

Maria da Paz Amoedo <sup>1</sup>,  
Filomena Parada <sup>2</sup>  
e  
Joaquim Luís Coimbra <sup>3</sup>

# Serviços de Psicologia e Orientação: Como reestruturar as práticas inter- ventivas? Considerações pragmáticas face aos pressupos- tos conceptuais

## Resumo

O presente trabalho pretende ser uma abordagem crítica às práticas de Orientação Vocacional, partindo da perspectiva do desenvolvimento psicológico do indivíduo. As constantes e rápidas mudanças estruturais e funcionais que caracterizam a actual sociedade impõem a mudança de paradigma conceptual e, conseqüentemente, das práticas interventivas. Particularmente em contexto escolar, a natureza das necessidades dos nossos jovens, relativas à resolução da tarefa de escolha vocacional face ao novo mundo que se lhes apresenta (e que, simultaneamente, estão a construir), obrigam-nos a desenvolver novas (ou, pelo menos, diferentes) estratégias de adaptabilidade psicossocial, exigindo ao adulto, enquanto educador, e ao psicólogo, enquanto profissional colaborador, novas formas de pensar e de intervir. O testemunho da intervenção realizada com alunos do 9º ano de escolaridade do Colégio de Gaia, conduziu-nos a abraçar novos desafios processuais e a implementar actividades que se aproximam da filosofia subjacente ao novo paradigma conceptual. Da descrição, análise e reflexão expressa aqui, resulta a importância de consciencializar os Serviços de Psicologia e Orientação para a reestruturação de suas práticas por forma a constituírem uma estrutura mais eficaz de apoio e promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens em contexto escolar.

## 1. Introdução

A necessidade que senti de confrontar e validar a minha prática interventiva junto dos jovens e, em particular, dos que concluem o ensino obrigatório num mundo com características tão diferentes daquele que existia a alguns anos atrás, foi a principal razão da presente reflexão.

Não é mais possível intervir em orientação vocacional considerando-a como um processo pontual e limitado

<sup>1</sup> Psicóloga, Serviço de Psicologia e Orientação do Colégio de Gaia

<sup>2</sup> Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

<sup>3</sup> Professor Associado. Coordenador, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

quer temporalmente quer a uma faixa etária. Mais do que nunca, esse processo, não se impõe só em momentos de crise visando a ajuda na resolução de uma tomada de decisão, a qual era determinante do projecto de vida profissional, possibilitando ao visado e a todos nós (sociedade) a previsibilidade de acontecimentos futuros como, por exemplo, a área de emprego, locais de trabalho, remunerações ou progressão na carreira, conseqüentes de uma tomada de decisão que ocorreu, com frequência, anos antes, aquando da conclusão da escolaridade básica.

Comefeito, a constatação de novas necessidades que os jovens estudantes do 9º ano de escolaridade me apresentam em consulta psicológica de orientação vocacional, e a insuficiência de respostas conhecidas (no sentido das tradicionalmente utilizadas em consulta psicológica vocacional) a essas mesmas necessidades, conduziu à reestruturação das práticas implementadas no âmbito das intervenções em Orientação Escolar e Profissional (OEP).

O modelo conceptual informativo que vigora em muitas das referidas práticas, possui um cariz estático, decorrente do positivismo das Ciências Sociais, passível da utilização de testes (de interesses, valores, crenças, capacidades cognitivas ...), com o objectivo de o psicólogo (técnico), identificar (o mais exaustivamente possível) e revelar ao orientando, as suas características e potencialidades, bem como o informar do leque de opções escolares e profissionais existentes. As tomadas de decisão que enformam deste modelo têm o seu corolário num projecto de vida pré-definido, numa concepção linear e unívoca da carreira, decisões que decorrem do processo de exploração para o investimento (Campo & Coimbra, 1991). Na realidade, esta concepção da OEP, só faz sentido num mundo de certezas, de regularidades, sendo possível, assim, efectuar com segurança, previsibilidade de acontecimentos futuros.

Ao contrário do exposto, no mundo actual em constante mudança, a grande margem de imprevisibilidade dos efeitos (a médio e longo prazo) que uma tomada de decisão acarreta (como a que ocorre no final do 9º ano de escolaridade, mas não apenas), induz o jovem a espelhar, em consulta, novas (ou, pelo menos, sob uma nova forma) inquietações/necessidades. Impõe-se, por isso, a necessidade de uma mudança de paradigma, pois não é mais possível utilizar as mesmas ferramentas, com os mesmos fins, para novos e/ou diferentes fins.

São muitas as perguntas/dúvidas: "Será que este curso secundário me prepara melhor que aquele outro, para o curso superior que quero seguir? Mas há tantos cursos secundários, são tantas as possibilidades, como decidir por um, em detrimento de outro? E se não conseguir entrar na faculdade (não tiver média) ao escolher este curso secundário não ficarei depois condicionado no leque de alternativas possíveis? Que cursos superiores oferecem melhor saída em termos de mercado de trabalho? O que é que devo privilegiar? A minha realização pessoal e profissional, ou outros factores que se prendem com a segurança económica?". Entre outras, estas são algumas questões que, com frequência, os jovens que me procuram formulam, reflexo desse novo sentir de uma inquietude transversal, reflexo e em consonância com as dificuldades/frustrações/ansiedades vividas por outros jovens, aquando do confronto com a necessidade de realizar investimentos escolares e profissionais.

A não obtenção da média necessária, a oscilação anual das mesmas, as discrepâncias na nota de acesso entre diferentes instituições que ministram um mesmo curso, a eventual necessidade de separação da família de origem para o prosseguimento de estudos, as saídas profissionais, são outras das incógnitas com que se debatem e que conduzem à emergência de novas formas de equacionar, perspectivar e posicionar, tanto da parte do jovem como do psicólogo, a construção (e ajuda a essa construção) de projectos de vida. O psicólogo, como parte integrante da díade em consulta, vê-se, por isso, "obrigado" a reestruturar as suas (minhas) práticas interventivas, abandonando visões simplistas, lineares, de percursos/acontecimentos, privilegiando, antes, processos interventivos que visem preparar o jovem para gerir positivamente esta imprevisibilidade que caracteriza o mundo de hoje (Leccardi, 2005).

A fim de melhor clarificar o acima mencionado, no presente trabalho, procurar-se-á, num primeiro momento, proceder à análise crítica comparativa de concepções e práticas interventivas decorrentes do modelo tradicional informativo e de um modelo (psicológico) alternativo, mais recente construtivista, desenvolvimentista e ecológico.

Seguidamente, dirigir-se-á a atenção para a prática da intervenção em consulta psicológica vocacional junto de jovens do 9º ano de escolaridade e do Ensino Secundário, em contexto escolar (Colégio de Gaia), permitindo, por um lado, explorar modos alternativos de promover a eficácia das intervenções em OEP e, por outro, reflectir/partilhar algumas considerações relativas à minha prática com o que é possível realizar no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), por psicólogos/profissionais de orientação.

Posto isto, resta referir que a reflexão aqui expressa, não esgota, nem pretende esgotar, os modos de abordar o problema da orientação vocacional e da exigência de novas práticas, apenas sensibilizar para a necessidade de reestruturar as práticas interventivas em Orientação Vocacional, de acordo com as possibilidades e limites de cada contexto escolar.

## 2. Enquadramento conceptual da Orientação Vocacional: Modelo Informativo versus Construtivista do desenvolvimento psicológico

A minha intervenção em Orientação Vocacional, realizada em contexto escolar, tem-se pautado, essencialmente, pela ajuda ao aluno na sua tomada de decisão, em momentos críticos do seu processo de desenvolvimento, nomeadamente aquando da transição entre a escolaridade básica e o ensino secundário (9º ano de escolaridade) e entre este e o ensino superior e/ou vida activa (12º ano de escolaridade).

Esta prática, apesar de corrente, é demonstrativa de uma concepção de orientação vocacional não (forçosamente) compatível com os contornos de que se reveste a sociedade actual e, por isso, não (necessariamente) promotora do desenvolvimento psicológico de quem nos procura. Tal como comecei por advogar, se, até à relativamente poucos anos, era possível prevermos, com alguma segurança e controlo, as conseqüências dos nossos investimentos, nomeadamente escolares e académicos (Coimbra, 1997/1998), hoje em dia, isso afigura-se como uma tarefa de sobremaneira complexa para todos os que nela queiram investir (jovens, pais, psicólogo...). Dantes, a relativa linearidade sequencial e, até, previsibilidade de etapas e acontecimentos de vida deixava adivinhar, com certa segurança e risco calculado, os momentos-chave espaço-temporais futuros, sendo possível a cada um, com alguma solidez, desenhar o seu projecto de vida, onde se inclui naturalmente o projecto escolar e profissional (*ibid.*).

Ao psicólogo, especialista em orientação escolar e profissional, neste cenário, cabia sobretudo a função de encaminhar os indivíduos/alunos para a ordem socialmente construída, através do estabelecimento de relações unidireccionais entre a pessoa que o(a) procurava e o mundo das formações e profissões (cf. Campos, 1992). Importava tão-somente desocultar vocações, informar o aluno das suas potencialidades cognitivas, interesses e valores (em que os testes eram o instrumento por excelência), fazendo-lhe assim corresponder uma determinada área de estudos, um determinado curso superior, uma determinada profissão que, idealmente, seria para toda a vida (cf. Coimbra 1997/1998). A tomada de decisão assente nesta perspectiva racional, naturalista, estática e pontual, baseada na quantidade de informação recolhida sobre si e o mundo das formações e das profissões, com a ajuda de técnicos especializados (psicólogo), vai ao encontro do paradigma da exploração para o investimento, realizada (principalmente) em momentos e contextos específicos de vida de cada um de nós (Campos & Coimbra, 1991).

Esta perspectiva conceptual, de base informativa e assente em estratégias interventivas de tipo instrutivo, reflectia uma lógica decorrente dos modelos clássicos do desenvolvimento vocacional, pressupondo a estabilidade dos atributos individuais e das características das formações e profissões (Imagário, 1997/1998). Este mundo de certezas, previsível e de positivismo das ciências sociais, assente mais nos conteúdos e menos nos processos, conduz, do ponto de vista desenvolvimental, à manutenção/cristalização de estruturas psicológicas conformistas, pouco diferenciadas, e, em si mesmas, não promotoras de desenvolvimento psicológico (*ibid.*).

Ora, a revolução tecnológica "arrastou" consigo mudanças estruturais e funcionais a diversos níveis sociais, económicos, políticos obrigando à mudança de paradigma conceptual. Vivemos, como se viu, num mundo em constantes mudanças e discontinuidades e, como tal, importa que sejamos capazes de nos adaptarmos, de encontrar respostas às novas exigências e novos desafios com que somos confrontados. Como refere, por exemplo, Leccardi (2005), é importante desenvolver estratégias cognitivas para lidar com a indeterminação, o mesmo é dizer, de abertura positiva à imprevisibilidade e à incerteza.

Claramente, isto requer reconhecer a contínua transformação a que a relação que cada um de nós estabelece com o mundo está sujeita, exigindo, para tal, a exploração recorrente dos investimentos realizados, tendo em vista a construção e a reconstrução de (novos) investimentos (Campos & Coimbra, 1991). A velocidade a que as mudanças ocorrem, obrigam-nos, assim, a perspectivar os investimentos realizados ou a realizar, numa óptica essencialmente de curto prazo pequenos projectos de vida (inter-relacionados, mas não necessariamente ordenados segundo uma lógica de linearidade sequencial) que dão corpo ao (grande) projecto da vida de cada um de nós (Coimbra, 1997/1998).

Confrontamo-nos, deste modo, com uma perspectiva construtivista, ecológica do desenvolvimento humano (mais) contemporânea, em que as características dos contextos de vida (como a família, escola, local de trabalho, entre outros) assumem uma capital importância (Campos, 1988). É neles que a acção se produz numa dialéctica relacional dinâmica. O mesmo é dizer, que os contextos devem ser, em simultâneo, significativos para a pessoa (possuir uma dimensão afectiva) e promotores de desafios (ou seja, devem activar a dupla função reguladora e um maior equilíbrio: compensar as perturbações existentes e formar as estruturas seguintes) (Coimbra, 1991). Para promovermos mudanças estruturais que conduzam ao desenvolvimento psicológico, a acção deve ocorrer em contextos significativos/afectivos e que constituam desafios no indivíduo. Esta premissa conduz-nos a melhorar a escola e todas as actividades curriculares e extra-curriculares, no sentido de serem significativas e desafiantes para o aluno, para que possa desenvolver acções exploratórias e de investimento vocacional. Tais acções

passam pela exploração de tudo o que a pessoa realizou (acções passadas), realiza (acções presentes) e poderá vir a realizar (acções futuras) – ou, segundo Guichard (2005), pelo levantamento das suas formas identitárias subjectivas (passadas, presentes e futuras), subjacentes à construção de si levada a cabo por cada um de nós e essenciais para a definição de percursos de evolução (alternativos e exequíveis) à nossa disposição –, ajudando-a estrategicamente (re)construir o seu trajecto (vocacional, de vida).

Por outras palavras, é nos investimentos realizados, nas acções em contexto e nos sentidos que lhes atribuímos, que construímos e reconstruímos representações do *self* ao longo da vida. É, pois, da leitura que fazemos de nós e dos acontecimentos em contexto (o Eu é antes de mais psicossocial), que advêm os *campos de possíveis* (Guichard, 2005.) que orientam o sentido que cada um de nós dá à sua evolução (pessoal, social, profissional...). A título de exemplo, penso ser paradigmático deste novo modelo a filosofia subjacente à criação de Cursos Secundários Tecnológicos e Profissionais, pois possibilitam ao aluno, que conclui o Ensino Básico, explorar/investir em contextos escolares que se aproximam mais da vida activa e, desta forma (pelo menos, no plano dos princípios), processualmente, melhor os capacitam para futuras escolhas (prosseguimento de estudos versus mundo do trabalho) A dupla certificação que estes cursos conferem, são, assim, uma mais-valia para tomadas de decisão vocacional, quando alicerçadas em estratégias de exploração reconstrutiva dos investimentos (passados, presentes, futuros) dos jovens.

O mesmo princípio (novamente, de um ponto de vista conceptual) pode considerar-se subjazer ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), onde as pessoas com níveis mais baixos de qualificação (formal) escolar e/ou profissional podem “agarrar” estas “janelas de oportunidades” (Heckausen & Tomasik, 2002), vendo reconhecidas, validadas e certificadas as competências que desenvolveram ao longo das suas vidas. Este processo, quando implementado numa lógica de exploração reconstrutiva dos investimentos, à partida, propiciará a (re)construção de si (ou das formas identitárias subjectivas anteriores, actuais, antecipadas) dos adultos que nele participam, fomentado, ainda, uma maior abertura ao investimento em actividades e iniciativas facilitadoras do seu enriquecimento pessoal, social, vocacional.

### 3. Intervenção em contexto escolar: Orientação escolar e profissional no Serviço de Psicologia e Orientação

No período da adolescência (que abrange os jovens do final da escolaridade básica e do ensino secundário), são múltiplas as tarefas psicossociais com que se confrontam, onde se inclui a vocacional e, por excelência, a construção da identidade (Erickson, 1968). É por volta destes anos que se colocam as questões identitárias relativas a “quem sou eu?”, “para onde quero ir?”, “que estratégias e meios tenho ao meu alcance para me projectar?”, entre outras afins, que deixam adivinhar preocupações de carreira, projectos e acções a realizar de forma mais autónoma.

Hoje, e como se referiu no ponto anterior, cada vez mais num mundo de transformações rápidas e complexas, a exigir a construção de projectos consistentes, mas flexíveis, justifica-se que a escola preste uma atenção diferente às práticas educativas de desenvolvimento vocacional, que deverão integrar a organização curricular (formal e informal). Taveira, et.al. (2004) falam-nos, a este propósito, na importância de o professor, à medida que ministra conteúdos e competências de carácter escolar, estabelecer relações significativas com as realidades socioprofissionais afins (infusão curricular), para que o aluno atribua sentidos mais integrados e complexos dos diferentes saberes (*saber-saber, saber-fazer, saber-ser*). Desenvolver competências de comunicação, assunção de responsabilidades e riscos, espírito crítico, adaptabilidade a novas situações, inovação, tomada de decisão, entre muitas outras competências psicossociais, é uma exigência das sociedades contemporâneas (logo, também, do mercado de trabalho), para as quais importa instrumentalizar/capacitar os nossos jovens (cf. Coimbra 1997/1998).

É aqui, uma vez mais (ainda que assumindo outros contornos), que os adultos/educadores são chamados a intervir como figuras vinculativas (que, importa, sejam seguras). Ao fomentarem/promoverem movimentos de exploração e de investimento para a realização de acções e de projectos (exequíveis) futuros, estão a educar os jovens/alunos para o desenvolvimento da carreira/desenvolvimento vocacional (Young & Valach, 2004). Com efeito, em determinados momentos da vida, jovens (ou adultos) podem necessitar de ajuda técnica para aprenderem a problematizar, diferenciar, ponderar e integrar diferentes constructos psicológicos (dimensão cognitiva, raciocínio moral, tomada de perspectiva social, entre outros) e variáveis (e.g., políticas, sociais, económicas) que envolvem o processo de resolução da(s) escolha(s) vocacional(is).

É, precisamente, para alguns desses momentos que a reflexão que se descreve a seguir se dirige. Nesse sentido, antes de mais, caracterizar-se-á a prática interventiva que, desde o ano lectivo de 2000/2001, vem sendo levada a cabo numa instituição educativa – o Colégio de Gaia.

### Orientação Escolar e Profissional no Colégio de Gaia

Porque estamos em Portugal, com uma estrutura e organização de políticas educativas específicas, as nossas práticas pedagógicas são, como não poderia deixar de ser, condicionadas e condicionantes por essas mesmas orientações normativas do actual sistema de ensino português. Assim, embora existam projectos educativos globais que norteiam as escolas dos diferentes níveis de ensino, existem especificidades contextuais que ditam o projecto educativo de cada uma e onde, em cada projecto curricular de turma, se procura autonomizar, especificar, diferenciando a respectiva realidade e de quem lá trabalha, cujo alvo da acção educativa é o aluno.

Sem prejuízo do acima referido, o local em que desenvolvo as funções de psicóloga no âmbito da orientação escolar e profissional possui autonomia pedagógica, estatuto que lhe confere uma mais-valia nas práticas pedagógicas e também na capacidade de ajuste dessas mesmas práticas às transformações e necessidades da realidade económico-social envolvente (e.g., criação de determinados cursos secundários tecnológicos, cursos de educação tecnológica, cursos de educação e formação, bem como diversas actividades de enriquecimento curricular formal e informal).

Dado que o Sistema de Ensino Português obriga a que o aluno, no final do 9º ano de escolaridade, tome uma decisão sobre o percurso educativo e/ou formativo, num cenário pautado pela desmultiplicação das ofertas de educação e formação existentes, impõe-se a necessidade do professor (como educador) e do psicólogo (enquanto colaborador), o apoiar e ajudar sistemática e intencionalmente neste processo. De que forma é a intervenção realizada?

#### Variações decorrentes da Autonomia Pedagógica

No plano de estudos do Colégio de Gaia, a organização curricular contém a disciplina de Formação Cívica onde se incluiu, no horário da disciplina e em contexto de sala de aula (proposta pessoal, aceite pela Direcção do Colégio), a implementação de sessões de orientação escolar e profissional ao longo do ano lectivo, alternadas com os conteúdos ministrados pelo(a) professor(a) da referida disciplina. Paralelamente, os alunos são encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação, em pequeno grupo e/ou individualmente, durante e/ou na parte final do processo. Existe ainda a preocupação de envolvimento dos pais no processo, pelo que, ao longo do ano lectivo, se realizam reuniões conjuntas e individualizadas.

No ensino secundário, a intervenção vocacional não está estruturada curricularmente, seguindo antes uma metodologia de livre procura ou de encaminhamento, por parte do director de turma, do coordenador de curso ou de outro adulto educador (pais e/ou encarregados de educação) para o SPO.

Durante as sessões/processo de orientação vocacional com os alunos do 9º ano de escolaridade, são privilegiadas estratégias de exploração: relativamente ao próprio processo da intervenção, às necessidades (ou não) que têm, ao desempenho dos seus papéis, ao papel do psicólogo, às crenças, mitos ou representações (com frequência, estereotipadas) do mundo das formações/profissões, ao apoio familiar (ou outras figuras significativas, como os pares e professores), aos interesses curriculares e extra-curriculares, às profissões, à oferta do mercado de trabalho, às expectativas parentais ou de outros significativos. Enfim, procura-se neste movimento exploratório dos seus diferentes microssistemas, que o jovem reflita sobre dimensões pessoais, relacionais e sociais, sendo simultaneamente postos em relevo os investimentos ou não-investimentos realizados ao longo da sua (ainda curta, em termos de duração) história de vida. A concretização deste processo engloba actividades de dinâmica de grupo e de escuta activa, entre outras, recorrendo a simulação de situações, ao uso de inventários de interesses, valores, à consulta de material escrito acerca de profissões e formações, entrevistas a alunos do 10º e 12º anos de escolaridade de diferentes cursos, à participação em mostras de actividades, visitas de estudo realizadas pelo corpo docente, assim como outras que se mostrem relevantes.

Com os alunos do ensino secundário, desenvolvem-se actividades que possibilitam um contacto mais próximo da vida activa, nomeadamente com instituições educativas superiores, estágios em empresas (estes, inseridos na disciplina de Projecto e Formação em Contexto de Trabalho). Estas actividades e outros projectos educativos implementados constituem desafios que se julga serem significativos (acção em contexto) para a promoção do desenvolvimento vocacional. A importância destes “estágios” curriculares reside na oportunidade que o aluno tem de, ao estar inserido em empresa do ramo do curso de estudos em que se encontra, ter a oportunidade de desempenhar papéis reais em contextos também reais de actuação (ou *role-taking*). O envolvimento activo neste tipo de experiências, tão próximas do mundo de trabalho, constitui em si mesmo, uma estratégia de exploração reconstrutiva dos investimentos, que pode ser importante na construção de futuros investimentos profissionais dos alunos (Campos, Costa & Menezes, 1993).

Relativamente à avaliação destas práticas processuais, importa tomar consciência de que nem sempre é fácil o cumprimento dos objectivos preconizados, por razões diversas, das quais se destaca

o facto de nem todos os alunos serem capazes de, reflexivamente, explorar as suas identidades subjectivas (passadas, presentes, futuras), porque esta estratégia processual que requer reflexão (no fundo, é disso que se trata), o que, por sua vez, pressupõe ter atingido determinados estádios/níveis de desenvolvimento propícios à integração (sucessivamente mais diferenciada) da relação que mantém, a cada momento, com a realidade psicossocial envolvente.

A que se deve tal consideração? A nível cognitivo, o adolescente vai progressivamente descentrar-se, considerar diversas possibilidades, projectar-se no futuro (mas, como vimos, nos dias de hoje, são tantos os futuros, tantas as condicionantes a acautelar...), colocar hipóteses, avaliá-las, ponderá-las, comprometer-se e ter em atenção as perspectivas dos outros. A nível do raciocínio moral, dá-se a passagem de uma perspectiva mais orientada por aspectos materialistas (que satisfaçam os seus interesses pessoais imediatos), para uma perspectiva orientada para a aprovação dos grupos de pertença (com o objectivo de ser apreciado e respeitado por estes). A nível social, o adolescente torna-se progressivamente capaz de conceber as relações entre as pessoas como um processo de partilha e de influência mútua (Amoêdo, 2001). Em cada uma destas dimensões os desafios e tarefas não concorrem equitativamente: há avanços e recuos e não é seguro dizer-se que todos atingiram estruturas igualmente complexas de desenvolvimento psicológico (logo, de desenvolvimento vocacional), que lhes possibilitem uma exploração concorrente das diferentes dimensões, que requerem um raciocínio perspectivista. É comum os alunos revelarem mais preocupações materialistas ou relacionadas com a escassez e a precariedade de emprego (porque é esta a realidade social com que se confrontam), sendo difícil orientá-los para a reflexão sobre a multiplicidade de *campos dos possíveis* (cf. Guichard, 2005), sem se restringirem, quase em exclusivo, às dimensões de prestígio, estatuto ou poder. Frequentemente, é mais eficaz começar por confrontá-los pela negativa, ou seja, em relação ao que não gostam, que não querem, o que não são. Por outro lado, e em consonância com o exposto no ponto anterior, seria importante introduzir estratégias mais activas, tais como, o visionamento de material informático e multimédia relativo a actividades profissionais e, de preferência, existirem momentos de real contacto e/ou exploração (Menezes, 1999) com o mundo das formações e das profissões. A exequibilidade destas práticas não é, no entanto, muito compatível com a gestão de espaços e tempos curriculares, sendo, de resto, um dos principais desafios que, na actualidade, se colocam à intervenção dos psicólogos em contexto escolar.

#### 4. Desafios na Orientação Escolar e Profissional do Colégio de Gaia

Até ao presente, a intervenção desenvolvida de forma sistemática (ao longo do ano lectivo) pelo Serviço de Psicologia e Orientação no âmbito da Orientação Escolar e Profissional, tem como público-alvo preferencial, os alunos do 9º ano de escolaridade.

Não obstante, reconhecendo a necessidade (antes aludida) de repensar as práticas, optou-se por, já no actual ano lectivo, se alargar as intervenções em consulta psicológica vocacional aos alunos do 8º ano de escolaridade com o objectivo de os sensibilizar para o processo de desenvolvimento vocacional em curso. Com esse mesmo objectivo – fomentar gradativamente questões reflexivas de complexidade crescente que a este domínio importam –, ir-se-á estender a intervenção aos alunos que se encontram na transição de ciclo de estudos, nomeadamente através da introdução, na disciplina de Formação Cívica, de questões relacionadas com as profissões (e.g., sua descrição, análise) e do perfil requerido para o seu desempenho.

Também, e a fim de aprofundar a implicação dos pais no processo, pensámos na criação de momentos de partilha onde estes dêem testemunho vivo do trabalho que desenvolvem, do seu percurso escolar e profissional, das suas expectativas e medos aquando das tomadas de decisão, assim como da forma como se desenrolaram esses acontecimentos nas suas vidas. Estes painéis de profissionais constituem uma actividade importante, quer para o aluno, que tem a oportunidade de, a viva voz, questionar e clarificar actividades relacionadas com determinada profissão, quer para os pais, a quem é dada uma possibilidade de activa e intencionalmente participarem no processo de Orientação Escolar e Profissional dos seus filhos. É gratificante poder, no espaço escolar (e não só em casa), contribuir para criação de condições à exploração (intencional) dos investimentos dos alunos que queiram a participação de outros significativos (e.g., os pais, os pares, os professores) do quotidiano dos alunos.

Daí que a disseminação de objectivos da Orientação Vocacional pelo currículo, tanto no âmbito de actividades curriculares como extra-curriculares, seja outro dos desafios a que pretendemos dar corpo, sendo, para isso, fundamental implicar activamente os professores no processo de intervenção (Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998). O corpo docente de uma escola pode chamar a si a responsabilidade da exploração (intencionalmente orientada para questões vocacionais) de alguns dos conteúdos de determinadas unidades temáticas dos programas de diversas disciplinas escolares (e.g., evolução demográfica das populações, sua distribuição profissional e de qualificações, bem como suas relações com a evolução tecnológica e/ou o (des)emprego; estabelecimento de ligações entre dadas tarefas/actividades a realizar em contexto de aula e o perfil de requisitos de certas profissões/

empregos; análise da estrutura do sistema de educação/formação nacional por comparação ao de outros países). Naturalmente, o mesmo se aplica a outras actividades, como as visitas de estudo, as quais é possível planear de forma a que o aluno, enquanto as realize, entre outros aspectos, faça um levantamento das profissões que encontrou nessa visita, registre o perfil dos profissionais encontrados ou, ainda, especificidades relativas ao desempenho de determinada profissão. Depois, importa integrar a informação recolhida, nas sessões de consulta vocacional e/ou, sempre que oportuno, criar condições para que, na própria aula, tais questões seja objecto de uma (primeira) reflexão (*ibid.*).

Outra instituição que também pode desempenhar um importante papel, enquanto fonte de informação relativamente aos movimentos e oscilações de procura e oferta de emprego (regional e nacional), é o *Instituto de Emprego e Formação Profissional* (IEFP). Aí, os alunos poderão, através de contactos formais visita de estudo, dirigida pela psicóloga, ao Centro de Emprego explorar e clarificar “tendências” de mercado. Actividade que, por exemplo, pode ser perfeitamente complementada em contexto de sala de aula. A título ilustrativo refira-se que, se se conseguir a colaboração do professor da disciplina de Geografia (há anos lectivos em que o conteúdo do programa da disciplina o permite com relativa facilidade), poder-se-ão consolidar dados em sala de aula, relativos à Geografia Humana. Algo de similar pode ser efectuado com professores de outras disciplinas, quer do ensino básico (e.g., História, Línguas, Educação Tecnológica, Ciências Físico-Químicas) quer do ensino secundário (e.g., Economia, Biologia, Sociologia).

Estas são algumas das actividades que, no presente, pretendemos implementar com os jovens do Colégio de Gaia, e que comungam da filosofia subjacente ao paradigma conceptual em Orientação Vocacional aqui defendido, assente numa exploração reconstrutiva dos investimentos direccionada para a construção (sucessiva) de “pequenos” projectos vocacionais, de vida (Coimbra, 1997/1998). Pensamos encontrar, desta forma, respostas mais adaptativas que satisfaçam mais amplamente as actuais e futuras exigências e necessidades (em grande medida, inéditas) com que se confrontam os jovens na sociedade e no mundo contemporâneo, embora estejamos conscientes de algumas dificuldades que se prendem com a gestão dos espaços e tempos lectivos convencionais das organizações escolares – porque nem sempre adaptadas às reais necessidades e problemas com que os jovens se confrontam, propiciam o que alguns autores designam de construção de *trajectórias enganadoras* (EGRIS, 2001)<sup>3</sup>.

Idealmente seria desejável, envolver e comprometer de forma mais dinâmica e interdependente, professores, pais, empresas e outras estruturas sociais, em todo o processo de desenvolvimento vocacional dos nossos jovens, já que, ao nível do currículo formal, se continua a *valorização da dimensão humana do trabalho* como um dos objectivos educativos transdisciplinares dos ensinamentos básico e secundário (cf. Parada e tal, 1997/1998). Como começámos por salientar, esta é, sem dúvida, uma perspectiva idealista, já que tal consciencialização massiva de todos os agentes envolvidos no processo educativo implicaria, no imediato, a ocorrência de uma (profunda) revolução cultural, educativa, social, política, que, só com o tempo, se verá se tem ou não lugar e qual a direcção assumida – de continuidade com o que vem sucedendo ou, pelo contrário, em ruptura com a maneira (pre)dominante, tradicionalista (e, como se viu, algo simplista) de conceber processos e intervenções em consulta psicológica vocacional. Enquanto isso, importa reestruturar as nossas práticas interventivas na lógica de que “o caminho se constrói caminhando” e “não importa dar o peixe, mas sim, ensinar a pescar” – duas expressões de uso corrente que, na nossa opinião, sumarizam o essencial do que acabou de ser dito.

#### 5. Conclusão

À medida que o processo educativo avança e a capacidade de conhecer, de intervir e ajuizar aumenta, as opções (à partida) tornam-se mais realistas, aprofundam-se e alargam-se conhecimentos em torno de competências e áreas de interesses específicos, preparando-se, assim, os pequenos projectos consubstanciados na tomada de decisão que o aluno/ jovem, em seguida, irá concretizar (processo que decorre tanto ao nível da acção como da não-acção, ou seja, da opção por manter escolhas/ investimentos anteriores) (cf. Parada, 2007). O itinerário vocacional ou, melhor, os percursos vocacionais actuais não evidenciam, obrigatoriamente, uma sequência lógica de acontecimentos pré-definidos espaço-temporalmente (Raffe, 2003) à similitude do que se preconiza no âmbito do modelo tradicional do desenvolvimento vocacional (que comecei por descrever) manutenção, estabelecimento e reforma. Antes concretizam-se em movimentos similares aos de um *lô-lô*, localizando o indivíduo em diferentes latitudes e longitudes ao longo da “navegação” pela vida (Parada, 2007). Longe vai o tempo em que

<sup>3</sup> De acordo com os autores, a construção deste tipo de trajetórias – que intitulam enganadoras (misleading trajectories) –, entre outros aspectos, advém da propensão para “normalizar a diversidade de transições” (EGRIS, 2001, p. 109) e de percursos inter e intraindividuais, por parte dos sistemas de educação, formação e emprego, bem como dos respectivos mecanismos de articulação.

existiam momentos específicos na vida de cada um de nós para estudar, trabalhar, casar, constituir família, reformar. O mesmo e pode dizer para os espaços/contextos de vida. Hoje, todas essas tarefas se realizam em espaços e momentos que se interpenetram e se esfumam num tempo cada vez mais virtual e/ou de difícil apreensão. Exemplifica-o, o facto de, nos nossos dias, por norma, os tempos de transição andarem a "passo de caracol" (Leccardi, 2005), vendo-se os indivíduos (em especial, os mais jovens) na necessidade de adiamento e dilatação de tarefas desenvolvimentais psicossociais, como são as relativas à formação e ao emprego.

O espectro das escolhas é de tal modo amplo e imprevisível que, como se defendeu, exige uma intervenção atempada e precoce, de forma a garantir o menor custo psicossocial ao indivíduo e sociedade em que se integra. Nesse sentido, o psicólogo, mais do que limitar a sua intervenção aos momentos que antecedem as escolhas escolares/de formação e profissionais, assim como, a fim de possibilitar uma (efectiva) transformação das estruturas e processos psicológicos em consonância com os desafios que a realidade contemporânea lança aos indivíduos, deveria equacionar a possibilidade de desmultiplicação dos momentos de apoio, os quais fazem sentido e se colocam ao longo de toda a vida (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). As transformações e rapidez de mudança do mundo actual a isso obrigam, sobretudo se se tomar em linha de conta que é através de desafios e tarefas significativas para a pessoa (acções), que estruturas (afectivo-cognitivas, de acção) de desenvolvimento psicológico mais complexas são construídas (Coimbra, 1991).

O papel desempenhado pela escola e por todos quantos lá trabalham, enquanto um dos contextos privilegiados de acção para os jovens, deve ser o de um espaço em reconstrução dinâmica e continuada, numa lógica de supra-ordenação de constructos promotores de desenvolvimento, onde se inclui o da orientação vocacional. Com efeito, e de acordo com Young e Valach (2000), é o conjunto das acções realizadas em contexto (recorde-se que a escola é um contexto muito significativo para os adolescentes, mais que não seja atendendo ao número de horas que lá passam ou, ainda, à sua dimensão convívial) que conduzem à construção de pequenos projectos vocacionais (que, mais não são do que a materialização da relação que, a cada momento, cada um de nós estabelece com a realidade socioeconómica, cultural, histórica, envolvente). Esses projectos, ao longo do tempo, vêm a desenhar a carreira do indivíduo, que, na terminologia de Young e Valach (2000) "é um constructo supra-ordenado que enquadra projectos e acções subordinados" (p. 190). Daqui decorre que, as acções humanas, sendo os "elementos" base do devir, dado não se produzirem num vácuo, mas sim em contextos sociais, sejam objecto intencional da intervenção de todos quantos têm responsabilidade nas escolas (bem como noutros contextos sociais), enriquecendo-as e promovendo, assim condições (ainda mais) propícias ao desenvolvimento psicológico dos alunos/ indivíduos.

A intervenção realizada pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Colégio de Gaia, no que à Orientação Escolar e Profissional respeita, é uma realidade que procura ser adaptativa face às exigências que os jovens e alunos transmitem, procurando implementar dinâmicas continuadas e abrangentes, envolvendo os diferentes agentes educativos (pais, professores, agentes e estruturas económico-sociais). Aos psicólogos que, como eu, aí trabalham é exigido um papel de colaborador/dinamizador nos movimentos de exploração e investimento a realizar pelo aluno, facilitando e intencionalizando, dessa forma, o processo de construção e (re)construção dos seus (micro)projectos de vida que, no longo prazo, irão dar corpo à sua carreira.

Ante tudo o que foi dito, facilmente se percebe porque acreditamos que a intervenção no domínio da Orientação Vocacional não se deve bastar aos momentos de crise, estar centrada na figura do técnico (psicólogo) e possuir um cariz de finitude. Como se salientou ao longo desta reflexão, a abrangência de pessoas e instituições, a recorrência processual, são novas exigências que requerem a mudança de paradigma, relativamente ao qual o psicólogo nos SPD se deve (dinamicamente) ajustar. A prática desenvolvida nas sessões de Orientação Escolar e Profissional, junto dos alunos do 9º ano de escolaridade, e os desafios (actividades) que irão ser abraçados no presente ano lectivo (e, espera-se, no futuro) com estes jovens, indiciam uma procura de dar respostas mais eficazes às suas novas exigências e necessidades, preparando-os para o continuado processo de exploração e investimento vocacional ao longo de suas vidas – por outras palavras, embora mantendo os "pés-no-chão", procurar, com renovação das nossas práticas, ir ao encontro das suas (também novas) necessidades e desafios.

## Referências Bibliográficas

- Amoêdo, M.P. (2001). *Desenvolvimento do Raciocínio Moral e da Autonomia no Jovem Adulto*. Dissertação de Mestrado (policopiado). Porto: Universidade Portucalense
- Campos, B.P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Campos, B.P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-15.
- Campos, B.P., Costa, M.E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Coimbra, J.L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal* – Prova Complementar de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição de autor.
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.
- Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- EGRIS, European Group for Integrated Social Research (2001). Misleading trajectories: Transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1), 101-118.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Heckausen, J. & Tomasik, M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 199-219.
- Imaginário, L. (1997/1998). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39-46.
- Imaginário, L. & Campos, B.P. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: Mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 17 (2), 35-57.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social* (pp.9-41). Porto: Asa.
- Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp.1-12, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Parada, F., Castro, M.G., & Coimbra, J.L. (1997/1998). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 109-130.
- Raffe, D. (2003). Linking education and work: A review of concepts, research and policy. *Journal of Youth Studies*, 6 (1), 3-19.
- Taveira, M.C., & Coelho, H., Oliveira, H., Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Young, R.A. & Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. In R. A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 1-17). Cambridge: University Press.