribuem tal facto a diversos factores dos quais destacam: (a) uma certa cultura de urgência e de facilidade que tende a valorizar a intervenção pontual e psicométrica e a célere obtenção do respectivo relatório e a desvalorizar o *processo* de orientação e o recurso a estratégias de natureza menos normativa; (b) a prevalência do modelo de *exame psicológico pontual* efectuada em algumas estruturas privadas de orientação; (c) o impacto no funcionamento dos grupos de um clima social geral menos positivo. Sobre este último aspecto, os técnicos referiram na entrevista, bem como nos seus Relatórios de Actividades (2008/2009; 2009/2010), que no contexto turma, e mesmo no contexto do gabinete, o comportamento dos alunos se vinha deteriorando nos últimos anos, facto que atribuem, em grande medida, a factores exógenos àquela escola em particular.

Na sequência desta análise, os técnicos optaram, então, pelo aconselhamento individual ou a pares, se os alunos o aceitassem e se escolhessem entre si e que ocorria num número variável de sessões, conforme a



necessidade. Neste contexto, na dinâmica do aconselhamento os resultados das provas normalizadas eram assumidamente o ponto de partida central para as actividades desenvolvidas, que visavam *uma reflexão mais aprofundada sobre cada caso,... esclarecer dúvidas na informação..., analisar problemáticas individuais subjacentes que condicionem a escolha e proteger o sigilo que deve ser mantido num trabalho com estas características* (REL09).

No âmbito do POV, a exploração do mundo do trabalho e das profissões não se apresenta como um objecto de *trabalho estruturado*. As actividades de exploração com os alunos de 9º ano incidiam sobretudo nas alternativas de formação; sobre as profissões, apenas *se o aluno manifestasse esse interesse*. (EP) Também a tomada de decisão não parece ser objecto de incidência formal no processo de orientação, embora o discurso das técnicas foque a importância que atribuem ao acompanhamento do aluno até ao momento em que a decisão é tomada, *até que ele se sinta capaz de escolher o seu percurso* (REL09). Tal preocupação é visível, por exemplo, quando referem como *situações dolorosas o não conseguir ajudar o aluno a escolher ou o confronto com uma desistência do programa (...)* (REL09).

Ainda de acordo com os relatórios já referidos, ambos os técnicos sublinham que o papel do DT é determinante para o sucesso da intervenção. Na primeira fase, a sua colaboração é indispensável e assume grande impacto na sensibilização e na receptividade efectiva dos alunos e das famílias à OV e na organização do arranque do processo (inscrições, autorizações, organização dos alunos, etc.) que, recorde-se, é de participação voluntária. Também na segunda fase o papel do DT é fundamental, nomeadamente (a) na disponibilização e ponderação de informação útil a um melhor conhecimento do aluno e ao apoio à construção do seu projecto vocacional; (b) na prevenção do abandono do aconselhamento por parte de alguns alunos; (c) no papel de mediadores nas relações entre o SPO, os pais e os alunos; (d) no papel de mediadores na articulação entre o SPO e outras estruturas escolares, de que salientam os professores de Educação Especial e a resposta aos alunos com NEE, também no domínio da OV, junto dos quais frequentemente se torna necessário adaptar algumas dimensões do processo de orientação.

Reforce-se que os técnicos dão conta de *uma relação fácil, sem conflitos, com respeito pelo trabalho e competências de cada um. (...) uma articulação próxima, com recurso ao e-mail escolar, também ao telefone e ao contacto pessoal, consoante as características particulares de cada director de turma, a celeridade necessária no contacto ou o teor da situação que exigia a articulação no momento*. (REL09)

O envolvimento dos pais no POV ocorre, como já se referiu, na fase de divulgação e sensibilização, através de reunião por turma, e também na fase final do processo, agora, em entrevistas, solicitadas pelo SPO ou a pedido dos Pais. As entrevistas para que os pais são convidados *poderão ter como objectivos auscultar as suas expectativas, implicar o seu comprometimento no processo de tomada de decisão do jovem, alertá-los para condicionantes de uma determinada escolha ou para as suas consequências ou o meu próprio esclarecimento sobre aspectos importantes para o aconselhamento, entre outros*. Quando solicitadas pelos pais, percebe-se que estes visam, sobretudo *a obtenção de esclarecimentos sobre os resultados das provas psicológicas e sobre a opção dos seus filhos/educandos*. (REL09)

Para finalizarmos a informação relativa a esta fase de funcionamento do SPO em que coexistiam dois



profissionais, sublinhe-se que praticamente todos os alunos de 9º ano eram abrangidos pelo POV, como mostra a Tabela 6, relativa aos anos de 2008/09 e 2009/10.

Tabela 6

Alunos Abrangidos pelo POV: 2008/2009, 2009/2010

Turmas 2008/09	Nº Alunos/Turma	Completaram POE	Não completaram POE	Desistiram no início
9ªA	23	19 (82,6%)	0	1
9ªB	25	20 (80,0%)	1 (NEE)	0
9ªC	25	10 (40,0%)	4	3
9ªD	25	22 (88%)	1	1
9ªE	27	26 (96%)	0	0
9ªF	25	16 (64%)	2	0
<hr/>				
2009/10				
9ªA	28	27 (96,4%)	0	1
9ªB	23	10 (43,5%)	11 (47,8%)	2
9ªC	26	26 (100%)	0	0
9ªD	17	17 (100%)	0	0
9ªE	18	16 (100%)	0	0

A intervenção em OV no 3º Ciclo também se concretizava no quadro da avaliação e aconselhamento psicopedagógico dos casos de alunos com retenção repetida. Trata-se de uma intervenção para a qual se aponta a necessidade de articulação estreita, nem sempre conseguida, entre SPO, DT e famílias e que se podia traduzir ou na definição de estratégias diferenciadas de apoio educativo ou na proposta de encaminhamento do aluno para um percurso alternativo de formação.

Entretanto, no presente ano lectivo de 2010/2011, na nova condição de existência de uma só técnica, em virtude da aposentação da Conselheira de Orientação, e na sequência da avaliação que vinha sendo efectuada ao POV, foram introduzidos alguns ajustamentos na intervenção em orientação vocacional destinada aos alunos de 9º ano. Relativamente aos alunos das turmas do Curso Regular, a principal mudança introduzida, no agora designado *Projecto de Exploração Vocacional (PEV)*, consistiu no envolvimento mais intensificado, estruturado e activamente colaborativo da Área de Projecto em duas das componentes da intervenção, isto é, nas actividades de exploração escolar e profissional. Deste modo, a OV desenrolou-se este ano em dois contextos e com o apoio de dois tipos de profissionais: por um lado, no contexto do gabinete e com o apoio da psicóloga, por outro, no contexto da turma, no tempo da Área de Projecto, com o apoio e orientação inicial da psicóloga e depois com o apoio e orientação do professor da referida unidade curricular, ao longo do ano.

Assim, em contexto turma, e durante o 1º Período lectivo, a psicóloga apresentou a informação sobre as alternativas de formação, distribuiu material informativo e estimulou os estudantes a aprofundarem o conhecimento daquelas alternativas através da pesquisa autónoma em diversas fontes da NET, cujos endereços disponibilizou. Os alunos foram também incentivados a desenvolver, ao longo do ano lectivo, um



projecto focado na exploração de uma profissão ou de profissões de uma dada família profissional à sua escolha e do respectivo(s) percurso(s) formativo(s). A psicóloga analisou com as turmas algumas hipóteses de projecto, alguns aspectos a ter em conta no seu desenvolvimento, *mas deixou-se a cada turma e cada DT grande autonomia, quer relativamente ao conteúdo, quer quanto ao processo* (EP). Ainda no 1º Período e em contexto turma, foi aplicado um questionário de interesses e um outro focado na história do percurso escolar dos estudantes.

Paralelamente ao desenvolvimento do projecto na Área de Projecto, iniciou-se, a partir do 2º Período lectivo, uma fase de aconselhamento individual ou a pares, em contexto de gabinete. Tratou-se de uma fase caracterizada por um acompanhamento mais próximo, organizado com a finalidade de fomentar o autoconhecimento do aluno e a reflexão sobre o seu perfil, e na qual a análise e discussão dos resultados obtidos nas provas psicológicas ocupa um lugar central. Aliás, as entrevistas com os alunos permitiram confirmar que os resultados das provas psicométricas são um ponto de partida central para a exploração do autoconceito, em particular o questionário dos interesses profissionais.

O esclarecimento de eventuais dúvidas sobre os percursos de formação e o apoio à decisão, são igualmente dois objectivos centrais do aconselhamento. As entrevistas, que decorrem durante os 2º e 3º Períodos, têm um número variável: pode tratar-se ou de uma única sessão durante a qual se analisam e discutem os resultados dos testes, ou de várias sessões, como sucede em grande parte dos casos, já que para muitos alunos a tomada de decisão vocacional se apresenta como um processo longo, difícil e, por vezes, doloroso. Terminado este processo, os alunos recebem uma ficha com os seus resultados.

Acrescente-se que o horário das entrevistas coincide com o horário da Área de Projecto, já que as mesmas são entendidas como uma das estratégias ao serviço do PEV: uma parte dos alunos continua na turma a desenvolver o seu projecto de exploração das profissões, enquanto outro ou outros (um par, eventualmente) é atendido no gabinete.

O PEV terminou com a apresentação intra-turmas dos respectivos projectos de exploração profissional (2º Período) e com a sua posterior apresentação inter-turmas (3º Período). Entretanto, o PEV previa igualmente o recurso a visitas de estudo relacionadas com os temas dos projectos, tendo algumas delas tido lugar.

A observação que fizemos de uma das apresentações inter-turmas dos projectos de exploração profissional foi marcada por alguns incidentes logísticos que condicionaram negativamente a iniciativa. Todavia, no que se observou, foi possível identificar níveis bastante diversos de apropriação do projecto e de valorização e preparação do momento da comunicação aos outros da aprendizagem efectuada. Houve alunos cujo envolvimento no projecto lhes criou a oportunidade de aprenderem mais sobre a ou as profissões que equacionam um dia vir a ter e sobre os percursos formativos para tal necessário, mas com outros não ficou claro o nível de integração pessoal da informação tratada. Também não foi claro quais as fontes de informação utilizadas na concretização do projecto, tendo-nos ficado a ideia que a Internet poderá ter sido para alguns a única fonte de informação considerada. Houve alunos cuja comunicação clara e entusiasta facilitou o envolvimento da audiência e gerou questões adequadamente respondidas, outros houve cujas apresentações



tiveram um impacto comunicativo bastante aquém do desejável; nestes casos, é de crer que os ganhos obtidos pela assistência tenham tido pouca expressão.

Também obtivemos informação sobre a adesão, percepção e avaliação dos alunos relativamente ao PEV através de entrevistas feitas aos alunos do 9º ano: 12 alunos, provenientes de quatro das cinco turmas, três alunos de cada turma. Tal como referido pela psicóloga, embora o tema do projecto fosse comum (i.e., as profissões) cada turma teve autonomia para gerir o processo de construção do mesmo.

Percebeu-se que todas as turmas se organizaram em pequenos grupos e que, também em todas elas, os critérios de constituição dos grupos foram os interesses e motivações específicos de cada estudante. Noutros aspectos as turmas divergiram na sua organização. Assim, em algumas turmas houve um primeiro momento de trabalho individual (1º período), seguindo de um outro momento de trabalho em grupo (2º período). Outras turmas trabalharam sempre em grupo, mas também em modos diferentes: ou (a) seleccionando uma área de interesse por grupo e explorando depois cada aluno uma profissão dentro da respectiva área de grupo ou (b) seleccionado uma profissão por grupo e explorando cada aluno uma dimensão específica da profissão (e.g., o acesso, as rotinas ou quotidiano da profissão, as saídas profissionais, etc.).

As diferenças na organização da tarefa não implicaram contudo diferenças no modo como foi percebida a envolvimento da psicóloga. Na maioria das entrevistas é referido o apoio da psicóloga no arranque do processo, nomeadamente na identificação das fontes de informação sobre profissões, com especial referência à Internet. Os estudantes também reforçam o papel da psicóloga na exploração dos percursos de formação, através da divulgação da informação, distribuição de material, disponibilização de endereços electrónicos úteis e de orientações sobre como explorar iniciativas externas de informação (e.g., a *Euroskills*), confirmando-se, mais uma vez, a importância do papel da psicóloga no campo da exploração dos percursos de formação.

De facto, a exploração das profissões e dos percursos formativos surge em todas as entrevistas como o objecto mais saliente do PEV. Quase na totalidade dos casos, as questões que pretendiam compreender a contribuição da exploração do autoconceito para o processo de tomada de decisão foram respondidas *ao lado*, sugerindo que o trabalho mais importante ou mais valorizado por estes alunos foi a exploração das profissões. Deste modo, respondem: *eu acho que esse trabalho foi importante porque ficámos a conhecer profissões e áreas que se calhar de outra forma não gostávamos* (9E3); *descobri que há saídas profissionais que eu achava que com aquele curso não poderíamos ir* (9E3). A mesma percepção de ganhos relativamente à exploração e ao conhecimento dos percursos formativos e das profissões é evidente nas respostas à questão sobre o contributo geral do PEV para a sua decisão vocacional. Assim, por exemplo: *ajudou porque havia áreas que não conhecia e com este trabalho passei a conhecer melhor* (9E1); *aprendi que (para a formação em Desporto) se deve saber muito de matemática, que não vai ser assim tão fácil seguir este objectivo, e conheci profissões que pensava que não se enquadravam no desporto* (9E3); *ajudou a perceber porque por acaso até fiz um trabalho sobre economia e descobri que já não quero* (9E4); *também fiz (o trabalho) sobre relações públicas, mas tenho outros gostos, deixei de ter interesse, mas não deixo de gostar na mesma* (9E4).

Por fim, e ainda no quadro das entrevistas aos alunos de 9º ano, as respostas às questões de resposta



fechada – Escala de *Likert* de 1 (*concordo absolutamente*) a 5 (*discordo absolutamente*) – vêm reforçar a ideia do ganho na participação no PEV do ponto de vista da exploração e do conhecimento das profissões e dos percursos de formação. A maioria dos alunos respondeu nas categorias 1 e 2 (i.e., *concordo absolutamente* e *concordo*), às questões sobre (a) o conhecimento do currículo das diversas áreas de formação do Secundário e das (b) funções exercidas nas suas profissões de interesse e, ainda, às questões (c) sobre as competências de exploração da informação. Com classificações menos positivas, surgiram as questões da exploração do autoconceito e da tomada de decisão. De um modo geral, para os alunos entrevistados, parece existir mais desconforto, maior insegurança e menos conhecimento nestes dois importantes domínios e uma percepção pouco clara que estes temas tenham sido trabalhados, o que nos sugere que as questões mais internas não são para eles temas muito expressivos e a integrar no seu trabalho pessoal de apoio à construção do projecto vocacional.

Globalmente, estas entrevistas sugerem que a participação no PEV é valorizada de forma muito positiva, com ganhos na formação e na aprendizagem. Foi através do projecto que perceberam as dimensões e especificidades das profissões, dos percursos formativos, as condições de acesso a esses percursos, etc. Para alguns alunos, a participação no projecto permitiu um ajuste do conhecimento da profissão, uma representação mais realista, menos fantasiosa, e também um ajuste das expectativas, resultante do confronto, não apenas com as profissões, mas também com os percursos formativos, constituindo-se, deste modo, como um contributo fundamental para a organização e reorganização dos seus projectos. Por consequência e, como se disse, embora as questões relativas ao autoconceito tenham sido respondidas à margem, parece ter ocorrido, ainda que sem uma percepção muito clara disso por parte dos alunos, um trabalho indirecto com consequências no domínio da exploração e organização pessoal em ordem à preparação da decisão e do projecto vocacional.

Regressando ao discurso da psicóloga, a sua avaliação final do PEV transmite satisfação global com o desenvolvimento do projecto, mas matizada por algumas insatisfações; assim:

Quanto ao trabalho desenvolvido e que envolveu directamente o SPO devo dizer que a fase inicial de informação/sensibilização às turmas decorreu de uma forma satisfatória tendo sentido que o tema interessou à maioria dos alunos; aliás alguns salientaram mesmo a importância destas sessões iniciais. No trabalho mais individualizado com os alunos, nas entrevistas (...), (por um lado) senti que os espaços encontrados para o efeito, ou seja aproveitando o horário de Área de Projecto de cada turma, foram insuficientes. Por outro lado, também constatei que os alunos não estavam disponíveis, com algumas excepções, para permanecer na escola depois do seu horário lectivo.

(...) No que diz respeito à realização dos trabalhos, senti que houve turmas que se envolveram na realização e na pesquisa de informação, enquanto noutras o empenho e o interesse manifestados foram muito reduzidos ou quase nulos.

Também o facto da Área de Projecto funcionar como um espaço curricular onde acabam por cair outras incumbências escolares, e a verificação de alguns incidentes ou eventos próprios da vida da escola, dificultou por vezes o desenvolvimento tranquilo do projecto.

Entretanto, no PEV previu-se, como era habitual na intervenção do SPO, o envolvimento das famílias no processo de OV dos seus filhos. Por isso, num primeiro momento, procedeu à divulgação do programa junto



dos EE, aproveitando para tal reuniões já previstas no calendário de cada turma pelo respectivo DT. Como material de suporte a esta divulgação o SPO produziu um folheto onde se destaca que o *contributo do EE pode ser fundamental na (...) sensibilização do seu educando para o envolvimento nas actividades que irão ser promovidas*, actuação que justifica, já que *a consistência dos projectos vocacionais é influenciada pela natureza e diversidade de experiências de exploração desenvolvidas*.

Na parte final do processo de orientação houve também lugar para um trabalho mais próximo, se necessário. Assim, podem ocorrer entrevistas com os pais/encarregados de educação, quer por solicitação do SPO, quer por solicitação da família. Na primeira situação, as entrevistas com a família visam geralmente conhecer as expectativas dos pais, o eventual ajuste dessas expectativas e o envolvimento mais activo da família no apoio ao processo de tomada de decisão do aluno. Quando a iniciativa pertence à família, esta procura sobretudo esclarecer dúvidas sobre os resultados dos testes e analisar as alternativas de formação para os seus filhos. Diga-se que apenas 12 EE solicitaram este tipo de atendimento, tendo-se verificado ainda, em colaboração com a Professora de Educação Especial, entrevistas com quatro EE de alunos com NEE.

Além da disponibilidade para estas entrevistas, a psicóloga, durante o 3º Período, convidou os EE para sessões especificamente focadas no esclarecimento sobre os percursos de formação, as quais tinham como objectivo facilitar o seu apoio ao processo decisional do seu educando(a). A psicóloga *lamenta o número reduzido de pais que participaram nas sessões de informação/esclarecimento*, preocupando-a também o facto *de durante o ano, (poucos) terem expressado interesse em se envolver na tomada de decisão dos seus educandos*. Terão participado nas sessões apenas 32 pais dos alunos das cinco turmas de 9º ano (RP), ainda que os que participam atribuem *grande pertinência a este tipo de sessão de esclarecimento* sobre as alternativas de formação e se sintam *bastante satisfeitos* por nelas participar.

- **O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Secundário**

As características da intervenção do SPO em OV no Ensino Secundário parecem estar muito condicionadas pela acentuada e generalizada preocupação com o cumprimento dos programas, facto que torna difícil implementar actividades de exploração vocacional no contexto do desenvolvimento natural do currículo, como se depreende das entrevistas realizadas. Com efeito, a OV no Ensino Secundário, quer nos cursos Científico-Humanísticos, quer nos Cursos Profissionais, e tal como nos foi dado perceber pelas entrevistas com a conselheira e a psicóloga, dirige-se, sobretudo, aos estudantes que frequentam o 12º ano e assume privilegiadamente o formato de aconselhamento pontual, ou por solicitação dos alunos, e, ou por encaminhamento dos DT.

A informação é outra importante componente de intervenção da iniciativa do SPO, sendo os percursos de formação subsequentes ao Ensino Secundário e o regime de acesso ao Ensino Superior o principal foco da informação. Para a concretização desta componente, as estratégias mais utilizadas incidem no recurso ao sítio da escola e na divulgação de circulares (nomeadamente sobre os Dias Abertos das escolas do Ensino Superior, os pré-requisitos, as Feiras Nacionais de Formações, o prosseguimento de estudos na União Europeia, etc.). Durante alguns anos realizou-se também, com a colaboração de entidades externas, uma sessão de esclarecimento destinada a todos os alunos do 12º ano, focada nas alternativas de formação pós-secundário,



iniciativa que parece ter sido suspensa.

Paralelamente a esta intervenção focada nos percursos de formação, no caso dos Cursos Profissionais é feito ocasionalmente algum trabalho de apoio aos Directores dos Cursos no âmbito da informação sobre as profissões. Aliás, as técnicas também dão conta que, no início do ano, no caso dos Cursos Profissionais, ocorre a sensibilização dos alunos em todas as turmas para o recurso ao SPO, se sentirem tal necessidade, nomeadamente no domínio da OV.

Aliás, a participação do SPO na dinâmica dos CP está muito presente na regulamentação dos cursos. Por exemplo, de acordo com o Regulamento dos Estágios dos CP, é esperada a colaboração do SPO com os Directores de Curso, na elaboração das propostas de estágio a apresentar às empresas, nos processos de selecção e distribuição dos alunos pelos locais de estágios, na planificação desta importante componente de formação (Planificação do Estágio, 2009/2010). Também o documento que define as Orientações de Gestão dos CP, prevê o contributo relevante do SPO no Projecto de Tutoria com vista à prevenção do insucesso e do abandono e à orientação e avaliação do perfil dos alunos.

Outras atribuições do SPO foram esclarecidas através das entrevistas com as técnicas, sendo de salientar o seu papel destacado, muito reconhecido e valorizado pela escola, no processo de selecção dos alunos dos CP. A fase de selecção, que assentava na aplicação de provas psicológicas, em particular da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) e de um questionário de interesses e, quando necessário, de uma entrevista individual, é também valorizada pelas duas técnicas, nomeadamente porque, em seu entender, essa fase permite uma aproximação à pessoa, à compreensão do seu percurso e dos motivos da sua escolha e respectiva consistência.

Entretanto, em virtude de a procura externa dos CP ter vindo a diminuir, a intervenção do SPO na fase de candidatura também tem sido de menor relevo. O contacto com os alunos dos CP passou a efectuar-se com as turmas já constituídas, consistindo, numa primeira fase, na administração de algumas provas psicológicas, nomeadamente de interesses. Nas palavras das entrevistadas, o objectivo desta intervenção consiste na identificação de casos cuja escolha esteja preocupantemente desajustada dos interesses manifestos. Quando tal se verifica, tem início um processo de reorientação que pode passar apenas pela mudança de curso dentro da escola ou mesmo por uma mudança de escola. Em todo o caso, com base na informação acumulada, as duas técnicas são de opinião que com a maioria dos alunos se verifica coerência entre a escolha efectuada e o respectivo perfil de interesses. Apesar das fragilidades que atribuem a esta estratégia de avaliação pós-matrícula, as técnicas do SPO consideram este momento de contacto com as turmas uma forma de apresentação do SPO às turmas, sendo muitas vezes este o ponto de partida para o estabelecimento de relações com os alunos que *no fim acabam por nos vir procurar mesmo por outras razões* (ET).

Procurámos também perceber o ponto de vista dos estudantes sobre a questão vocacional e o apoio a tal processo. Atendendo a que o 12.º ano representa um momento crucial no desenvolvimento vocacional dos estudantes, e uma vez que neste ciclo de ensino a intervenção do SPO na OV se dirige sobretudo aos alunos do 12.º ano, entrevistámos apenas estudantes do referido ano: seis alunos, provenientes de quatro turmas. As entrevistas tiveram lugar no mês de Maio, e os seus objectivos foram (a) averiguar se existia consistência entre



a escolha efectuada no 9º ano e a escolha sobre o percurso de formação a seguir; (b) se a decisão agora tomada, sendo o caso, era sentida como confortável; (c) saber como foram equacionadas as alternativas de formação e que actores tiveram impacto ou o apoiaram nesse processo (e.g., o papel da família, dos pares, da escola, do SPO, etc.); (d) compreender como é que o estudante integrou o processo de decisão e como analisa o seu próprio percurso, nomeadamente no âmbito da exploração das alternativas que se lhe colocam.

Relativamente às questões da consistência ou continuidade da escolha verificou-se que, para a maioria dos entrevistados, a escolha do percurso de formação depois do 12º ano era sequencial à escolha da área de formação eleita no 9º ano. Igualmente a maioria dos estudantes revelou sentir-se confortável com a escolha agora efectuada, tendo já decidido o curso a seguir, no quadro de um projecto mais amplo que integra a dimensão profissional. Em termos do suporte ao processo de decisão, o discurso da maioria dos alunos entrevistados atribui à família um papel determinante, cuja importância supera, grandemente, quer o papel dos pares, quer da escola e do SPO. Trata-se de uma presença muito forte, indicativa, porventura, de uma maior envolvimento dos pais numa fase de decisão talvez sentida como *mais a sério*, ou percebida como de maior impacto no futuro. A título exemplificativo, em resposta a esta questão: *a família... a minha mãe ajudou-me a ver as faculdades... eu sempre tive queda para línguas, sempre gostei... os colegas não (ajudaram)...* (12E1); *a minha mãe sempre insistiu muito... nunca ninguém se opôs, a minha mãe preferia que fosse para fisioterapia... mas deixa-me completamente tranquilo... o meu pai de vez em quando pergunta... quem está de fora pensa que ele está mais ausente, mas não... os colegas por acaso não... por acaso não...* (12E2); *eu não vivo com os pais vivo com os tios que basicamente é "faz o que tu quiseres desde que apareças formada", é um sonho deles e meu... porque eles não sabem... ele (o tio) apoia-me sempre, diz "ah é muito giro, é muito giro", mas eu acho que ele nem sabe o que é..."* (12E3); *da família ... não tenho ninguém a ver com essa área... talvez porque a minha avó sempre me mostrou estas coisinhas da saúde, os remediozinhos... e também porque vivo rodeada de animais... os colegas não, nem por isso, da escola também não... eu só vim para esta escola este ano... e nunca fiz OV* (12E4).

Entretanto, não obstante a saliência do papel família no apoio à decisão vocacional, existem algumas evidências sobre o apoio da psicóloga, focadas na exploração do perfil vocacional na sequência da aplicação de testes e também na divulgação da informação sobre o acesso aos percursos de formação (novamente com a Internet a assumir um papel determinante nesta dimensão exploratória) e na discussão dessa informação com os alunos.

Por fim, relativamente ao modo de investimento dos estudantes nas tarefas de exploração da informação, a pesquisa através da Internet surge claramente como a estratégia de exploração mais relevante. Alguns alunos referem ainda a visita à *Futurália* como estratégia de pesquisa da informação, se bem que tal recurso se apresente um pouco controverso, com uma aluna a destacar que não obteve a informação ou acolhimento desejado, porque *eles só estavam interessados nas pessoas que se iam inscrever* (12E2).

Surge também numa entrevista a referência ao pedido de apoio a um amigo já aluno do curso pretendido, mas, na verdade, globalmente, a Internet é o veículo privilegiado na exploração das alternativas, dos percursos, dos currículos no processo de preparação da decisão.



A Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional dos Estudantes

O outro objectivo do estudo consistiu em compreender se e como concorre o desenvolvimento natural do currículo para a orientação vocacional dos estudantes. Para o cumprimento deste objectivo utilizou-se sobretudo a técnica do inquérito, através de questionário, no caso dos DT, e de entrevista, no caso dos alunos e também dos professores dos percursos de formação profissional. Começaremos por apresentar os resultados relativos aos professores e, de seguida, aos alunos.

- O Ponto de Vista dos Professores sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional

Começamos por apresentar as opiniões recolhidas junto dos DT. Solicitou-se aos Directores de Turma do 3º Ciclo, dos Cursos de Educação Formação, dos Cursos Secundários e dos Cursos Profissionais que respondessem a um questionário com vista a obtermos a sua opinião sobre o concurso do currículo para o desenvolvimento vocacional dos estudantes. Dito de outro modo e em termos gerais, pretendemos saber se, na sua opinião, o desenvolvimento do currículo, quer através das suas diversas disciplinas, quer no quadro de projectos ou iniciativas interdisciplinares, apoia de algum modo os estudantes na escolha do seu percurso de formação e, ou na elaboração dos seus projectos profissionais. Procurou-se perceber se o desenvolvimento natural do currículo integra nas suas actividades este tipo de preocupação e, verificando-se tal situação, como se verifica.

O questionário foi então distribuído a todos os DT, num total de 53 (Tabela 7). Responderam ao questionário 11 DT do 3º Ciclo (79%, num universo de 14 professores), 12 do Ensino Secundário (57%, num universo de 21 professores) e nove do Ensino Profissional (CP + CEF; 50% num universo de 18 professores). A taxa de retorno dos questionários, no total, foi de 60%, um resultado positivo considerando que, em média, este tipo de método de inquérito obtém uma taxa de resposta de aproximadamente 30% (Shaughnessy, Zeichmeister, & Zeischmeister, 2010).

Tabela 7
Directores de Turma por Ciclo

	Nível	Nº de Turmas e de Dt/Nível	Nº Total de Turmas
Ensino Básico	7º	4	14
	8º	5	
	9º	5	
CEF	1º	1	3
	2º	2	
Cursos Científico-Humanísticos	10º	7	21
	11º	7	
	12º	7	
Cursos Profissionais	10º	6	15
	11º	4	
	12º	5	
Total			53



Diga-se que mais de dois terços dos DT que responderam foi de opinião que a questão da ajuda à decisão vocacional é uma atribuição importante do currículo, a ser expressamente articulada às actividades das disciplinas, sendo que nenhum dos participantes considerou que tal contribuição deve ser alheia ao desenvolvimento do currículo (Tabela 8).

Tabela 8

Nível de Preocupação do Currículo com a OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Ciclo	Não é atribuição	Pode contemplar	É atribuição importante	É atribuição muito importante	Não responde
Básico (N = 11)	0	4 (36%)	2 (18%)	4 (36%)	1 (9%)
Secundário (N = 12)	0	4 (33%)	8 (67%)	0	0
Profissional (N = 13)	0	0	7 (54%)	1 (8%)	1 (8%)
Total (N = 32)	0 (0%)	8 (25%)	17 (53%)	5 (16%)	2 (6%)

Entretanto no que respeita à intenção de sabermos quais os conteúdos e, ou competências susceptíveis de ajudar os estudantes no confronto com a questão vocacional que o Projecto Curricular (PCT) ou o Plano de Trabalho de Turma (PTT) explicitamente prevêem (Tabela 9) verificou-se que os DT atribuem expressão mais elevada, (i) ao desenvolvimento de competências interpessoais, sociais e cívicas, facilitadoras da adaptação social e expressas, por exemplo, no saber comunicar, escutar, trabalhar em grupo, cooperar ou ser autónomo (item 9: 88%); (ii) ao desenvolvimento pelo estudante de competências pessoais de autoconfiança e de investimento no seu próprio desenvolvimento escolar e pessoal (item 12: 75%); e (iii) ao desenvolvimento de competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se (item 13: 72%).

No que respeita aos conteúdos e, ou competências susceptíveis de ajudar os estudantes no confronto com a questão vocacional que, embora não previstas nos PCT ou PTT, chegam a ser trabalhadas de modo informal e ocasional na turma (Tabela 9), verifica-se que os DT atribuem expressão mais elevada (i) à tomada de consciência de quais são as suas áreas mais e menos fortes e do que mais e menos gosta, no campo de actividades não escolares (itens 5 e 7: 69% para ambos); (ii) à construção de uma representação sobre as características da economia e do mundo contemporâneo (item 2: 66%); finalmente, atribuem relevo (iii) a diversos conhecimentos e competências, a saber: conhecimento das alternativas de formação disponíveis no sistema educativo (item 1: 53%), uma representação clara das áreas de que mais gosta e menos gosta, no campo das actividades escolares (item 6: 53%), desenvolvimento da curiosidade e de atitudes de exploração ordenadas à compreensão crítica da realidade social (item 10: 53%), desenvolvimento de atitudes de comprometimento com a realidade social mais e menos próxima (item 11: 53%) e desenvolvimento de competências de elaboração de projectos (item 14: 53%).



Tabela 9

Presença no Currículo de Conteúdos e/ou Competências com Impacto na OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Componente	Currículo prevê explicitamente	Currículo prevê, mas não promove	Não responde
1. Conhecer alternativas de formação	13 (41%)	17 (53%)	1 (3%)
2. Construir representações sobre características da economia e mundo contemporâneo	10 (31%)	21 (66%)	1 (3%)
3. Conhecer algumas profissões	18 (56%)	14 (44%)	1 (3%)
4. Ter consciência das suas áreas mais e menos fortes, no campo das actividades escolares	17 (53%)	16 (50%)	0
5. Ter consciência das suas áreas mais e menos fortes, em domínios não escolares	9 (28%)	22 (69%)	1 (3%)
6. Ter consciência das áreas de que mais e menos gosta, no campo das actividades escolares	16 (50%)	17 (53%)	0
7. Ter consciência das áreas de que mais e menos gosta, no campo de actividades não escolares	8 (25%)	22 (69%)	2 (6%)
8. Ter consciência de e desenvolver os seus próprios valores sociais e profissionais	18 (56%)	12 (38%)	2 (6%)
9. Desenvolver competências sociais e cívicas facilitadoras de adaptação social	28 (88%)	5 (16%)	0
10. Desenvolver a curiosidade e atitudes de exploração ordenadas à compreensão crítica da realidade social	15 (47%)	17 (53%)	0
11. Desenvolver atitudes de comprometimento com a realidade social mais e menos próxima	11 (34%)	17 (53%)	4 (13%)
12. Desenvolver atitudes de autoconfiança e investimento no seu próprio desenvolvimento escolar e pessoal	24 (75%)	8 (25%)	0
13. Desenvolver competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se	23 (72%)	9 (28%)	0
14. Desenvolver competências de elaboração de projectos	15 (47%)	17 (53%)	0
15. Preparar-se para as fases de transição na vida	13 (41%)	15 (47%)	4 (13%)
Total (N = 32)	49.6 %	47.8 %	2,6 %

Relativamente às actividades e, ou iniciativas pontuais e, ou projectos mais continuados, disciplinares ou interdisciplinares, através dos quais se procurou concretizar no currículo, durante o ano lectivo em curso, o apoio ao processo vocacional (Tabela 10), os DT invocam, sobretudo, as visitas de estudo (item 10: 88%) e o envolvimento em projectos (item 1: 66%). As acções desenvolvidas em articulação com o SPO são referidas logo a seguir, mas com relevância apenas nas turmas do Básico (item 6: 22%). Já os itens 9, 12, 14, 15 e 18, relativos à exploração das profissões nos programas de algumas disciplinas, à participação na Exposição de Natal e à Participação na iniciativa Dia da Escola Activa, são referidos apenas pelos DT dos cursos Profissionais.



Tabela 10

Actividades e/ou Iniciativas Curriculares com Impacto na OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Dimensão	Item	Básico	Secundário	Profissional	Total
		(N = 11)	(N = 12)	(N = 9)	(N = 32)
Actividades em contexto de sala de aula	1. Trabalhos de pesquisa, projecto, recolha de informação e materiais, selecção, tratamento e análise; elaboração da PAP	8 (73%)	4 (33%)	9 (100%)	21 (66%)
	2. Trabalhos de grupo	3 (27%)	1 (8%)	4 (44%)	8 (22%)
	3. Apresentação de trabalhos	4 (36%)	4 (33%)	4 (44%)	12 (38%)
	4. Auto e hetero avaliação, organização portfólio	4 (36%)	3 (25%)	0	7 (22%)
	5. Debates	1 (9%)	2 (17%)	4 (44%)	7 (22%)
	6. Utilização de meios informáticos	0	1 (8%)	2 (22%)	3 (9%)
	7. Acções desenvolvidas em articulação com o SPO	7 (64%)	2 (17%)	0	9 (28%)
	8. Dramatizações	1 (9%)	0	0	1 (9%)
	9. Visionamento de filmes	0	0	9 (100%)	9 (69%)
Participação em eventos e outras actividades de complemento curricular	10. Visitas de estudo	11 (100%)	8 (67%)	9 (100%)	28 (88%)
	11. Comemoração Dia Mundial Tolerância	1 (9%)	0	0	1 (9%)
	12. Participação em concursos (Concurso Nacional das Profissões)	0	0	8 (89%)	8 (63%)
	13. Actividades extracurriculares	0	2 (17%)	0	2 (17%)
	14. Participação na Exposição de Natal	0	0	7 (78%)	7 (54%)
	15. Participação em iniciativas do Dia da Escola Activa	0	0	6 (67%)	6 (46%)
	16. Workshop TALENTER	2 (18%)	0	0	2 (18%)
Conteúdos	17. Projectos de solidariedade com a comunidade	0	1 (8%)	3 (33%)	4 (13%)
	18. Conteúdos dos programas de algumas disciplinas	0	0	6 (67%)	6 (46%)

Interessou-nos muito especialmente perceber se e como ocorre a contribuição do currículo das formações qualificantes para o desenvolvimento e decisão vocacional dos estudantes, pelo que foram entrevistados alguns dos directores destes cursos (DC), três dos Cursos Profissionais e um de um dos CEF. Um dos entrevistados, devido à sua grande experiência de trabalho com os CEF na escola, acabou por se referir sobretudo à sua opinião sobre estes últimos.

A opinião dos professores entrevistados parece coincidir no entendimento que o currículo dos cursos profissionais contribui com eficácia para a qualificação dos estudantes, ou seja, resulta na aquisição quer de competências específicas relativas à área da formação, quer de competências gerais de vida úteis na transição para a vida activa, na procura de emprego e na sua manutenção. A promoção de tais competências é associada pelos professores, em particular, às disciplinas da componente da Formação Técnica, à elaboração da PAP e à



realização do Estágio.

Uma professora (PE1), por exemplo, destaca, no que respeita à PAP, que o seu elevado valor formativo decorre da aliança entre formação teórica e prática, da continuidade do processo ao longo dos três anos de formação e da sua pontuação por sucessivos momentos de apresentação, facilitadores de integração e de avanços, da sua natureza interdisciplinar, da conjugação entre trabalho em grupo e responsabilidade individual. Acresce que as visitas de estudo, os contactos com o exterior, em particular com outras instituições não escolares, são estratégias que contribuem positivamente para o desenvolvimento dos estudantes: *o contacto com outras instituições desenvolve a sua consciência social e dentro da empresa (virtual) desenvolvem o sentido de responsabilidade social*. No contexto da PAP, *há uma aposta na formação integral* dos estudantes, que se traduz na aquisição de competências, tais como (PE1, PE2): ter consciência social, reconhecendo os problemas e carências sociais da nossa sociedade e agindo nesse terreno, a partir da própria empresa (responsabilidade social da empresa); ser responsável enquanto indivíduo, para com os que lhe são próximos, e também em relação à sociedade (cumprir prazos, assumir os compromissos fiscais, etc.); saber usar os meios de informação virtual, com adequação e sentido ético; saber comunicar o resultado dos seus trabalhos; ser empreendedor; ser organizado; saber comparecer e estar numa entrevista de emprego.

Uma outra professora (PE2) observa que os programas das disciplinas da Componente Técnica *têm temas muito virados para o mundo actual, para as características do trabalho, da economia*, se bem que o seu impacto formativo depois *depende de como os currículos são dados*. Sublinha, porém, que *aqui na escola tem-se muito o cuidado de preparar para o trabalho do dia-a-dia*, dando o exemplo da equipa do Curso de Mecânica que *montaram uma oficina cá na escola... têm de fazer ficha do cliente, registar as entradas, tudo... como uma oficina a sério (...) um projecto de oficina que os obriga a organizarem-se*.

Também no âmbito dos CEF se considera que é através da Componente Tecnológica que os alunos *adquirem competências técnicas específicas para o mundo do trabalho e também o saber estar, atender, comunicar, relacionar-se em grupo*. São *trabalhadas competências gerais como a pontualidade, a imagem, a comunicação, a assertividade* (PE3). Também o professor PE4 se refere a aprendizagens que têm a ver com o *virem a tempo e horas, trazerem roupa adequada, o caderno, aprender como se comportarem lá fora*. *Não que isto esteja previsto no programa, mas nós temos de dar esta formação: a bata tem de ir para lavar... isto resulta da nossa experiência e não de um programa escrito*.

A professora PE3 associa o sucesso nestas aprendizagens às estratégias formativa (*nesta formação há um ensino teórico, mas depois há muito treino através das simulações*) e avaliativa adoptadas (*a avaliação tem muito em conta aqueles parâmetros*) e também ao facto de haver *nestas aulas uma relação muito próxima com os alunos, onde se trabalha com a firmeza e o afecto*. No discurso do professor PE4, por sua vez, sobressai o recurso ao exemplo, a indicações, a explicações sobre aquelas competências de vida, se bem que, *claro, também podemos pedir ao professor de português que lhes peça um trabalho sobre segurança no trabalho... todos trabalhamos para o mesmo conjunto. Por isso é que as reuniões de coordenação semanais eram fundamentais. Mesmo quando há visitas de estudo, por exemplo, é aí que se articula e se pensa sobre os seus potenciais ganhos educativos nos diversos contextos do currículo*.



Em suma, embora estes professores tenham várias críticas ao currículo existente, não deixam de sublinhar a sua contribuição positiva para a aquisição de importantes e diversificadas competências de vida.

Quanto ao Estágio, verifica-se o reconhecimento generalizado de que se trata de um excelente meio de aprendizagem e de uma gratificante experiência de sucesso para quase todos os alunos: *eles são quase sempre melhores no mundo do trabalho do que aqui. Já tive monitores que me disseram: quem me dera que os meus funcionários fossem como eles (PE1) ou, têm muito boas prestações em contexto de trabalho. As empresas estão muito satisfeitas. A ânsia deles é lá chegar (PE2).* Tais resultados tão positivos não serão porventura alheios aos critérios usados na colocação do aluno no local de estágio e ao processo de acompanhamento da situação.

No que respeita aos critérios de colocação nos locais de estágio, segundo nos disse uma das professoras (PE1), eles...

(...) têm a ver com os interesses dos alunos e as suas competências, as características da empresa, a residência dos alunos e localização da empresa (...). E pergunta-se sempre aos pais se querem sugerir uma empresa. Pode até acontecer que uma família sugere uma empresa, mas nós vemos que ela não é adequada, não tem características boas para aquele aluno, então explicamos às famílias porque que é que aquela empresa não é a melhor para o seu filho. A escola já tem uma lista com as empresas e fala sobre estas com os alunos. E eles depois escolhem por ordem de prioridades duas a três empresas. Se for possível, respeitamos isso. Se não for possível, decidimos de outra maneira, o coordenador dos DT e o DT, e explicamos aos alunos porque não consideramos as suas opções; portanto as coisas são conversadas. É necessário que os perfis da empresa e do aluno se ajustam bem para que as coisas possam funcionar bem.

Em suma, entende-se que na colocação do aluno é preciso olhar para os miúdos e para a empresa (PE4), a fim de conseguir um bom binómio. Por outro lado, é de admitir que o acompanhamento que é feito do estágio constitui igualmente um poderoso factor de sucesso dos alunos. Atente-se na seguinte explicitação do processo de acompanhamento (PE1):

(...) vamos às empresas explicar os cursos, antes do início do estágio, em Julho. Levamos os nossos alunos ao local de estágio e levamos já um protocolo para ser assinado entre todas as partes para podermos começar logo em Setembro, depois de uma ou duas semanas só na escola. É raríssimo o estágio não correr bem, o aluno é acompanhado pelo professor da componente técnica que nas suas aulas suscita os alunos a falar do estágio para que partilhem a sua experiência, as coisas boas, a relação, enfim que façam um ponto de situação. Não se trata de uma situação avaliativa, mas de partilha de experiências e de problemas. Para a avaliação do estágio há uma ficha nacional que só prevê avaliação no final do estágio, mas nós preferimos que existam duas avaliações intermédias, qualitativas, baseadas nos parâmetros da ficha de avaliação final. Uma vez feita a avaliação discute-se parâmetro a parâmetro com o aluno: o nosso objectivo é que todos tenham muito bom, em tudo. Esta discussão é feita individualmente na escola com o professor acompanhante e são produzidas recomendações. Primeiro, a avaliação é feita em contexto de empresa, com o monitor, o aluno e o professor. Isto permite visualizar bem a utilidade, os progressos e as dificuldades do estágio.

Os alunos em estágio funcionam duas vezes por semana no local de estágio e três dias na escola, solução que levanta alguma controvérsia com os alunos e com alguns dos locais de estágio. Contudo parece haver consenso interno na equipa docente sobre o valor desta opção, pois assim os professores da componente técnica que acompanhem estes alunos têm aulas com eles todas as semanas e é por isso que esta política é



boa, porque estamos sempre em contacto com eles, nunca nos desligamos deles, estamos em cima das situações, embora às vezes para as empresas seja mau porque não têm um trabalho contínuo. Os professores acompanhantes dos estágios mantêm também contacto regular com as empresas, nomeadamente com o monitor interno: *queremos saber se estão a fazer aquilo que queríamos que eles aprendessem* (PE4).

O monitor interno é uma figura com importantes responsabilidades de supervisão e avaliação, com quem o professor acompanhante estabelece e vai analisando o andamento do plano de estágio, as competências visadas e as actividades que é suposto promovê-las, e que se espera possam ser executadas pelos alunos, no quadro das possibilidades da empresa: *as actividades são acordadas entre mim e o monitor de estágio. Há sempre flexibilidade, pois também depende das empresas e até em função da evolução do aluno dentro do estágio. Se o aluno consegue fazer mais, exige-se mais.* Quanto à escolha do monitor, embora se trate de uma decisão da empresa, ela também é tomada *em função do perfil do miúdo* (PE4).

Finalmente, diga-se que estes professores também se referem com alguma ênfase ao facto de, em cada empresa, não colocarem mais do que um ou dois alunos em estágio, solução a que atribuem importante valor formativo. Entendem que tal situação representa um desafio à sua adaptação autónoma e integração no novo contexto social de vida e trabalho, contrariando assim a tentação de protecção e enclausuramento no grupo que adviria com a colocação de mais alunos por local de estágio.

A experiência de Estágio nos CEF, embora mais curta, é apresentada de modo muito semelhante nos discursos recolhidos. Em termos de resultados, também a professora PE3 refere que *no estágio os alunos têm feito um óptimo trabalho, excelente*, associando tal sucesso ao facto *destes alunos gostarem de fazer e de estar em contexto de trabalho. Aí têm notas muito melhores* (que na escola), *são pontuais, não faltam e põem em prática as competências que adquiriram. Não há problemas no estágio.* O compromisso conversado e assinado e que envolve o professor, a empresa e o aluno é mesmo respeitado por este último.

Observa-se pois a associação efectuada por esta professora entre sucesso e motivação interna dos alunos para esta situação de aprendizagem. Porém, também contribuirá para este sucesso o modo cuidadoso, continuado, *acertado* (...) e *conversado* (PE4) como é feito o acompanhamento do estágio pelos professores, desde o primeiro contacto do aluno com a empresa e *todas as semanas e sempre que é preciso* (PE3), um tanto à maneira referida para os cursos profissionais, passando-se aliás o mesmo com o processo de avaliação.

Em todo o caso, em algumas situações registam-se problemas, diz o professor PE4, e até não tanto no desempenho estritamente técnico, mas em outras competências: *nas competências técnicas não têm problemas... é mais nessas regras... limpar a bata... para eles isso não é o mais importante... importante é arranjar o carro.* E acrescenta, *tenho vindo a reparar que ligam pouco à segurança e quando vou às empresas vejo que os resultados são insuficientes.* (...). *Os monitores nas empresas são muito duros nessa parte, na higiene e segurança... e tenho vindo a verificar que os nossos alunos dificilmente chegam a bom. Eu acho que os miúdos não acham que isso é importante. Porque nós aqui insistimos, mas eles não querem e depois claro que eles lá na empresa não aceitam. Mas, já na relação com os colegas, na pontualidade, na assiduidade na empresa, aí não há problemas.*

Em suma, como podemos depreender destas entrevistas o currículo dos cursos de percurso



qualificante, tal como se desenvolvem nesta escola, parece terem um impacto notável, não só na aquisição de competências técnicas específicas, mas também de competências de vida da maior utilidade na transição e adaptação para o mundo do trabalho.

- O Ponto de Vista dos Alunos sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional

A contribuição do currículo no apoio ao desenvolvimento do projecto vocacional dos alunos de 9º ano desenvolveu-se fundamentalmente no quadro do Projecto de Exploração Vocacional. Como já se apresentou em secção anterior, tratou-se de um projecto desenvolvido por iniciativa do SPO, que decorreu simultaneamente nos contextos do currículo, em particular da Área de Projecto, e do gabinete do SPO. Relativamente aos Cursos Científico Humanísticos, como também já se referiu, a contribuição explícita do currículo no processo vocacional, é bastante comprometida pela acentuada preocupação de todos com o cumprimento dos programas. Interessou-nos, por isso, ouvir os alunos dos Cursos Profissionais, perceber o impacto do seu currículo no amadurecimento dos seus projectos, de um currículo que à partida assegura uma maior proximidade ao mundo das profissões e do trabalho.

No total foram realizadas 13 entrevistas a alunos dos cursos profissionais: sete alunos do 12º ano do Curso Profissional Técnico de Comércio, com uma média de idades de 20.3, dois alunos do Curso Profissional de Mecânica Automóvel-Mecatrónica, um do 11º ano, com 17 anos, e outro do 12º ano, 19 anos; dois alunos do Curso Profissional Técnico de Gestão, ambos do 11º ano, com 19 e 20 anos; dois alunos do Curso Profissional Técnico de Gestão de Informática, ambos do 11º ano, com 18 e 16 anos.

Vejam os que nos disseram, no quadro dos três principais temas abordados, a saber: (i) a decisão e os apoios à decisão, (ii) a satisfação com o percurso efectuado e (iii) a contribuição do currículo para a construção de projectos para o futuro.

A decisão e os apoios à decisão. Relativamente à questão da escolha e decisão vocacional e ao apoio a este processo, vários alunos referem o papel do psicólogo, ou como fonte de informação sobre as alternativas de formação e sobre o currículo dos cursos ou na sequência de um percurso de insucesso e do encaminhamento para o SPO, no sentido de repensar o percurso e tomar uma decisão quanto ao futuro: e.g., *estava farta da escola, a Directora de Curso e a Psicóloga falaram comigo e vim para aqui. E também parece que tem saídas profissionais, e podemos ir para a faculdade...* (CPE5). Neste aconselhamento, quase metade dos alunos entrevistados refere os testes como elemento central da orientação. Na maioria dos casos, a escolha foi em consonância com os resultados dos testes.

Outras fontes de apoio e informação sobre os cursos referidas são os amigos que frequentavam já o curso e a família que, em alguns casos, teve um papel activo na exploração da informação sobre o curso.

Por fim, referem como factor importante de decisão o facto de o curso ter saídas profissionais e permitir, ao mesmo tempo, o prosseguimento de estudos. Um dos alunos entrevistados afirma mesmo que a escolha por uma vertente profissional, em detrimento do regular, foi uma escolha intencional, a pensar em prosseguir estudos e ter já alguma formação do ponto de vista técnico: *foi uma escolha estratégica, para ter já mais prática quando entrar.* (CPE9).

Satisfação com o percurso. A questão da satisfação com a decisão pelo curso profissional foi avaliada



através de uma escala de *Likert* de 1 a 5 (1, *muito insatisfeito* a 5, *muito satisfeito*). Os resultados mostram, claramente, que a maioria dos alunos se posiciona no meio da escala (sete alunos), o *lugar neutro* e, logo a seguir, a avaliação recai sobretudo no pólo positivo (cinco alunos). Dos 13 alunos entrevistados, apenas um refere estar insatisfeito com a decisão. Poucos alunos justificaram esta escolha, não obstante o incentivo para o fazerem. Contudo, num dos casos em que a classificação foi *explicada*, salienta-se o papel dos professores, designadamente a relação professor-aluno: *Aprendi muito. Aqui os professores são mais amigos. Aqui falam com os alunos. Tentam moldar-se a nós. Estão dispostos a mudar, a moldar-se para ajudar* (CPE9).

Contributo do currículo na construção de projectos para o futuro. Na terceira questão da entrevista, procurou-se saber a opinião dos estudantes sobre o contributo do currículo, da formação para a preparação da sua entrada no mundo do trabalho e para o desenvolvimento dos seus projectos. Globalmente, são referidas competências técnicas relacionadas com as especificidades do trabalho visado em cada curso; com o mesmo grau de relevância, são descritos ganhos do ponto de vista de competências de vida, designadamente nos domínios da comunicação e das relações interpessoais, como se passa a apresentar: *Aprendi a tratar de outra forma a nossa vida pessoal* (CPE2); *sempre que vou a uma loja e vejo que uma pessoa não está a tratar o cliente como deve ser, sei que não está. E antes não via isso* (CPE3); *Aqui aprendemos sobre como lidar com os clientes. E aprendemos a ter a nossa responsabilidade. Antes do curso era mais dependente dos pais. Agora sou mais livre...* (CPE6); *Aprendi a lidar com o pessoal. Falar com clientes. Desenrascar, no meio das situações de conflito. Técnicas de vendas... gerir o tempo. Lidar com outras personalidades. Somos todos diferentes e isso é bom* (CPE7); (...) *penso que há posturas que a gente não tem de facto, ninguém é perfeito, toda à gente tem... eles às vezes dizem, “não podes fazer isso porque daqui a um ano estarás no mundo do trabalho, mesmo no estágio já não podes ter esse tipo de atitudes”... muitas das vezes as professoras chamam a atenção, “para o ano já nada poderá ser assim e quem não tiver atitudes correctas dificilmente fará o curso, acabará”... Isso é importante, sem dúvida...* (CPE12); *Maneira de se comportar, de estar, de vestir e tudo, é importante, com certeza... o nosso padrão vai ter sempre a nossa primeira aparência, então... temos que estar bem apresentados* (CPE13). De facto as aprendizagens no âmbito das competências sociais e relacionais parecem ser tão valorizadas como as aprendizagens dos conteúdos e competências mais técnicas, com referências comuns aos *alertas* dos professores para a necessidade de adoptarem, já no estágio, condutas apropriadas, a que se atribui importância equivalente às capacidades e conhecimentos técnicos.

Procurámos escutar a voz dos alunos também em contextos mais formais de produção do discurso: os seus Relatórios de Estágios (RE). Que podemos perceber aí sobre a contribuição do currículo para a sua formação e desenvolvimento vocacional?

Em termos gerais, a partir da análise da reflexão final feita pelos alunos no seu RE, colhemos bastantes evidências sobre a contribuição muito positiva da experiência de estágio na aquisição de competências de vida, competências de incidência pessoal, social e profissional. Tal como também os professores sublinharam, praticamente todos os alunos referem a experiência de estágio como muito positiva e gratificante, uma experiência de sucesso: *fui melhorando de semana para semana e isso foi muito importante para mim* (RE5), *aprendi e julgo que não desiludi* (RE20), ou, diz outro, *experiência bastante positiva, ajudou-me a crescer como*



aluno e como futuro trabalhador (RE7). Trata-se de uma experiência que para alguns se apresenta bem contrastante com a experiência escolar: aprendi que é quase impossível de se aprender na escola e que só é possível aprender no mundo do trabalho (RE1) ou, na escola não tivemos contacto prático com nada, por isso o estágio foi muito interessante (RE19). Já com outros, a complementaridade das aprendizagens entre estes dois mundos é mais conseguida: vi a utilidade dos conhecimentos aprendidos na escola para uma melhor compreensão do sector (RE3) ou, o estágio ajudou-me na realização da PAP (RE18) ou, ainda, aprendi a lidar com várias componentes relacionadas com a minha PAP (RE18).

Nos sete Relatórios de Estágio 2009/2010, dos Cursos CEF, Nível 2, que analisámos, detectam-se diversos indicadores associados a esta avaliação tão positiva da experiência de estágio. Assim:

- *Permitiu-me confirmar as minhas escolhas pessoais (RE4).*
- *Uma aprendizagem útil para a vida: percebi que o que é importante é conhecermo-nos a nós próprios e termos a nossa própria maneira de ser (...) (RE4)*
- *Cresci como pessoa, tornei-me noutra pessoa que vê agora de outra maneira o mundo do trabalho (RE5)*
- *Proporcionou-me desenvolvimento pessoal, visto que aprendi a interagir com o público, e a perceber as diferentes abordagens que temos de ter (RE3)*
- *A experiência de estágio foi muito importante na aquisição de hábitos de trabalho a nível da pontualidade, do trabalho individual, do trabalho em equipa, da capacidade de organização pessoal e da responsabilidade profissional (RE1)*
- *Descobri que a vida profissional é muito diferente da vida escolar (RE6)*
- *Foi uma experiência que me transportou para a realidade do trabalho com as suas dificuldades e exigências (RE3).*

Também os alunos dos Cursos Profissionais, nos 13 Relatórios de Estágio de 2009/2010 que analisámos, avaliam todos eles de modo muito positivo a sua experiência de estágio. Vêm no estágio uma oportunidade para pôr em prática e consolidar os conhecimentos adquiridos no curso (RE8; RE13; RE16), mas, também, de novas e diversificadas aprendizagens *trazidas pelo desafio da própria situação (RE16)*, aprendizagens relacionadas com o mundo do trabalho (RE13) e da profissão (RE8; RE10; RE12). Associam, ainda, a sua avaliação positiva da experiência de estágio ao desenvolvimento de competências, quer de competências específicas relacionadas com a formação e a profissão, quer de outras mais gerais, de natureza pessoal e social. Assim, referem-se a aprendizagens tais como:

- *Saber trabalhar em equipa (RE8)*
- *Saber comunicar (RE14)*
- *Saber resolver problemas, enfrentar desafios, superar dificuldades (RE8; RE10; RE14; RE16)*
- *Saber lidar com o stress, com os medos e desenvolver a autoconfiança (RE8; RE14; RE15)*
- *Aquisição de novos ritmos de trabalho (RE12)*
- *Aquisição de novas maneiras de pensar (RE12)*



- Reconhecimento da importância do clima social no local de trabalho e o seu impacto na qualidade do trabalho (RE11) e no sentimento de pertença a uma equipa (RE12)

Para a generalidade dos estudantes, a experiência de estágio, tal como é apresentada na sua reflexão crítica final do Relatório, apresenta-se, pois, como uma experiência gratificante, onde conseguem aprender e ter contacto com muita *coisa* (RE18; RE19), que excede as suas próprias expectativas (RE20), que se oferece, ao fim e ao cabo, como um poderoso contexto de desenvolvimento pessoal e vocacional.

CONCLUSÕES

Pretendeu-se com este estudo efectuar uma aproximação à situação da Orientação Vocacional (OV) no nosso país, apenas e mais precisamente, àquela que é dispensada aos jovens que frequentam o sistema público de ensino em alguma modalidade do Ensino Básico ou do Ensino Secundário. Para o feito, através de uma metodologia que se aproximou do *estudo de caso*, procedeu-se à caracterização de uma experiência de intervenção em OV numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, escola que se distingue pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. Mais concretamente, recorde-se, pretendeu-se averiguar, na escola seleccionada, (a) como se organiza e desenvolve a intervenção em OV de iniciativa e responsabilidade prioritária do SPO, (b) se e como contribui o currículo para a OV e (c) aspectos positivos e constrangimentos da intervenção.

A propósito da contribuição do SPO e do currículo para a resolução da questão vocacional, interessou-nos perceber como é que essas instâncias da escola ajudam os jovens, isto é, se e como contribuem para a sua exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projecto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras do desempenho das tarefas vocacionais ao longo da vida. Trata-se de um entendimento do que está em jogo em matéria de OV muito próximo do adoptado, por exemplo, na Resolução Europeia intitulada *Reforço das Políticas, Sistemas e Práticas na Europa no Campo da Orientação ao Longo da Vida* (2004), ou na Resolução intitulada *Integrar Melhor a Orientação nas Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2008).

Com vista à contextualização da intervenção localizada na escola, procedeu-se, num registo muito breve, à caracterização das políticas europeias em matéria de OV e da situação da orientação no nosso sistema de ensino público, ao levantamento de opiniões sobre a situação do sector junto de um grupo de técnicos que desempenha funções em escolas localizadas no âmbito geográfico da DRELVT e, ainda, à identificação dos principais modelos teóricos de referência.

Vejam, então, as principais conclusões a retirar relativamente à intervenção em OV na escola estudada.

1. Valorização da OV pela escola

Pode concluir-se que a direcção e os professores da escola encaram a OV como um serviço da escola,



e um serviço a que atribuem especial necessidade e relevo. A OV, quer enquanto intervenção especializada assegurada pelo SPO, quer enquanto missão do currículo, e em particular no contexto do currículo das formações qualificantes, é entendida como uma componente essencial da missão da escola, do serviço a prestar aos seus alunos.

Por sua vez, o explícito e significativo valor atribuído pela escola ao SPO no domínio vocacional parece estar especialmente associado ao reconhecimento (a) da vantagem e necessidade de apoio especializado aos estudantes na escolha e decisão vocacionais, (b) da especificidade dos meios e técnicas que os seus profissionais mobilizam e (c) da vantagem na existência de alguém na escola que se mova bem no domínio da informação sobre os percursos de formação e que assume um papel destacado na sua adequada divulgação, bem como na montagem de estratégias de apropriação da mesma por parte dos estudantes.

Acrescente-se que a localização deste serviço na escola é também uma opção que favorece muito a acessibilidade do serviço a todos os estudantes que frequentam o sistema público de ensino. Trata-se de uma orientação desde há muito instituída no nosso país, e que vai ao encontro da Resolução Europeia de 2008 que, no seu Eixo 2, estabelece como orientação *facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação, o que passa, nomeadamente, por promover activamente os serviços de orientação junto dos cidadãos.*

2. A intervenção em OV de iniciativa do SPO

A intervenção do SPO no domínio da OV incide, sobretudo, nos anos terminais de ciclo, no 9º e 12º ano, assumindo, porém, contornos diferentes, num e noutro momentos. Assim, no 9º ano, curso geral, o SPO assume a iniciativa de desenvolvimento de um programa, destinado a todos os alunos, que decorre de modo continuado ao longo do ano e que apela à colaboração do currículo, em particular da Área de Projecto. É esperado que o trabalho de projecto dos alunos, organizados por grupos de interesse, concorra para a exploração das profissões e das alternativas de formação, e que o trabalho de aconselhamento, no contexto do gabinete, tenha como função ajudar os alunos na integração dinâmica daquela informação e na exploração e desenvolvimento do autoconceito, em ordem à elaboração e decisão sobre o seu projecto vocacional. A aplicação de provas psicológicas, o diálogo, a relação, o contacto com fontes de informação parecem ser, no aconselhamento em gabinete, as estratégias privilegiadas.

No caso das turmas dos CEF a intervenção pareceu apresentar características diferentes: a informação e o aconselhamento também foram as duas componentes principais da intervenção destinada a todos os alunos, mas a exploração das profissões e a sua articulação com as formações no quadro da metodologia de projecto não teve lugar.

No Ensino Secundário a intervenção assume um formato mais pontual. No que respeita à informação, ela é *disponibilizada* a todos os estudantes de 12º ano através de circulares, folhetos, etc., a menos que se verifique da parte do DT solicitação para um contacto directo entre a psicóloga e a turma, focado na resposta a necessidades de informação identificadas no grupo. Portanto, o apoio não decorre no quadro de um projecto de exploração activa, continuada e articulada da informação escolar e profissional por parte dos alunos, assentando antes numa estratégia mais instrucional: trata-se da disponibilização pontual da informação escolar pertinente em diversos momentos do ano lectivo, através de suportes escritos, ou do *sítio* da escola, ou de um



contacto directo com as turmas, neste caso, se solicitado. Também o aconselhamento, em termos organizativos, distingue-se do que é efectuado no Básico, sobretudo porque não se estrutura para chegar a todos os alunos, mas sim para dar resposta àqueles que o solicitam, ou que para ele são encaminhados pelo respectivo DT. O elevado número de alunos, a existência de uma só técnica que, aliás, tem que responder por outras e relevantes atribuições do serviço, bem como a maior autonomia esperada na execução das tarefas de orientação por parte dos alunos do Secundário, parecem ser as razões principais das características da intervenção neste ciclo.

Numa aproximação relativamente à natureza das práticas de orientação, pode concluir-se que é junto dos alunos de 9º ano que a intervenção do SPO adopta uma estratégia mais continuada e estruturada e mais mobilizadora da actividade e responsabilidade pessoal dos estudantes. Esta intervenção, por um lado, aproxima-se de um modelo psicopedagógico de acção e aposta na infusão das preocupações vocacionais no currículo e na cooperação entre o SPO e os professores da Área de Projecto, com vista à aquisição pelos estudantes de competências de exploração autónoma da informação relevante à decisão vocacional e à apropriação da mesma. A NET, e aparentemente muito pouco a vida real, parece ser a fonte privilegiada da informação. Por outro lado, a intervenção aproxima-se de um modelo de aconselhamento, individual ou a pares, em contexto de gabinete, e orientado à integração de elementos pesquisados no contexto da turma, quer sobre o campo das formações e das profissões, quer também sobre o próprio autoconceito, em articulação com as provas aplicadas.

No aconselhamento, sobretudo junto dos alunos do Secundário e na avaliação e eventual reorientação de casos sinalizados, a importância atribuída à *medida* na exploração do autoconceito, elemento forte do modelo psicométrico, parece ter uma presença forte nas práticas de orientação. Na verdade, a exploração do autoconceito parece incidir muito na *identificação das características* do estudante, em particular, do seu perfil de interesses, a partir da utilização de provas estandardizadas. Também a exploração dos resultados destas e de outras provas parece resultar de uma abordagem clássica dos mesmos.

A opção por este tipo de estratégia parece ser potenciada por uma certa cultura escolar aparentemente crente no modelo do emparelhamento entre traços pessoais e características da profissão. Não será alheia a esta situação a história da escola, marcada por uma já longa oferta formativa profissional e por preocupações manifestas com a selecção e também com a preparação para a tarefa, para a necessidade de responder às exigências ou requisitos das empresas. É um compromisso que assumem e cujos resultados são motivo de orgulho e também de reforço da cultura de escola.

Em todo o caso, as características da economia, do trabalho e do emprego no mundo actual, bem como a história dos modelos de orientação, destacam o valor das abordagens que colocam de facto o sujeito numa posição de grande responsabilidade pessoal no processo de exploração do self, num trabalho contínuo de exploração e (re)construção do mesmo, em contextos de experiência real. Nestes tempos marcados pela imprevisibilidade e incerteza, é fundamental que a ajuda vocacional na escola contribua para o fortalecimento de uma atitude favorável à descoberta e ao desenvolvimento activo e responsável de novas motivações e competências, capazes de facilitar a eventual necessidade de reformulação dos projectos (Savickas, 2002,



2005). Trata-se, ao fim e ao cabo, de mobilizar estratégias que *favoreçam a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida*, como estabelece o Eixo 1 da Resolução Europeia de 2008.

A adopção séria destes modelos implica uma disponibilidade dificilmente compatível com a existência de um só técnico por 1500 alunos e no quadro da necessidade de resposta a solicitações diversas, que não apenas no domínio vocacional. Um outro rácio técnico/alunos, a constituição das equipas previstas na legislação e a conjugação planeada entre a ajuda especializada e estratégias infusas de orientação no currículo, parece ser o caminho indicado pelos técnicos escutados e parcialmente já ensaiado na escola X.

3. A OV no currículo

Embora a escola atribua expressa e enfaticamente à psicóloga, técnica agora única do SPO, um papel determinante e incontornável no processo de orientação, em algumas dimensões deste processo, a participação do currículo e dos professores, espontânea umas vezes, intencional noutras, parece ser de dimensão e valor assinaláveis. Aliás, os DT em geral declararam atribuir bastante importância ao apoio a prestar pelo currículo ao desenvolvimento vocacional dos estudantes.

No caso dos *cursos regulares*, os DT salientam a contribuição intencional do currículo na aquisição pelos estudantes de competências interpessoais, sociais e cívicas (e.g., saber comunicar, escutar, trabalhar em grupo, cooperar, ser autónomo), de competências pessoais (e.g., autoconfiança, investimento no desenvolvimento escolar e pessoal) e de competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se. Ou seja, salientam a contribuição intencional do currículo para a aquisição de importantes competências gerais de vida, de previsível impacto no desempenho das tarefas vocacionais. No entanto, convém salientar que a articulação entre as actividades ou iniciativas facilitadoras daquelas aquisições e os conteúdos programáticos das disciplinas é uma categoria ausente das respostas dos DT dos cursos regulares, quer do Básico, quer do Secundário, e presente nas respostas dos DT dos cursos qualificantes. Tal resultado pode sugerir que, naquele caso, as actividades referenciadas se acrescentam ao currículo, mas não se fundem com ele, pelo que, embora intencionais, poderão estar mais perto de iniciativas soltas e pontuais (como as visitas de estudo) e, por isso, de ganhos formativos e desenvolvimentais de duvidosa consistência, comparativamente aos que são potenciados pelo desenvolvimento natural e continuado do currículo (Sprinthall & Collins, 1995).

Entretanto, nas respostas dos DT, quando está em jogo a contribuição do currículo em dimensões muito específicas do apoio ao desenvolvimento vocacional, como sejam, a exploração e actualização do autoconceito vocacional, bem como a exploração e conhecimento das alternativas de formação e do mundo da economia, do trabalho e das profissões, tal contribuição apenas é referenciada enquanto contribuição *espontânea*. Ou seja, o currículo não se estrutura, ou melhor, não é intencional e sistematicamente desenvolvido para aqueles efeitos. Daí, porventura, que quando se assume o apoio intencional do currículo ao processo de OV dos jovens, mesmo na dimensão da informação escolar e profissional, isso seja feito geralmente em colaboração com o SPO, a quem é então atribuído um papel destacado na organização e dinâmica desse apoio. Parece encontrar-se aqui, na OV, uma solução que vai no sentido de ratificar a colaboração entre o currículo e a ajuda especializada, ainda que no quadro se uma certa proeminência do



papel desta última instância.

Já a *contribuição do currículo dos percursos qualificantes* para o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens e para o apoio à realização das suas tarefas de orientação, parece assumir contornos mais óbvios e intensos e mais fundidos com o desenvolvimento natural e continuado do currículo, comparativamente com o que parece verificar-se com a contribuição do currículo dos cursos regulares; assim sendo, é de esperar, nas dimensões em causa, e tendo em conta o ponto de partida e o ponto de chegada esperados, um alcance formativo e desenvolvimental mais conseguido por parte dos percursos qualificantes, no domínio vocacional.

Na verdade, e de acordo com as diversas vozes escutadas, através dos currículos dos percursos qualificantes está em jogo, simultaneamente, a aquisição de informação sobre as profissões e o trabalho e a aquisição de competências de vida, competências de acção na vida: competências pessoais e sociais orientadas aos contextos da vida em geral e do trabalho em particular; competências técnicas, orientadas às saídas profissionais dos respectivos cursos. Esta contribuição decorre, em grande medida, das características dos próprios currículos. Mas, decorre também do currículo implementado e da acção dos professores: parece verificar-se um trabalho continuado de promoção de competências de vida, potencialmente muito úteis na elaboração de projectos de vida, na transição para o mercado de trabalho, na adaptação e integração na profissão e na vida adulta. Trata-se de uma abordagem em que as referidas competências são expressamente tematizadas e cujo nível de conseguimento é considerado no processo de avaliação das aprendizagens e na sua classificação final.

Deve também acrescentar-se que, porventura, também o menor número de alunos das turmas dos percursos qualificantes facilitem uma relação e investimento pedagógicos potenciadores destas aquisições. Como dizia uma professora, a natureza da relação pedagógica que frequentemente se institui nestes contextos de formação joga também ela um papel formativo muito especial: trata-se de uma relação de grande proximidade, potenciada pelo reduzido número de alunos, pela continuidade do acompanhamento pedagógico ao longo do curso e também por algumas condições estruturais que a favorecem. Há que registar, entre outras, as condições que têm sido proporcionadas à coordenação pedagógica regular da equipa educativa (hoje menos apoiada), bem como tudo o que rodeia o sistema de avaliação, o cujo constitui, como é sabido, um papel nuclear na dinâmica de qualquer sistema de ensino ou formação. E depois e em intersecção com estes factores, talvez a cultura curricular seja outra nestes percursos, menos académica e mais próxima da entrada na vida adulta, potenciando, por isso, para o bem e para o mal, outro tipo de aquisições. Em todo o caso, lamentavelmente, tais condições não são suficientes para minorar o facto de nestes percursos se verificarem das maiores taxas de insucesso e abandono da escola.

Regista-se, então, grande autonomia na contribuição curricular do CEF e dos CP para o desenvolvimento vocacional dos estudantes, não obstante a sua articulação com o SPO, em particular quando as necessidades de orientação são expressamente formalizadas, ou quando se coloca a questão do encaminhamento de um ou outro aluno para avaliação e apoio psicopedagógicos e eventual reorientação. A natureza da ajuda proporcionada pela psicóloga tem a ver em grande medida com um processo de



aconselhamento em situação de necessidade identificada, e mesmo de crise, sendo-lhe atribuído, por todos os envolvidos, grande relevo.

Em suma, *inscrever nos programas de ensino geral, de formação profissional (...), actividades de ensino e de aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de orientação* ao longo da vida, como se preconiza, a propósito do Eixo 1, na Resolução Europeia de 2008, não é um caminho fácil. Em todo o caso, parece poder concluir-se que aquela dificuldade é mais saliente no contexto dos currículos dos cursos gerais quando comparados aos dos cursos profissionalmente qualificantes; tal parece dever-se, quer à maior distância daqueles currículos relativamente aos contextos sociais reais, quer por uma menor assunção das componentes formativas e desenvolvimentais do currículo.

4. A mobilização das famílias para o apoio à OV dos filhos

O papel das famílias no processo de orientação dos jovens pode assumir um grande relevo. É desejável que a escola apoie as famílias no cumprimento desta missão, já que ela se apresenta como a instituição com mais condições para o fazer, quer pela proximidade que tem com os alunos e suas famílias, quer pelos conhecimentos e recursos de que dispõe. Na verdade, para que as famílias possam acompanhar os seus filhos no processo de decisão vocacional é necessário que estejam informadas sobre as alternativas de formação existentes. Sucede, porém, que muitas delas não dispõem dessa informação ou não dispõem de informação actualizada, pelo que a informação sobre os percursos de formação é de grande utilidade e constitui frequentemente a parte mais visível da ajuda das escolas e dos SPO às famílias.

A escola X, e em particular o seu SPO, preocupam-se em assegurar junto das famílias dos estudantes do 9º ano, do curso regular e dos CEF, a informação necessária sobre as alternativas de formação existentes. Já o mesmo não se verifica junto das famílias dos estudantes do Secundário, ainda que estes tenham destacado nas entrevistas a ajuda que recebem das suas famílias na exploração da informação necessária à decisão e no próprio processo de decisão.

Às famílias poderá caber ainda um importante papel de estímulo e apoio aos jovens na exploração das profissões e do trabalho, bem como na aquisição das competências de vida necessárias ao desenvolvimento psicossocial, tais como as relativas às tarefas de decisão e de transição entre os sistemas de formação e entre estes e o mercado de trabalho. Porém, nestes domínios, não parece que a intervenção da escola e do SPO se apresente intencionalmente relevante, se bem que, no contexto das entrevistas com os pais que as solicitam, alguma ajuda nestes domínios possa ser dispensada.

Em todo o caso, há a referir, como situação preocupante, que fica muito aquém do desejável o número de pais que comparece nas sessões de informação promovidas pelo SPO ou que procuram este serviço para análise da situação dos seus filhos, não obstante a disponibilidade para atendimento individual, divulgada através dos DT.

5. A mobilização da comunidade local no apoio à OV dos jovens e a coordenação com outros serviços

Nos testemunhos recolhidos, são praticamente ausentes as referências a algum envolvimento ou colaboração com a comunidade local, ou com estruturas externas mais distantes, na mobilização de recursos para a orientação vocacional dos jovens. Excepção frutuosa são, por um lado, as referências à colaboração



entre a escola e algumas empresas, locais e outras, no âmbito da realização dos estágios dos cursos dos percursos qualificantes, por outro, a colaboração com instituições de formação ou empresas ou eventos, sobretudo no âmbito de iniciativas de carácter pontual, como sejam, as visitas de estudo (e.g., Dias Abertos nas Universidades, Mostras de Formações, etc).

Entretanto, no que respeita à coordenação e cooperação regulares com outros serviços de orientação, destinados a outros públicos e portadores de outros saberes e recursos, não nos chegaram referências, tratando-se de uma situação presumivelmente idêntica à da maioria dos SPO. Também é de admitir que não existe da parte da Administração incentivo a tal coordenação e cooperação, prática contrária ao que é desejado pela Resolução Europeia de 2008, já que aí, no seu Eixo 4, *sublinha-se a necessidade de complementaridade e coordenação entre os mesmos (serviços), de modo a potenciar a eficácia da sua resposta.*

Aliás, mesmo na coordenação entre técnicos que asseguram a OV em escolas de uma dada área geográfica, verificou-se um grande retrocesso, pelo menos entre os serviços das escolas localizadas no âmbito de acção da DRELVT. A esta estrutura, segundo parece, foi retirada a incumbência de incentivar e apoiar tal coordenação, sem que nenhuma outra estrutura a tenha substituído, a não ser a iniciativa dos técnicos que, com o apoio das direcções de algumas escolas, mantêm, ainda, algumas destas estruturas de coordenação local em funcionamento regular. Trata-se de um retrocesso a que os técnicos são muito sensíveis, como se viu na análise dos dados, e que está longe de contribuir para *desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação*, desejada pela Resolução Europeia de 2008, no seu Eixo 3.

Para terminar, invoquemos alguns dos domínios mais salientados pelos técnicos que aceitaram responder ao inquérito e que asseguram funções, todos eles, em escolas da região abrangida pela DRELVT.

Assim, pode concluir-se que os *aspectos positivos* identificados pelos técnicos, relativos à OV, em alguma das instâncias da sua operacionalização (escola e práticas profissionais, administração – local, regional e central – e políticas), se localizam nos seguintes domínios:

- Universalidade e gratuidade da OV
- Localização do serviço nas escolas e sua conseqüente acessibilidade aos estudantes e famílias
- Localização do serviço nas escolas e conseqüente potenciação de práticas de articulação com a escola, seus profissionais, estruturas pedagógicas e currículo
- Qualidade e flexibilidade na resposta em OV, tendo em conta a natureza dos destinatários e os constrangimentos dos serviços
- Capacitação e envolvimento das famílias na OV
- Respeito pela autonomia profissional
- Reconhecimento da natureza especializada do aconselhamento vocacional
- Facilidade de acesso à informação sobre as alternativas de formação

Quanto aos *problemas identificados* pelos técnicos, relativos à OV, nas instâncias consideradas (escola e práticas profissionais, administração – local, regional e central – e políticas), há a salientar:

- Indefinição da política geral para o sector.



- Política de recrutamento e emprego pouco clara e errante.
- Elevado rácio psicólogo/alunos em muitos serviços.
- Elevada dispersão geográfica do atendimento em muitos serviços.
- Ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e mesmo preocupante retrocesso em tal orientação.
- Ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e outros serviços de orientação destinados a outros públicos, e também outras estruturas da comunidade, com especial referência às instituições de ensino superior do sector.
- Ausência de incentivo e apoio à formação contínua e à supervisão.
- Dificuldades várias no domínio da informação sobre as formações, nomeadamente sobre a actualidade da mesma, uniformidade do suporte, etc.
- Insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, etc.
- Recursos técnicos de avaliação e intervenção pouco actualizados, adaptados e aferidos, quando é o caso.
- Insuficiente proximidade da administração relativamente aos profissionais e aos serviços, e as consequências nefastas de tal prática no efectivo conhecimento e monitorização do que se passa no terreno.

Na sequência destas opiniões, os técnicos avançaram com algumas *sugestões de melhoria* que vale a pena considerar (Anexo. Tabela 4). Estas sugestões incidem nos domínios da Informação, Gestão das Práticas, Política com o Pessoal, Coordenação entre Profissionais e Serviços, Formação e Supervisão, Relação entre a Administração e os Serviços.

Diga-se que as opiniões manifestadas pelos técnicos são reveladoras de um grupo profissional que conhece bem o seu sector, as suas potencialidades e necessidades, e que é capaz de contribuir com propostas ordenadas à superação dos obstáculos que se colocam ao desenvolvimento dos serviços. Em suma, um grupo profissionalmente maduro, responsável, reconhecido pela escola e com ela aliado no cumprimento da sua missão. Um grupo em que reconhecemos os profissionais de orientação da escola observada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (2011, Maio). *Orientação ao longo da vida: Evolução de paradigmas – da orientação profissional à orientação ao longo da vida*. Comunicação apresentada na acção de formação: *Orientação ao longo da vida*, IOP, ANQ, IEF, ANESPO. [Texto policopiado] Lisboa.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275-302.
- Brown, B. L. (1998). Applying constructivism in vocational and career education. *Information series* Nº. 378. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University.
- Campbell, C. & Ungar, M. (2004a). Constructing a life that works: Part 1, Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Campbell, C. & Ungar, M. (2004b). Constructing a life that works: Part 2, An approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Conselho Europeu de 12 de Maio (JOCE, C 19/2, de 28.5.2009).
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Declaração de Copenhaga (2002). *Declaração dos Ministros Europeus de Educação e Formação Vocacionais e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002*. Consultado a partir de:
http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/MiscDocs/Copenhagen.csp?lcc=pt_PT
- Despacho-Conjunto n.º 287/2005 de 4 de Abril. *Diário da República* nº65 – II Série.
- Decreto Lei nº 190/91 de 17 de Maio. *Diário da República* nº 113 – I Série A.
- Decreto Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro. *Diário da República* nº 6/98 – I Série A.
- DGFV (2005). Cursos de Educação e Formação. Guia de Orientações. DGFV. http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_eb_cef_guiia_orientacoes.pdf
- Hackett, G., and Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-39.
- Holland, J. (1959), A Theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 48, 297-304.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21, 3-31.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Resolução do Conselho de 19 de Dezembro de 2002. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* C 13/2 PT.
- Resolução do Conselho de 19 de Dezembro de 2003. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* C 13/3 PT.
- Resolução do Conselho de 22 de Maio de 2008. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* C 140/10 PT.
- Resolução do Conselho de 21 de Novembro de 2008. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* C 319/4 PT.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.



- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. D., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.
- Shaughnessy, J. J., Zeichmeister, E. B., & Zeischmeister, J. S. (2010). *Research Methods in Psychology*. New-York: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1995). *Adolescent psychology: A developmental view*. New-York: McGraw-Hill.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Super, D.E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In Brown, D. Brooks, L. & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*. (pp. 197-561). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1963). Self concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-Concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.



LISTA DE ABREVIATURAS

12E	Entrevistas alunos 12º ano
9E	Entrevistas alunos 9º ano
ANQ	Agencia Nacional para a Qualificação
BPRD	Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial
CE	Conselho Executivo
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CEF	Curso de Educação e Formação
CIDEC	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Curso Profissional
CPE	Entrevistas alunos Cursos Profissionais
DC	Director de Curso
DGIDC	Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREL	Direcção Regional de Educação de Lisboa
DRLEVT	Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DT	Director de Turma
EE	Encarregados de Educação
EFP	Educação e Formação Profissional
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network
EP	Entrevista Psicóloga
ET	Entrevistas Técnicas do SPO
JOCE	Jornal Oficial das Comunidades Europeias
MCP	Mostra dos Cursos Profissionais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OV	Orientação Vocacional
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PAT	Prova de Aptidão Tecnológica
PE	Entrevistas professores
PEE	Programa de Educação Especial
PEV	Programa de Exploração Vocacional
PCT	Projecto Curricular de Turma
POE	Programa de Orientação Escolar
POV	Programa de Orientação Vocacional
PTT	Plano de Trabalho de Turma
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação



RE	Relatório de Estágio
REL09	Relatório do Programa de Orientação Vocacional de 2009
RP	Reunião de Pais
UE	União Europeia