



# ALUNOS DO ENSINO VOCACIONAL E PROFISSIONAL DO INTERIOR DE PORTUGAL NOS MEANDROS DA INTERVENÇÃO SOCIAL E ESCOLAR

Ernesto Candeias Martins\*  
Susana Isabel Bártoolo Martins\*\*

## Resumo

Abordamos as problemáticas dos alunos provenientes do ensino regular para o profissional e vocacional em agrupamento de escola e escolas profissionais (zona rural e urbana) em Portugal para compreender: variáveis demográficas; necessidades de aprendizagem e respostas socioeducativas, psicopedagógicas e orientações; opiniões sobre escola, curso, currículo/conteúdos, aprendizagem e motivações; relação pedagógica; ambiente educativo e convivência. Propomos um plano de orientação para essas escolas apoiarem os alunos na decisão de curso e formação.

**Palavras-chave:** Intervenção social e escolar. Orientação profissional. Ensino profissional e vocacional. Desafios escolares. Escolas profissionais.

## Abstract

The issues of students coming from regular education to professional and vocational education in school group and vocational schools (rural and urban areas) in Portugal were addressed to understand: demographic variables; learning needs and socioeducational and psychopedagogic responses, and guidelines; opinions about the school, course, curriculum/content, learning and motivation; pedagogical relationship; educational environment, and coexistence. We proposed a guidance plan for these schools to support students in the course decision and education.

**Keywords:** Social and school intervention. Vocational guidance. Professional and vocational education. School challenges. Vocational schools.

\* Doutor em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Professor, desde 1987, da Escola Superior de Educação (ESECB) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). Coordenador do Mestrado em Intervenção Social Escolar e Membro das Comissões de Mestrados (Educação Especial). Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Lisboa.  
*E-mail:* ernesto@ipcb.pt

\*\* Mestre em Intervenção Social Escolar. Licenciada em Serviço Social. Doutoranda do CeIED da Universidade Lusófona de Lisboa. Bolsista em projeto de investigação do IPCB.  
*E-mail:* susanabartolo@gmail.com

Recebido para publicação em 27.3.2015  
Aprovado em 26.7.2015

## Resumen

Abordamos los problemas de los estudiantes provenientes de la educación regular para la profesional y vocacional en el grupo escolar y escuelas vocacionales (zonas rurales y urbanas) en Portugal para entender: variables demográficas; necesidades de aprendizaje y respuestas socioeducativas, psicopedagógicas y orientaciones; opiniones acerca de la escuela, curso, currículo/contenido, aprendizaje y motivaciones; relación pedagógica; ambiente educativo y la convivencia. Proponemos un plan de orientación para que estas escuelas apoyen a los estudiantes en la decisión de curso y educación.

**Palabras clave:** Intervención social y escolar. Orientación vocacional. Educación profesional y vocacional. Desafíos escolares. Escuelas vocacionales.

## Introdução

Pretendemos, na sociedade atual, que os jovens possuam uma cidadania ativa, promotora da sua integração social, valorizando a sua participação e cooperação no grupo, na família e na comunidade. Nesse sentido, os alunos necessitam de apoio em seus processos de aprendizagem, na regulação dos seus comportamentos sociais e cívicos (AFONSO, 2000). Para isso, é preciso conhecer os alunos em seus contextos escolares, no binómio urbano/rural, cabendo essa incumbência aos Agrupamentos de Escola e às Escolas Profissionais, onde a intervenção social e escolar deve fazer-se no âmbito da orientação profissional e vocacional, dando respostas às suas necessidades.

O nosso estudo, inserido na área das Ciências da Educação, no domínio da intervenção social e escolar, pretende diagnosticar e perceber essas dificuldades e esses problemas existentes nos jovens de um agrupamento de escola urbano e duas escolas profissionais, que oferecem cursos de formação vocacional e profissional. Sabemos que a orientação é fundamental para esses alunos, quando transitam do ensino regular para esse tipo de ensino vocacional e/ou profissional, pois favorece a sua tomada de decisões de futuro profissional. O estudo pretende saber: quais as respostas de intervenção dadas por duas escolas profissionais e dois agrupamentos de escola portugueses (Castelo Branco = zona urbana; Idanha-a-Nova = zona rural) aos problemas pedagógicos e/ou socioeducativos apresentados pelos alunos que frequentam cursos profissionais e vocacionais nas instituições em análise no ano de 2014?

Os propósitos fundamentadores do problema são os seguintes: conhecer os problemas, as necessidades e dificuldades (aprendizagens, comportamentos, reações) dos alunos que frequentam os cursos vocacionais/profissionais



nas escolas em estudo; compreender a realidade educativa e social desses estabelecimentos de ensino, radicados em zona urbana e rural; identificar as respostas dadas pelas instituições de estudo, para que os técnicos e professores possam intervir e orientar melhor no âmbito escolar e profissional; analisar as opiniões dos alunos das três escolas sobre o seu curso e as respostas dadas aos seus problemas em termos de intervenção. Sabemos que o desenvolvimento vocacional do aluno é uma parte integrante da construção da sua identidade, assim como do seu desenvolvimento pessoal e social (SILVA, 2001, p. 14). Por isso, os alunos devem: saber o que querem; avaliar o que fizeram; saber o que fizeram bem; saber o que aprendem melhor e gostam de fazer.

Partimos da metodologia de investigação mista ou “híbrida de triangulação”, analisando três instituições de ensino: um agrupamento de escola de zona urbana, Nuno Álvares Castelo Branco (NA-AENACB de Castelo Branco), e duas escolas profissionais, uma de zona urbana (ET-ETEPA de Castelo Branco) e outra de zona rural, Escola Profissional da Raia Idanha-a-Nova (EP-EPRIN de Idanha-a-Nova). Aplicamos a uma amostra global de alunos (n=255), frequentadores dos cursos vocacionais e profissionais daquelas instituições (subamostras: NA=36; ET=86; EP=133), um inquérito por questionário e, ainda, uma entrevista semiestruturada a uma amostra de professores (n=11) (subamostra: NA=3; ET=3; EP=1), acompanhada por observações e notas de campo. Efetuamos a triangulação de dados e metodologias (Quant.-Qual.), a análise de conteúdo dos documentos e entrevistas semiestruturadas aos professores e a análise estatística às variáveis/fatores do questionário. Analisamos, ainda, a variância por cada escola com o teste ANOVA, destinado a realizar comparações múltiplas com teste *Scheffe* (sexo e curso/escola). Verificamos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das escolas em estudo.

## Enquadramento teórico-conceitual: teorias e modelos de intervenção

No período da adolescência, há profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais, segundo o contexto em que se encontram. Mais do que uma fase, a adolescência constitui um processo dinâmico, de passagem entre a infância a idade adulta, apresentando características especiais. Uma das dificuldades do uso dos termos “adolescência” e “juventude” advém da delimitação etária desses períodos, pois existem diferenças relacionadas com

seus contextos culturais, antropológicos, o meio físico-geográfico, o gênero, as condições socioeconômicas, políticas etc. (YAGÜE, 2014, p. 158-162). A ambiguidade e as dificuldades dessas definições agravam-se pelas representações sociais e os preconceitos, que associam o adolescente aos atos de marginalidade, vandalismo, delinquência, droga, alcoolismo, rebeldia etc. Por isso, a adolescência é uma etapa da vida em que se amadurece o pensamento lógico formal (objetividade e racionalidade) e se pensa abstraíndo-se das circunstâncias presentes.

Muitos jovens provenientes de meios familiares com índices baixos de alfabetização, como os do nosso estudo, têm mais necessidades de apoio, envolvimento e orientação, por exemplo: na fase de desenvolvimento (segurança e autonomia; necessidade de experiência, de integração e afetivo-emocional), manifestam comportamentos/attitudes (abandono escolar, desinteresse, desmotivação, absentismo e repetições, falta de atenção, impulsividade, hiperatividade, *bulling* etc.), dificuldades na relação com a família e família-escola (desresponsabilização dos pais na formação integral dos jovens). Ora, sendo a educação um fenômeno complexo, os jovens necessitam da interação com professores e outros agentes educativos, nomeadamente por meio de apoio psicopedagógico, ou de orientação pessoal, escolar, social e profissional para decidirem o que querem “ser”. Sabe-se que as famílias têm nesse processo orientador um papel relevante, colaborando na educação e no desenvolvimento dos filhos, ajudando-os a tomar decisões úteis, ou seja, a tomar consciência do seu projeto pessoal e escolar/profissional (GÓMEZ GÓMEZ, 2008, p. 22-45). Para isso, o jovem tem que conhecer as suas necessidades, seus valores, interesses, capacidades ou aptidões (BOQUÉ, 2008).

No campo da intervenção, há bastantes teorias e modelos preocupados com essas questões dos jovens: teorias sociológicas, que analisam os fenômenos psicossociais (grupos) e os aspectos que envolvem uma análise para poder intervir; teorias psicológicas, que ajudam a compreender o porquê da necessidade de intervenção, ou seja, abordam os acontecimentos existentes no contexto do sujeito. Quanto à intervenção, há vários modelos gerais (VÉLAZ, 1998): modelo básico, que se caracteriza pelo conhecimento da realidade a intervir, por exemplo, implementando programas ou projetos em contexto comunitário concreto; modelo organizativo, que planeja a forma de programar a intervenção; modelo misto, que combina modelos comunitário, ecológico, sistêmico e psicopedagógico, para satisfazer as necessidades do sujeito em um determinado contexto. Em relação à intervenção psicopedagógica, podemos referir o modelo de *counselling*; o modelo de consulta; o modelo de programa; o modelo condutista ou *behaviorista*; o modelo cognitivo; o modelo psicodinâmico; o modelo humanista; o modelo sistêmico; o modelo de gestão de casos; o modelo centrado em crise e tarefa; o modelo existencialista e o modelo ecológico (ABREU, 2002).

## Das respostas do sistema aos cursos vocacionais e profissionais

No atual sistema educativo português, os alunos permanecem obrigatoriamente na escola até os 18 anos (Decreto-lei n.º 176/2012 - D.R. n.º 149, Série I, de 02/08/2012). As escolas têm que dar respostas adequadas aos alunos, incluindo aqueles que não estão motivados ou têm dificuldades no seu percurso de ensino regular, oferecendo-lhes cursos profissionais e vocacionais para poderem seguir um caminho que vá ao encontro daquilo que procuram. Assim, a transição do ensino regular para o ensino profissional revela que o jovem envereda por um percurso de formação, com dupla certificação, com disciplinas mais práticas e conteúdos flexíveis. Daí que a educação profissional tem um carácter subsidiário, e visa à aquisição das capacidades indispensáveis para os jovens que abandonaram o sistema de ensino sem qualificação e pretendem iniciar o exercício de uma profissão (SANTOS, 2001, p. 386-389). Os cursos vocacionais têm como público-alvo os alunos com mais de 13 anos de idade e que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procuram alternativa a esse tipo de ensino, designadamente aqueles que tiveram duas ou mais retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes (ABREU, 2002, p. 68-91).

• • • • • • • • • •

### A estrutura do sistema educativo impõe que certas escolhas sejam realizadas em momentos cruciais

• • • • • • • • • •

Em termos de organização do sistema educativo, os jovens que o abandonam sem qualificação são uma parcela muito significativa da população escolar, pelo que diminuir o abandono e até absentismo constitui um dos principais desafios dos sistemas de ensino e da educação profissional (MELENDRO, 2013, p. 235-239). Esses cursos asseguram uma oferta no ensino que privilegia a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, e o contato com diferentes atividades de índole vocacional. Uma escolha vocacional amadurecida e refletida depende de um processo de desenvolvimento e envolvimento, no qual a exploração e a orientação vocacionais se apresentam fundamentais (SUPER, 1980, p. 285-290). A estrutura do sistema educativo impõe que certas escolhas sejam realizadas em momentos cruciais. Todavia, o seu nível de investimento e satisfação com as opções escolhidas é relativamente baixo (OMAR, 2013, p. 21-27). Em alguns casos, os alunos podem efetuar uma escolha por pressão de outros significativos, sem previamente terem efetuado um processo de exploração, ou seja, apresentam identidade outorgada (*foreclosure*).


De fato, a intervenção do profissional de orientação escolar e profissional passa por reavaliar as alternativas escolhidas ou ajudar os indivíduos (alunos) a aumentarem seus graus de conforto com escolhas que já foram realizadas

(TAVEIRA, 2005, p. 153-168). A orientação (pessoal, escolar/profissional) e o aconselhamento do aluno para um curso ou carreira dependem dos processos sociopolíticos que implicam o desenvolvimento de programas, políticas, projetos e legislação (europeia), respeitantes à educação (Agenda de Lisboa, em 2000) e às carreiras e ao emprego (HERR, 2001, p. 198-202). A orientação profissional está ajustada às alterações recentes do tipo de profissões atuais e ao surgimento de outras. Essa prática social, trazida pela psicologia e pela pedagogia, intenta colmatar os novos problemas ligados às novas exigências das diversas ocupações, empregos e profissões (SANTANA VEGA, 2003, p. 68-97).

## O voar da borboleta da transição à formação: indecisões dos alunos

As origens do desenvolvimento para um curso formativo ou carreira surgem, no início do século 20, quando T. Parsons estabelece um modelo de correspondência entre o indivíduo e sua profissão para a prática da orientação profissional, até que Carl Rogers divulga a sua teoria, na qual a terapia e o aconselhamento, centralizado no indivíduo, questionam as abordagens mais diretivas (BROWN; LENT, 2005, p. 78-99). Por volta de meados do século 20, Ginzberg e colaboradores apresentam uma nova teoria do desenvolvimento da carreira em que defendiam que este seria um processo feito ao longo de toda a vida do indivíduo. Paralelamente, em 1956, Anne Roe publica *The Psychology of Occupations*, em que expõe um modelo baseado na teoria das necessidades de Maslow. Nessa publicação, propõe-se que o meio ambiente envolvente, onde decorre a infância e a juventude, vai predispor o indivíduo para certos empregos ou profissões (BROWN et al., 2012, p. 5-13). Com a expansão da teoria psicológica humanista de Rogers, emergem várias teorias do desenvolvimento da carreira, por exemplo: a teoria psicodinâmica do desenvolvimento da carreira de Bordin e seus colaboradores; a teoria da aprendizagem social na tomada de decisão de Krumboltz; a teoria do desenvolvimento das aspirações profissionais de Gottfredson etc. Todas elas convergem para a concepção do desenvolvimento vocacional de Super (1980).

A partir da década de 90 do século 20, houve uma evolução nessas investigações, devido, por um lado, ao fortalecimento da convicção de que a indecisão vocacional era um constructo multidimensional e que seria possível distinguir diversos tipos de indivíduos vocacionalmente indecisos e, por outro lado, começaram a surgir instrumentos que permitiram avaliar de forma mais objetiva a “indecisividade” (BROWN; RECTOR, 2008, p. 398-402). Foi com o aparecimento da *Career Decision Scale* (CDS) que a avaliação da



indecisão vocacional passou a realizar-se com um instrumento especificamente construído para o efeito. A construção da CDS baseou-se em abordagem empírica. Cada um de seus itens refletia uma razão suscetível de explicar a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional nos jovens. Embora a CDS pretendesse ser um instrumento que avaliasse “tipos de indecisão vocacional”, foi essencialmente utilizada para avaliar o “grau de indecisão vocacional”. Uma das razões que explica essa situação reside no fato de vários estudos não terem conseguido replicar a estrutura fatorial do estudo original de validação da escala (análise fatorial) (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996, p. 136-149). Se nos basearmos em aspectos de natureza teórica e empírica, identificaremos três grandes grupos de dificuldades crônicas no processo de decisão: percepções pessimistas; ansiedade/autoconceito; e identidade (FROST et al., 2011, p. 254-260).

Atualmente, o conceito de desenvolvimento para um curso/carreira depende de um leque de fatores (psicológicos, sociológicos, educacionais, físicos, econômicos etc.), que modelam o comportamento do indivíduo, relativamente à sua carreira e ao longo de toda a sua vida (BOQUÉ, 2008; HERR, 2001). Ou seja, o desenvolvimento de uma carreira relaciona-se com as intervenções ou práticas que são usadas (escola, comunidade e experiências do indivíduo), para melhorar o desenvolvimento dessa formação individual ou para permitir que essa pessoa tome decisões mais eficazes durante seu curso ou carreira (GATI; ASULIN-PERETZ; FISHER, 2012, p. 8-19).

A prática da orientação escolar e/ou profissional desenvolvimentista e integrada nos alunos associou-se à prática pontual, realizada em situações de dificuldade de escolha (falta de orientação), da análise às ofertas dos cursos, de seleção de atividades profissionais ou de inaptações à escola ou ao mercado de trabalho. Essa prática implica a autonomia dos alunos na delimitação de seus percursos e projetos de vida e nas decisões que eles têm de realizar ao longo da sua formação e depois na inserção profissional (SUPER, 1980, p. 285-289). De fato, uma teoria compreensiva desse desenvolvimento tem em conta os determinantes situacionais, comunitários e pessoais, para além da forma como cada um deles interage nos vários estágios de desenvolvimento individual do aluno (BISQUERRA, 2003, p. 82-104).

É óbvio que há muita indecisão no momento da escolha do curso ou carreira profissional. Trata-se do resultado inevitável, mas apropriado e potencialmente positivo, se coincidir com a exploração do *self* e do meio envolvente onde reside. A maioria dos jovens escolares efetuam escolhas vocacionais, não havendo ausência de diferenças substantivas entre os vocacionalmente indecisos e os decididos (TAVEIRA, 2005, p. 147-150). Esse fator de indecisão constitui a dificuldade em realizar esse ato de escolha por parte do indivíduo, que ultrapassa o próprio domínio vocacional. Mesmo quando as condições parecem ser propícias para tomar uma decisão vocacional, surgem hesitações e outras dificul-



dades inseridas em problemas pessoais, e não em questões relacionadas com a própria escolha vocacional (SUPER; SAVICKAS; SUPER, 1996, p. 155-168).

Portanto, a “indecisividade” é definida como a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional, após os indivíduos terem todas as condições para fazê-la. A questão importante é quanto ao tempo que é aceitável esperar para que um diagnóstico de indecisividade possa ser feito (FROST et al., 2011, p. 255-259). Parece haver uma disposição para a indecisividade. Essa disposição implica o resultado de uma história de vida no decurso da qual a pessoa não adquiriu o envolvimento cultural necessário (*cultural involvement*), autoconfiança, tolerância perante a ambiguidade, sentido de identidade, conhecimento necessário do *self* e do meio ambiente e, ainda, a forma de lidar com o processo de decisão vocacional, assim como com outros problemas comuns. As dificuldades desse procedimento encontram-se circunscritas ao domínio vocacional. Os indivíduos cronicamente indecisos apresentam um traço de personalidade que dificulta a tomada de decisões nessa dimensão vocacional, para além de um conjunto de características psicológicas negativas (BROWN; LENT, 2005, p. 34-48). Entre estas, indicamos o “locus de controle externo”, níveis elevados de ansiedade, imaturidade e dependência em face das figuras parentais e dos baixos níveis de autoconfiança e autoestima (BROWN; RECTOR, 2008, p. 3-9). Pensamos que esses alunos deveriam ser identificados e acompanhados o mais precocemente possível, uma vez que tendem a apresentar características de personalidade que sugerem um desajustamento que não é compatível com uma situação normativa no plano do desenvolvimento psicológico (SANTANA VEGA, 2003, p. 18-33).

## A orientação escolar e profissional como base na intervenção

Entre as várias definições sobre orientação, no âmbito da sua conceitualização (BISQUERRA, 2003, p. 23-74; BOHOSLAVSKY, 1977, p. 52-68; LASSANCE, 1999, p. 71-75) referimos: a orientação tem de lidar com a educação em um duplo aspeto de ensino e de aprendizagem, o conselheiro (orientador) deve levar a paridade total e cooperação com o resto da educação prática e com todos os setores que compõem o sistema educacional, a orientação tem uma relação com a decisão e escolha de uma profissão, ênfase à auto-orientação, à aprendizagem

autônoma, à formação caracterizada por uma cidadania de participação ativa, crítica e transformadora (ABREU, 2002). Assim, o essencial da orientação é (LEITÃO; MIGUEL, 2004, p. 181-194): o processo de ajuda e suporte; focalização na mudança e no aprimoramento educacional; exigência de credibilidade do orientador e responsabilidade nas mudanças correspondentes a aconselhamentos contínuos, inseridos no processo educativo do indivíduo. De fato, a orientação em processos de ensino-aprendizagem pode abordar três questões fundamentais: a aquisição e o domínio de técnicas; estratégias de aprendizagem; desenvolvimento de estratégias metacognitivas e de motivação.

Portanto, a orientação constitui a direção e configuração que é tomada pela existência do indivíduo “em” e “na” sociedade. Daí ser independente de uma intervenção intencional, como resultado da interação do indivíduo com o sistema social, econômico, cultural e político e ainda dos sistemas educativo e profissional (IMAGINÁRIO; CAMPOS, 1987, p. 109-113). As intervenções no marco institucional e organizacional têm características que nos remetem para diversas concepções da orientação. Ou seja, na mais tradicionalista (orientação como descoberta da vocação), privilegia-se intervenções com diagnósticos, consultas/sessões de informação e exames psicológicos, com intuito de ajudar o indivíduo a conhecer-se e a guiá-lo em suas decisões ou escolhas: realizar a sua auto-orientação ao serviço do ajustamento ao sistema (KNAPP, 1986). Tal prática ilude o valor das escolhas oferecidas pelo sistema, provoca, explicitamente ou não, desequilíbrios (injustiças, contradições) e minimiza o peso destes na orientação do indivíduo (MOURA; SILVEIRA, 2002, p. 6-10). O agente de orientação converte-se no indutor das escolhas do orientando, perdendo-se em parte a vertente de auto-orientação. A concepção da orientação como descoberta da vocação individual proporciona intervenções pontuais (globais, contínuas) quando se trata de orientação escolar, antecedendo a escolha de formação e/ou orientação profissional, imediatamente antes do ingresso na vida ativa. As intervenções de orientação de exames psicológicos, consulta (psicológica) ou sessões de informação apresentam a índole de orientação como construção da identidade pessoal (social) na formulação e realização de um projeto próprio, que exige estilos diferentes de intervenções. Construir essa identidade supõe entrar em contato com o mundo e os outros, implicando decisões.

Na verdade, as intervenções em orientação equivalem a uma participação na formação para as escolhas que, ao longo da vida, vão sendo propostas ou vão aparecendo ao indivíduo. Essas escolhas referem-se aos sistemas educativo e profissional no período de educação/formação obrigatória, em uma confrontação entre o indivíduo e o sistema no qual está inserido, exigin-

do-lhe determinação (decisões). A prática orientadora problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema e ganha uma dimensão institucional (GATI; ASULIN-PERETZ; FISHER, 2012, p. 20-24). A direção e configuração tomadas pelos indivíduos dependem das respostas dadas às suas necessidades fundamentais pelo sistema social, econômico, cultural e político. Por isso, impõe-se uma atuação conducente à eliminação de desigualdades (BOQUÉ, 2008).

Para tais decisões, são necessários elementos (dados pelos professores e pela escola) relativos ao confronto dos alunos com as aprendizagens anteriores. O sistema educativo parece ignorar essas dimensões ou não as assume satisfatoriamente. É neste sentido que destacamos o papel dos profissionais da educação (técnicos de intervenção social e escolar) e a sua sensibilidade para tais dimensões, com preparação específica para essas tarefas de orientação. O próprio sistema profissional caracteriza-se pela separação social/hierárquica do trabalho, propondo um conjunto de aspectos, com fundamento real nas diferenças de estatuto entre as várias profissões e carreiras profissionais, tendo um peso específico para orientação (TAVEIRA, 2005, p. 154-166).

Ambos os sistemas, o educativo e o profissional, fazem que qualquer intervenção específica, intencional e de orientação, seja de reorientação, já que os alunos chegam a esses cursos marcados por determinismos do percurso escolar ou pelo sistema econômico, social e cultural (SILVA, 2001, p. 13-17). É óbvio que a orientação visa a desenvolver, por um lado, a autonomia dos indivíduos perante esses sistemas e, por outro, as capacidades para se empenharem na sua transformação (YAGÜE, 2014, p. 158-160). Nessa construção da identidade pessoal parecem ser necessários programas específicos de intervenção, logo, a nascente do percurso educativo obrigatório, que visa a ajudar os alunos na conquista de maior autonomia em relação às influências externas e capacitá-los a participar na transformação do meio envolvente. Essa ação interventora de ajuda na construção da identidade pessoal e social em todas as dimensões da existência tem que ser considerada, privilegiando áreas referentes às escolhas de formação, integrando a preparação para o exercício de uma atividade profissional e a concretização das escolhas no começo dessa atividade (MÜLLER, 2008, p. 110-115).

De fato, qualquer das intervenções de orientação deve partir da escola (parcerias socioeducativas). Exigem-se profissionais com formação específica em orientação, mediação e intervenção social e escolar, em colaboração com os professores e pais/encarregados de educação no sentido de ajudar a clarificar os processos de decisão e os papéis daqueles na orientação (individual). Outro tipo de intervenção indispensável do profissional de orientação é o

• • • • • • • • • •

**A prática orientadora problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema**

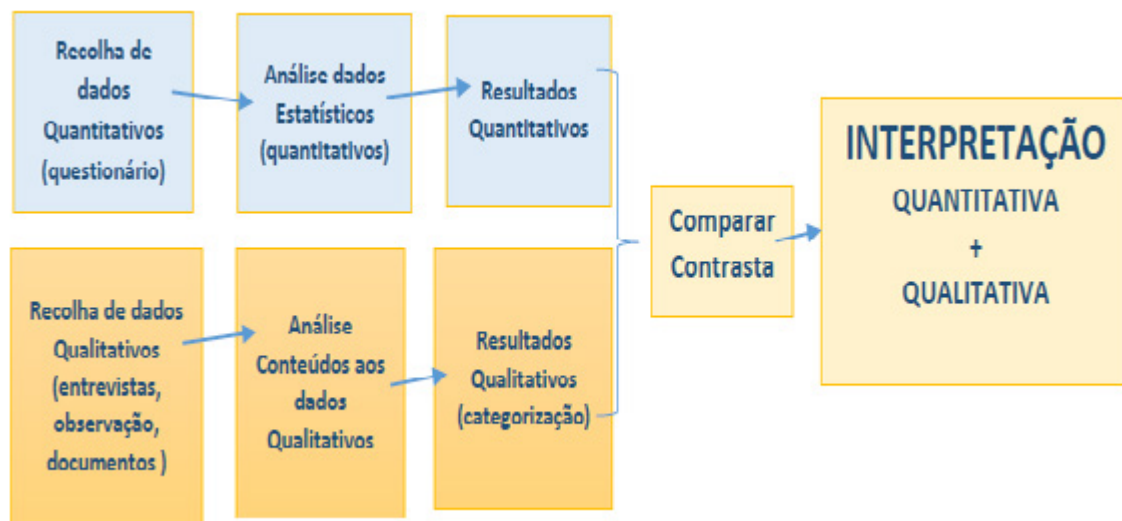
• • • • • • • • • •

de atuar junto do tecido empresarial, da opinião pública e das instituições sociais para sensibilizar os problemas, analisando criticamente expectativas, implicações, exigências de transformação institucionais etc. (REID; RAMOS, 2002, p. 8-17). A alternativa a esses profissionais de orientação não pode ser dada pelo professor destacado a tempo parcial, pelo gabinete de psicologia (vocacional) ou de orientação psicopedagógica, já que a situação de orientação é outra que a situação docente e suas funções. Ou seja, necessita-se, nas escolas, de uma equipe de orientação multiprofissional, não só no processo de orientação vocacional do curso/carreira, mas também nos conflitos, nas necessidades formativas e nos problemas de aprendizagem e adaptação educativa. Sabemos que há muitas resiliências (GAXIOLA, 2013, p. 2-8), mas precisa-se de uma ação conjunta e coordenada no período formativo e constitutivo das decisões dos jovens sobre o curso/carreira profissional. Desse modo, é possível conjugar os seguintes binômios: orientação escolar e profissional; orientação pessoal e escolar; informação e orientação escolar e profissional; conhecer e avaliar a realidade escolar, social, profissional e empresarial; desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento vocacional; escolha do projeto de vida *versus* profissional; tratamento da inadaptação (escolar) e promoção da construção da identidade pessoal e social pela integração e realização do seu projeto.

## Metodologia empírica: *design*, perguntas de investigação e amostra

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e sociocrítico, assumindo duas vertentes metodológicas, a quantitativa e a qualitativa (fenomenológica e hermenêutica), que se complementam. A escolha de integrar métodos quantitativos e qualitativos no estudo, ou seja, um “*design* misto” (CRESWELL; CLARK, 2007, p. 23-48), insere-se no movimento metodológico (“investigação híbrida”), que articula as aproximações tradicionais quantitativas e qualitativas e, por isso, o nosso *design* híbrido apoia-se nos seguintes pontos fulcrais, seguindo Creswell e Plano Clark (2007): prioridade/relevância das metodologias utilizadas no conteúdo da investigação; implementação e execução utilizando diversos métodos/técnicas de recolhimento de dados sequenciais (dados quantitativos por questionário e dados qualitativos das entrevistas semiestruturadas/abertas), de forma mista de amplitude e alcance do nosso projeto; triangulação na procura de convergência e corroboração dos resultados sobre a intervenção social e escolar dos jovens de cursos vocacionais/profissionais (Figura 1).

Figura 1- Metodologia do Design de Triangulação



Trata-se, pois, de uma investigação mista (Quant.- Qual.), com características descritivas, transversais e exploratórias. Após estabelecer o *design*, formulamos as seguintes questões que se articulam com o problema de estudo:

- Questão 1: conhecer a realidade educativa e social dos alunos dos agrupamentos de escola e escolas profissionais de estudo, por meio das variáveis demográficas;
- Questão 2: compreender as necessidades, os problemas e as dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos dos cursos vocacionais/profissionais nos estabelecimentos em estudo e as respostas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas nos estabelecimentos em estudo;
- Questão 3: analisar as opiniões dos alunos dos cursos daqueles estabelecimentos em estudo, obtidas no inquérito por questionário sobre as variáveis: percepção da escola; o curso; o currículo e os conteúdos de formação; a aprendizagem e as motivações; a relação pedagógica; o ambiente educativo e a convivência escolar;
- Questão 4: verificar se há ou não diferenças estatísticas significativas de gênero e por escola de estudo (subamostras NA; ET; EP).

O estudo realizou-se nos seguintes estabelecimentos de ensino: Agrupamento de Escolas Nuno Álvares - **NA** (ambiente urbano), com 2.500 estudantes, 250 professores e 200 funcionários; Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense - **ET** (zona urbana) pertencente à Associação dos Comerciantes de Castelo Branco, com 86 alunos, 15 professores e 7 funcionários; Escola Profissional da Raia

de Idanha-a-Nova –EP (zona rural), pertencente ao Centro Municipal Cultura e Desenvolvimento, com 143 alunos, 20 professores e 8 funcionários. Integramos o Agrupamento José Silvestre Ribeiro - AS (ambiente rural) com um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) criado em 2014, tendo 840 alunos, 83 professores e 20 funcionários para triangular dados provenientes de entrevistas a professores responsáveis por esses cursos em anos anteriores. Assim, como se vê no Quadro 1, utilizamos como técnicas e instrumentos de recolhimento de dados: observação documental (análise de conteúdo); observações informais/naturais (não participantes) e participantes; entrevistas (semiestruturadas) aos questionário (30 itens) aos alunos dos cursos de três estabelecimentos (NA, EP, ET); notas de campo e diário de bordo; triangulação de dados e metodologias.

**Quadro 1- Design das técnicas /Instrumentos aplicados aos sujeitos**

Técnicas de recolhimento de dados/instrumentos	Alunos	Professores	Escola	Documentos
Observação documental (Análise de conteúdo)	Processos nas Escolas Profissionais e Agrupamento de escola AS e AN	Atuação de intervenção e interação com os alunos	Análise documental das instituições: AT; EP; AN; AS	Projetos educativos das escolas de estudo; Regulamento interno; folhetos; etc.
Questionário (inquérito)	Alunos N=255			Questionário com instruções de preenchimento
Entrevistas semiestruturadas (individuais)		Professores: N total = 11 N EP = 1 n ET = 3 n AN = 3 n AS = 4	EP = I. -a-Nova; ET = C. Branco; AN = AENACB AS = AEJSR	- Roteiro de entrevista; - Gravações, transcrições, estabelecer categorias de análise
Observações (naturais, informais)		Observações informais (registos)	Equipamentos, espaços, aulas dos alunos, atuação dos professores (grelhas)	Dossiê dos cursos e das turmas
Notas de campo	X	X	X	X

Alunos	Escola	Documentos
--------	--------	------------

O período temporal de recolhimento de dados foi no segundo semestre do ano letivo 2013-2014. Cumprimos as regras éticas e legais da investigação, para além de estabelecermos os protocolos institucionais e os termos de aceitação dos inquiridos e entrevistados antes da execução do estudo. O pedido oficial de autorização (protocolo) para a realização do estudo nas instituições teve a apreciação favorável dos órgãos diretivos. Nessa fase prévia, foram explicados os objetivos do estudo, a metodologia e as finalidades do estudo. Mantivemos vários contatos formais e informais com os dirigentes das escolas e alguns professores dos cursos (registros em notas de campo).

## **Análise e tratamento dos dados**

Para o tratamento estatístico do inquérito por questionário (tipo de resposta intervalar – escala de Likert), utilizou-se o programa SPSS versão 20.0 e verificamos o valor do Alpha de Cronbach, com um valor global de 0,72. Tratamos as variáveis de identificação ou sociodemográficas da amostra global dos alunos e a respectiva representação estatística descritiva e realizamos a agrupação em variáveis ou fatores (correlações), com o cálculo do teste *t-student* para saber se havia diferenças de gênero nas subamostras (não houve) e ainda a consistência interna do instrumento (Alpha de Cronbach) e a variância por escola com o teste Anova, destinado a comparações múltiplas (teste Scheffe). Verificamos que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das escolas. Realizamos a triangulação de dados cruzando a análise de conteúdo (BARDIN, 1970) dos documentos e entrevistas, registros de observações, dados do questionário e notas de campo.

## **Dados coletados pelo questionário: perfil dos alunos**

Os alunos em estudo foram selecionados de uma população de 284 dos três estabelecimentos de estudo (NA; ET; EP), tendo constituído uma amostra representativa de 255 alunos (89,7% da população), distribuídos por três subamostras: nNA=36, nET=86, nEP=133. Nesses estabelecimentos, lecionam-se o total de dez cursos de diferentes áreas. Os alunos inquiridos, que frequentam os cursos nessas escolas, tinham idades compreendidas entre os 13 e os 26 anos (média de 17,9). Ao questionarmos sobre o número de retenções no ciclo de estudos do ensino regular, obtivemos que a maioria dos alunos ficou retida entre uma a duas vezes durante o seu percurso obrigatório, sendo que os alunos da NA ficaram retidos pelo menos uma vez (52,8%), os alunos de ET dizem já ter reprovado entre uma a duas vezes (38,4%) e os alunos da EP afirmam terem ficado retidos pelo menos duas

vezes (32,3%). A instituição EP apresentou nessa questão uma ausência de respostas significativas.

Questionamos os alunos sobre qual o motivo pelo qual escolheram a escola para a realização do ensino profissional ou vocacional e foi evidente que a maioria escolheu a escola por intermédio do curso que frequentam (oferta de opções), sendo que em alguns casos, por exemplo, no caso de Ildanha-a-Nova (EP) existe falta de opções. Os alunos vivem majoritariamente com a família/pais, seguidos dos que vivem apenas com a progenitora. Questionamos também os alunos sobre as habilitações acadêmicas dos pais, e majoritariamente os pais têm entre o quarto e nono ano de escolaridade, o que demonstra pertencimento a classe social baixa ou média baixa. As famílias encontram-se satisfeitas com a escolha das escolas por parte de seus filhos.

Posteriormente, agrupamos os dados do questionário (Quadro 2) em termos de variáveis ou fatores, tendo estabelecido cinco fatores de análise. Podemos observar no Fator 1, Representação da Escola, que o estabelecimento de ensino com melhor pontuação é a ET seguida da NA. Isso se deve a uma lógica de proximidade da instituição aos seus alunos. Os alunos de NA valorizam as instalações da escola e sentem-se apoiados pelos professores quando têm problemas escolares. No Fator 2, Curso/Carreira, a escola com melhor pontuação é a NA, seguida da ET e por fim a EP, onde os alunos acreditam que quando terminarem o curso terão saídas profissionais. No Fator 3, Aprendizagem/Motivação, apresenta-se a ET a pontuar melhor, seguida de NA, onde os alunos revelam compreender a disciplina e organização escolar. No Fator 4, Relação Pedagógica, verificamos que NA pontua melhor (macro-grupamento, antigo Liceu, com uma boa cultura pedagógica com os alunos), embora todas as escolas apresentem resultados muito positivos. No Fator 5, Relações sociais e de convivência, comprovamos que a escola em que existe um melhor ambiente escolar é a ET.

### Quadro 2 - Fatores das variáveis agrupadas segundo os itens do questionário aos alunos

Fatores	Tema/variáveis	Itens do questionário
Fator 1	Escola	(1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 27; 29; 30)
Fator 2	Curso/Carreira	(8; 9; 10; 11; 12; 13; 20)
Fator 3	Aprendizagem/Motivação	(18; 19; 21; 22; 23; 28)
Fator 4	Relação pedagógica	(14; 15; 16; 17)
Fator 5	Relações sociais	(24; 25; 26)

Ao aplicar a triangulação dos dados, pudemos ver que os alunos consideram o seu curso fácil, mantêm expectativas elevadas em relação ao curso (em terminar os módulos do curso) e sentem-se inseguros em relação ao futuro profissional (inserção no mercado de trabalho), compreendem os conteúdos



curriculares (destaque para as disciplinas práticas e estágio) e os métodos e as metodologias utilizadas pelos professores ao longo do curso. Contudo, apresentam dificuldades de aprendizagem (teórico-conceitual), devido a não possuírem bases adquiridas no seu anterior percurso educativo (conceitualização, motivação, técnicas de estudo). A maioria dos alunos admite ser importante a organização e disciplina na instituição e integram-se normalmente, além disso, necessitam de muito apoio psicopedagógico e/ou socio-pedagógico, devido à sua imaturidade (período de adolescência), para além de suas capacidades estarem essencialmente para disciplinas de índole mais prática/funcional e um curso aplicativo ao mercado de trabalho. As respostas da escola aos seus problemas de aprendizagem são tardias e baseadas em contatos pontuais em uma “cultura de remediações” (ineficaz). Não há nessas instituições uma orientação pessoal, escolar e profissional contínua (técnicos ou professores especialistas), nem intervenções escolares que facilitem a sua tomada de decisões em relação ao curso e ao futuro, nem a promoção de competências, comportamentos e atitudes, perante o seu projeto de vida profissional. Lembramos que os alunos têm poucas expectativas perante o seu futuro profissional, mas apresentam certa ansiedade em trabalhar, ser autônomos e fazer algo de que gostem.

Por conseguinte, os alunos da amostra expressam: ser cumpridores em termos organizativos (trabalhos escolares, assiduidade às aulas); apresentam níveis baixos ou regulares de motivação para estudar e aprender (faltam expectativas); valorizam a relação pedagógica que têm com os professores e colegas, sentindo-se apoiados por alguns professores, quando requeridos por eles, em situações de dificuldades de aprendizagem e de adaptação (não há uma orientação escolar e profissional institucional); não têm dificuldades de integração na escola e no grupo/turma (boas relações sociais, convivência entre alunos). Os professores são, na perspectiva dos alunos, responsabilizados pelo seu insucesso (referência aos alunos ETEPA - ET) e até abandono escolar (percurso educativo anterior), assim como as dificuldades curriculares (plano de estudo, componente teórico-conceitual das disciplinas) do curso. Em algumas escolas, existe uma disponibilidade dos professores e, no caso de NA do GAF, para acompanhar, apoiar e aconselhar os alunos em seus problemas pedagógicos ou socioeducativos. Também, consideram as aulas muito trabalhosas, posto que os professores exigem demasiado, dificultando o desenvolvimento das respectivas competências (crítica a estratégias, métodos e materiais didáticos) e poucas soluções de apoio para trabalhar com eles (tutorias, apoios).

Em termos gerais, os alunos dizem-se apoiados quando têm problemas escolares ou de aprendizagem, mas sem uma orientação escolar e profissional. Por isso, consideram que uma intervenção escolar com técnicos especializados (mediadores, orientadores, psicopedagogos) poderia contribuir para a resolução de muitos de seus problemas durante o curso e na decisão voca-

cional antes de frequentarem a carreira que desejam. Compreendem que as escolas estão preocupadas com seus problemas e necessidades, mas não há uma intervenção efetiva (programas ou projetos de orientação e intervenção). É verdade que as escolas profissionais dispõem de melhores recursos adequados às necessidades dos alunos e, em alguns casos, há uma lógica de proximidade de alguns professores nesse aconselhamento ou apoio (professores experientados). O sucesso educativo encontra-se dependente da aprendizagem e orientação escolar e vocacional/profissional. O empenho dos funcionários (assistentes operativos) nas escolas é importante para o sucesso educativo dos alunos, apesar de ser escasso esse apoio, pois não têm formação.

As escolas estão preocupadas com seus problemas e necessidades, mas não há uma intervenção efetiva

## Dados recolhidos pelas entrevistas aos professores

A amostra foi constituída de 11 professores (n=11): são majoritariamente do sexo feminino (x=73%), com idade entre 51 e 60 anos, 64% licenciados em áreas afins, 82% com vínculo laboral pertencente ao quadro da escola, residem na sua maioria em Castelo Branco (deslocação diária em uma distância de 30 km) e os professores das escolas profissionais apresentam qualidades e competências adequadas aos tipos de alunos. Nas entrevistas pretendíamos saber quais as respostas e estratégias de intervenção social e escolar que realizam os professores junto dos alunos dos cursos profissionais e vocacionais. Eles expressaram respostas psicopedagógicas e socioeducativas. Efetuamos um tratamento categorial dos dados, tendo identificado quatro categorias com as respectivas subcategorias (Quadro 3).

**Quadro 3 - Categorias de análise das entrevistas realizadas com professores**

n.º	Categorias	Subcategorias
1	Alunos (características, tipologia)	- Perfil (percurso escolar) - Contexto social, origens socioeconômicas - Principais dificuldades/problemas - Contexto familiar, acompanhamento familiar - Expectativas
2	Cursos profissionais e vocacionais	- Currículo (plano de estudos) - Conteúdos curriculares - Professores do curso - Métodos e estratégias de ensino
3	Problemas (psicopedagógicos e sociais)	- Aprendizagem, desmotivação e incapacidades - Sociais e comportamentais - Retenções
4	Respostas da escola (intervenção social e escolar)	- Fracasso na progressão de estudos - Inadaptação - Dificuldades de aprendizagem

**Categoria 1 - Alunos:** os professores reconhecem que esses adolescentes vivem com muitos problemas de cunho social, econômico e geracional, agravados pelas condições sociológicas (profissões), empregabilidade no mercado de trabalho e, principalmente, a desestruturação familiar, carências econômicas das famílias com baixo nível cultural e educativo. Daí que a família preste um fraco ou nulo apoio à sua formação e na resolução de seus problemas pessoais e escolares.

**Categoria 2 - Cursos:** os alunos interessados e motivados na sua formação conseguem ir superando o curso, sendo relevante o empenho que demonstram, mas para os menos interessados, motivados e/ou indisciplinados, essa formação é, por vezes, inadequada, desinteressante, aliada à falta de expectativas motivacionais. As aulas práticas e os estágios são um dos aspectos positivos mais valorizados no curso, quer como forma efetiva de preparação para o mercado de trabalho, quer como alternativa educativa para os alunos sem solução no ensino regular. Os professores entrevistados destacam como pontos fortes a adequação da componente prática (prática real e de estágio) e a parceria entre escola e empresas. Esses cursos formativos constituem uma oportunidade efetiva de escolarização para esse tipo de grupos de jovens que apresentam dificuldades em aprender, adquirir competências e socializar-se ao longo do seu percurso escolar normal.

**Categoria 3 - Problemas (psicopedagógico e sociais):** há uma dimensão teórico-prática nos cursos e uma valorização dos trabalhos práticos relacionados nos estágios e trabalho real, para além do contato com o mercado de trabalho, com a possibilidade de um futuro emprego ou o empreendedorismo individual e familiar. Os entrevistados afirmaram em relação a essa categoria: os alunos valorizam as metodologias adequadas às suas capacidades e seus conhecimentos; consideram muito positivos os estágios nas empresas, as aulas práticas e os métodos (ativos, resolução de problemas) ajustados às dinâmicas de aprendizagem, bem como a orientação e as tutorias.

**Categoria 4 - Respostas das escolas (intervenção social e escolar):** as escolas fazem sucessivas remediações de soluções aos alunos, com o intuito de resolver suas necessidades educativas, são pontuais e ineficazes na prática. Ou seja, não vão ao encontro dos reais problemas desses jovens nem do seu grande objetivo, que é um curso (oferta útil) com possibilidade de empregabilidade. Alunos apresentam problemas de aprendizagem e de motivação para o curso e/ou os módulos dos cursos.

## Considerações finais

Pudemos verificar pelo estudo que os alunos desses cursos pertencem a famílias com uma cultura baixa/média baixa, e têm fracos rendimentos, daí as

decisões de um curso adequado às ofertas de escola e ao meio em que vivem (SANTOS, 2001, p. 387-291). Os alunos têm pelo menos duas reprovações ou mais, havendo alguns com uma idade elevada a frequentarem esses cursos de formação. Nenhum deles teve orientação na tomada de decisão do seu curso (orientação vocacional), por isso manifestam dificuldades pedagógicas de aprendizagem e de empregabilidade ao terminar o curso (não há empreendedorismo). Além disso, apresentam baixa motivação para estudar, mas gostam das aulas práticas e dos estágios. A relação pedagógica é muito valorizada, assim como a convivência social. Faltam técnicos e serviços de orientação e intervenção (pessoal, social, escolar). Os alunos necessitam de intervenção e orientação para poderem decidir bem o seu projeto profissional, cabendo às escolas ampliar mais as opções de formação (FROST et al., 2011).

Estatisticamente, ao comparar as médias/desvio padrão dos cinco fatores do questionário, pelas subamostras em estudo (NA, ET, EP), podemos verificar nos Quadros 4 e 5:

\* NA-AENACB valoriza muito, em relação às outras escolas, os fatores 2 (Curso/Carreira) e 4 (Relações Pedagógicas) e, conjuntamente com ET, o fator 3 (Aprendizagem e Motivação), o que quer dizer que é uma escola (estrutura de macro agrupamento) que tem um corpo docente formado pedagogicamente para o curso.

\* ET-ETEPA, apesar de pontuar de forma destacada em todos os fatores, destaca-se nos fatores 1 (Escola), 3 (Aprendizagem/Motivação) e 5 (Relações Sociais), em relação às outras escolas de estudo, exceto no fator 2 (Curso/Carreira) e 4 (Relação Pedagógica), em que NA-AENACB se evidencia.

\* EP-EPRIN é a escola que não se destaca em nenhum dos fatores analisados, apesar de os fatores 2 e 3 e os alunos valorizarem as perspectivas de saídas profissionais e, ainda a motivação para o curso, o que de fato se compreende no contexto local (rural).

Analisamos a variância por gênero (Quadro 4) com o teste de T-Student (para duas amostras independentes), ou seja,  $H_0 = \bar{X}_h = \bar{X}_m$  para saber se havia diferenças nas opiniões dos alunos respondentes, mas observamos não haver alteração estatisticamente diferente entre rapazes e moças, ou seja, o  $SIG = ou > de 0,05$ . Isto quer dizer que as percepções e as tomadas de decisão não variam nesses jovens, com baixas ou fracas expectativas, contrariam os estudos que afirmam que existem diferenças.

### Quadro 4 - Média dos cinco fatores do questionário

Valores estatísticos		Fatores/ Dimensões (5) relacionados com 30 itens				
		Escola	Curso/ Carreira	Aprendizagem e Motivação	Relações pedagógicas	Relações sociais
N	Sujeitos	255	255	255	255	255
	Perdidos	6,2	11,8	10,6	4,7	9,8
Média		3,459	3,489	3,433	3,433	3,583
Desvio Padrão		1,1711	1,0382	1,1068	1,0602	1,045

### Quadro 5 - Análise de variância (Anova) dos cinco fatores pelas três escolas

Fatores	Escola	Média	ANOVA
Fator 1	NA	34,0000	0,084
	EP	33,2105	
	ET	34,9535	
Fator 2	NA	25,0000	0,164
	EP	23,5188	
	ET	24,0349	
Fator 3	NA	20,7500	0,550
	EP	20,2782	
	ET	19,9535	
Fator 4	NA	14,2778	0,156
	EP	13,5865	
	ET	13,2791	
Fator 5	NA	10,9444	0,282
	EP	10,1880	
	ET	10,4884	

Por conseguinte, com o estudo, pretendemos alertar as escolas para a importância da orientação e da intervenção social e escolar, para além de ajudar a estabelecer a relação entre as capacidades, aptidões e interesses pessoais com os diversos percursos escolares e o percurso de educação profissional. A prática profissional pode ser considerada uma das atividades de maior importância na vida do aluno do ensino profissional e vocacional, sendo que é na adolescência, fase na qual se intensificam as dúvidas e indecisões em relação ao futuro, que os interesses profissionais começam a evidenciar-se (LEITÃO; MIGUEL, 2004). Nesse processo de escolha profissional, há questões importantes, como identificações, aptidões, situações familiares e perspectivas de inserção no mercado de trabalho, que são importantes elementos de estudo. É óbvio que a orientação vocacional e/ou profissional de jovens alunos, que transitam do ensino regular português para os cursos de ensino vocacional e profissional, deve realizar-se sobre as competências comportamentais, sociais e intelectuais (SILVA, 2001). Nessa intervenção de orientação, incluímos a análise ao nível das capacidades, aptidões, personalidade, motivações, influência dos atores de socialização e interesses pessoais (NASCIMENTO, 2004, p 34-38). Tradicionalmente, a orientação vocacional era sustentada por testes avaliativos das competências intelectuais, personali-

de e por inventário de interesses e preferências vocacionais. Nesse processo identificavam-se as áreas formativas e profissionais para as quais os jovens denotam facilidade de aprender e adquirir conhecimentos e, logicamente, em que serão bem-sucedidos (ABREU, 2002).

Sabemos que a orientação psicopedagógica nas escolas está prevista no Decreto-lei 190/91, 17/05 e no Decreto-lei 300/97, 31/10, mas é pouco eficaz ou não existe na maioria dos estabelecimentos de ensino e se existe é ao nível do Gabinete de Apoio à Família (GAF). Nesse sentido, propusemos aos estabelecimentos um programa de orientação e intervenção, para poder intervir no insucesso, abandono, indisciplina e desinteresse/desmotivação escolar dos alunos desde o ensino regular. Trata-se de um programa que deve ter a colaboração da comunidade educativa (pais/encarregados de educação), de modo a prestar um apoio sociopedagógico às atividades educativas desses alunos, identificando as causas (diagnóstico), e a propor medidas adequadas ao processo de desenvolvimento, inserindo-se no futuro projeto de vida do aluno (BISQUERRA, 2003). Trata-se de planejar e executar atividades de orientação (pessoal, escolar e profissional) com ações (individual, grupo/turma) inseridas no Projeto Educativo de Escola e no Projeto Curricular de turma, nas diversas vertentes (pessoal, psicopedagógica, social, tutorial, vocacional, profissional) com divulgação da informação à comunidade e aos parceiros.

A proposta do Programa apresenta uma Visão Holística da Orientação (Figura 2), com o cruzamento de triângulos, em que os determinantes têm uma grande importância nas intervenções unidas aos processos de escolha curso/carreira e

inserção no mercado de trabalho. A tomada de decisão substancializa a orientação, ou seja, sem opções/escolhas, pouco serve a orientação. Conhecer os determinantes e os contextos favorece as decisões dos alunos e permite a procura do equilíbrio superior. Pretendemos que os processos de orientação desenvolvam nos alunos competências necessárias para identificar, escolher e reconduzir alternativas formativas e profissionais, ajustadas às suas capacidades e projeto de vida, confrontando as ofertas formativas dadas pelas escolas. As ações de orientação profissional dirigidas à empregabilidade dos alunos devem estabelecer: tutoria individualizada; desenvolvimento de aspectos

profissionais no curso, estágio/emprego; ajuda na procura de emprego; entrevista-oficina; assistência e orientação para o empreendedorismo, autoemprego, aconselhamento empresarial (projetos e financiamentos); promoção de ideias de negócios (estudo de mercado, marketing, escolha e forma jurídica da empresa, desenvolvimento de projetos) etc.

**Figura 2: O cruzamento de triângulos na Visão Holística de Orientação**



Os técnicos e/ou professores executores do programa devem trabalhar diretamente com os alunos, tendo como objetivos: combater o insucesso e abandono precoce; promover ofertas de formação de dupla certificação; valorizar o ensino técnico não superior, os cursos profissionais e de qualificação; promover a empregabilidade; incrementar igualdade de oportunidades; desenvolver na prática a orientação pessoal, escolar e profissional (aluno a tomar decisões adequadas). As suas estratégias de intervenção realizam-se a dois níveis de exploração: interno, ou *self insight* e externo, de otimização da experiência prática. Portanto, devem assessorar os alunos na descoberta da sua vocação e/ou profissão, pois essa escolha implica estar consciente de vários fatores (BROWN; LENT, 2005). Nesse sentido, a orientação apoia e aconselha o aluno. A intervenção (escolar e social) deve efetuar-se: no contexto educacional, organizacional e ocupacional, nos tempos livres, atividades comunitárias e intergeracionais. O aluno deve tomar consciência do Projeto Escolar e Profissional conhecendo seus interesses, necessidades e capacidades. Essa intervenção facilitará a cooperação (escola, família, empresas, entidades sociais), as relações entre a formação e o desenvolvimento dos alunos, o empreendedorismo e o apoio às iniciativas juvenis.

## Referências

- ABREU, M. V. Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: breve balanço e perspectivas futuras. In: JESUS, S. (Ed.). **Psicologia em Portugal**. Coimbra: Quarteto Ed., 2002.
- AFONSO, M. V. **Exploração vocacional de jovens**: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BISQUERRA [Alzina], R. **Modelos de orientación e intervenció psicopedagógica**. Barcelona: CISS-PARXIS, 2003.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: M. Fontes, 1977.
- BOQUÉ, M. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto: Porto Ed., 2008.
- BROWN, S. D.; LENT, R. W. **Career development and counseling**: putting theory and research to work. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005.
- BROWN, S. D.; RECTOR, C. Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In: STEVEN, D. B.; ROBERT, W. L. (Ed.). **Handbook of counseling psychology**. 4th ed. New York: Wiley, 2008. p. 392-407.
- BROWN, S. D. et al. Validation of a four-factor model of career indecision. **Journal of Career Assessment**, v. 20, n. 1, p. 3-21, 2012.
- CRESWELL, W.; CLARK, P. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- FROST, R. O. et al. Indecisiveness and hoarding. **International Journal of Cognitive Therapy**, v. 4, n. 3, p. 253-262, 2011.
- GATI, I.; ASULIN-PERETZ, L.; FISHER, A. Emotional and personality-related career decision-making difficulties: a 3-year follow-up. **The Counselling Psychologist** 40 (1), p. 6-27, 2012.
- GAXIOLA, J. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliência. In: GAXIOLAY, J.; PALOMAR, J. (Ed.). **Estudios de resiliencia en América Latina**. México: Pearson, 2013. p. 1-154.
- GÓMEZ GÓMEZ, F. **Intervención social con familias**. Madrid: Mc-Graw-Hill, 2008.
- HERR, E. L. Career development and its practice: a historical perspective. **Career Development Quarterly**, v. 49, p. 196-211, 2001.
- IMAGINÁRIO, L.; CAMPOS, B. P. Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. **Cadernos de Consulta Psicológica**, v. 3, p. 107-113, 1987.



KNAPP, R. H. **Orientación escolar**. Madrid: Ed. Morata, 1986.

LASSANCE, M. C. Reflexões em defesa da teoria na prática da orientação profissional. **Revista da ABOP**, v. 3, n. 1, p. 69-76, 1999.

LEITÃO, L. M.; MIGUEL, J. P. Avaliação dos interesses. In: LEITÃO, L. M. (Org.). **Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional**. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 179-262.

MELENDRO, M. Estrategias de intervención e investigación. In: MELENDRO, M.; RODRIGUEZ, A. (Ed.). **Intervención con menores y jóvenes en dificultad social**. Madrid: UNED, 2013. p. 233-280.

MOURA, C. B.; SILVEIRA, J. M. Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 5-14, 2002.

MÜLLER, F. Competencias profesionales do mediador de conflictos no contexto escolar. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**: REID, Florianópolis, p. 107-121, 2008.

NASCIMENTO, R. S. G. F. Adolescência, identidade e escolha profissional: relato de uma experiência e seu referencial teórico. **Psicologia Revista**, v. 13, n. 1, p. 31-39, 2004.

OMAR, A. Predictores de Resiliencia en jovens y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. In: GAXIOLA, J.; PALOMAR, J. (Ed.). **Estudios de resiliencia en América Latina**. México: Pearson, 2013. p. 19-32.

REID, W.; RAMOS, B. Intervención centrada en la tarea; un modelo de práctica del trabajo social. **Revista del Trabajo Social**, n. 168, p. 6-22, 2002.

SANTANA VEGA, L. E. **Orientación educativa e intervención psicopedagógica**: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide, 2003.

SANTOS, P. J. Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. **Journal of Career Assessment**, v. 9, p. 381-396, 2001.

SILVA, M. B. Re-orientação: redefinição da escolha profissional. **Psicologia Argumento**, v. 19, n. 28, p. 13-16, 2001.

SUPER, D. E. A life-Span, life space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, v. 16, n. 3, p. 282-298, 1980.

SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L.; SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D.; BROOKS, L. (Ed.). **Career choice and development**. 3<sup>rd</sup> ed. San Francisco: Jossey Bass, 1996. p. 121-178.

TAVEIRA, M. C. Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In: TAVEIRA, M. C. (Ed.). **Temas de psicologia escolar**: uma proposta científico-pedagógica. Coimbra: Quarteto, 2005. p. 143-178.

TEIXEIRA, M. A. P.; MAGALHÃES, M. O. Escala de indecisão vocacional: construção de um instrumento para pesquisa com estudantes do ensino médio. **Aletheia**, v. 13, p. 21-26, 2001.

VÉLAZ, C. **Orientación e intervención psicopedagógica**: concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe, 1998.

YAGÜE, B. Eclecticismo en la intervención con adolescentes en conflicto con la ley. **Cuadernos de Trabajo Social**, v. 27, n. 1, p. 155-165, 2014.

