

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS

Vera Susana Tinoco dos Santos Rodrigues

M

2021





UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NAS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS

Vera Susana Tinoco dos Santos Rodrigues

junho 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Diana Alves (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Não poderia iniciar esta tese sem tecer agradecimentos, reconhecendo a importância que diversas pessoas tiveram no meu percurso. Gostaria de agradecer à Professora Doutora Diana Alves, minha orientadora, pela orientação, apoio prestado e ensinamentos neste desafiante percurso, e por ter aceite, desde logo, a minha inscrição no Mestrado Integrado em Psicologia, mesmo com tanto trabalho a desenvolver neste ano letivo deveras desafiante. Um agradecimento também à colaboradora da FPCEUP Celine Campos, pela motivação inicial e esforço conduzido no processo de aprovação da minha inscrição.

Um agradecimento muito especial também às professoras Doutora Teresa Leal e Doutora Joana Cadima, por terem aceite a minha presença (virtual) nas diversas cadeiras, pela aprendizagem proporcionada e pelos esclarecimentos.

Ao professor Doutor José Manuel Castro que, desde 2014, me desafiou a realizar o mestrado sempre se cruzava comigo em iniciativas de educação e formação de adultos e por ter despertado o meu interesse para esta área durante as suas aulas práticas. Recordo ainda, com carinho, algumas atividades realizadas nesta altura e que me deixam muita saudade.

A uma amiga muito especial, que sempre me incentivou a realizar o mestrado e com a qual aprendi mesmo muito. Agradeço-lhe por estar sempre comigo (desde os meus dezoito anos) nos momentos menos bons, mas também nos mais felizes da minha vida e por me desafiar sempre a ir mais além sem medo.

Ao Diretor e Subdiretora do meu agrupamento escolar, por terem facilitado o meu ajuste de horário em virtude da minha presença em cadeiras que não tinha obrigatoriedade de frequentar, mas que me permitiram aprender mais.

Aos meus colegas de trabalho com quem aprendi, partilhei experiências, angústias e dificuldades neste percurso profissional “sinuoso” e, em alguns casos, por manterem a amizade de longa data, um muito obrigada.

Um agradecimento aos formandos, candidatos do processo de RVCC, alunos e famílias com quem aprendi e me fizeram evoluir não só profissionalmente, mas também como pessoa.

Aos meus pais, por apoiarem de imediato a minha decisão de voltar à faculdade, e ao meu irmão, por estar sempre presente quando preciso, mesmo em momentos de excesso de trabalho.

Ao meu marido, pelo amor e apoio incondicional, por me acompanhar desde 1998, o ano de acesso ao ensino superior nesta mesma faculdade, e por enfrentar comigo o (difícil) percurso profissional sem nunca me deixar desistir.

À minha filha, pelas alegrias que me dá todos os dias e por compreender a minha ausência por estar a ler e a redigir esta tese.

Resumo

Este trabalho pretende descrever os principais marcos das últimas três décadas na Educação de crianças, jovens e de adultos e a evolução do papel do psicólogo, assim como integra uma reflexão sobre a minha experiência profissional.

Inicia-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo. No que concerne à década 90, apresenta-se o contributo do Decreto-Lei 319/91 na educação de crianças e jovens, na criação dos Serviços de Psicologia e Orientação e na consequente carreira de psicólogo escolar (DL 300/97), sob a influência do modelo médico. Na educação e formação de adultos, é realizada a menção a um período em que esta não terá recebido a merecida valorização, acrescentando-se a descrição de um trecho do meu percurso escolar. De 2000 a 2010 ocorreu o período áureo da educação e formação de adultos, foi implementado o DL 3/2008, que assumiu uma elevada importância na educação de crianças e jovens e emergiram os modelos ecológico do desenvolvimento humano e de saúde pública no exercício da psicologia. Este período temporal engloba uma reflexão sobre o meu percurso profissional. Nos últimos dez anos, surge o DL 54/2018 na educação de crianças e jovens e ocorre nova mudança de paradigma (Sistemas Multinível de Suporte) no modo de conceitualizar a educação e a aprendizagem. Quanto à educação e formação de adultos, são exploradas as recentes estruturas, a par da descrição da minha trajetória profissional e formativa. Finalmente, reflete-se sobre a aprendizagem ao longo da vida, o papel do psicólogo e os desafios para a nova década.

Palavras-chave: Lei de Bases do Sistema Educativo; Educação de Crianças, Jovens e Adultos; Aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

This work intends to be a description of the main milestones in the last three decades of Education for children, young and adults and the evolution of the psychologist's role, as well as integrating a reflection on my professional experience.

It begins with the Basic Law of the Educational System. With regard to the 1990s, Decree-Law 319/91 contributes to the education of children and young people, the creation of Psychology and Guidance Services and the consequent career as a school psychologist (DL 300/97), under the influence of the medical model. In adult education and training, mention

is made of a period in which it will not have received the deserved appreciation, adding a description of a section of my school career. From 2000 to 2010 the golden period of adult education and training took place, DL 3/2008 was implemented, which assumed a high importance in the education of children and young and the ecological models of human development and public health emerged in the exercise of psychology. This period includes a reflection of my professional career. In the last ten years, DL 54/2018 in the education of children and young appears and there is a new paradigm shift (Multilevel Support Systems) in the way of conceptualizing education and learning. As for the education and training of adults, the recent structures are explored, along with the description of my professional and formative trajectory. Finally, it reflects on lifelong learning, the role of the psychologist and the challenges for the new decade.

Keywords: Basic Law of the Educational System; Education of Children, Youth and Adults; Lifelong learning.

Índice

Introdução	1
1. Década de 80: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos	1
1.1 Os contributos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.....	1
1.2 Ano de 1986: o início de um percurso escolar	4
2. Década de 90: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; a definição da carreira do Psicólogo Escolar e traços de um percurso escolar.	5
2.1 A importância do DL nº 319/91 na Educação de Crianças e de Jovens	5
2.2 A Educação de Adultos	6
2.3 A criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e da carreira de Psicólogo Escolar	6
2.4 A influência do modelo médico-clínico na atividade do psicólogo escolar na década de 90 ...	8
2.5 O percurso desde o 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior	9
3. Década de 2000: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; os modelos de atuação do Psicólogo Escolar e o início de um percurso profissional.	10
3.1 A Educação de Adultos (CRVCC; Cursos EFA; UTI; “Maiores 23”; DL 357/2007; CNO).	10
3.2 A importância do DL n.º 3/2008 na Educação de Crianças e de Jovens	13
3.3 A influência dos modelos ecológico e de saúde pública na prática profissional da psicologia em contexto escolar.....	15
3.4 O término da formação superior e o início de um atribulado percurso profissional	17
4. Década de 2010: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; o papel do Psicólogo Escolar nas intervenções multinível e um percurso profissional de incertezas.....	20
4.1 A importância do DL n.º 54/2018 na Educação de Crianças e de Jovens	20
4.2 A Educação de Adultos (CQEP e Centro Qualifica).....	24
4.3 A influência dos Sistemas Multinível de Suporte na prática profissional da psicologia em contexto escolar.....	30
5. Década de 2020: Um olhar em frente.....	46
5.1 Síntese e desafios para a próxima década	46
Referências Bibliográficas	50
Anexo 1: Quadro síntese da educação de crianças, jovens e de adultos e o papel do psicólogo escolar nas últimas três décadas.	56
Anexo 2: Legislação.....	57
Anexo 3: Estudo de caso	59

Lista de Abreviaturas

ACC – Área de Competência-Chave

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

B3 – 3º Ciclo do Ensino Básico

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CASCI – Centro de Ação Social do Concelho de Ílhavo

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CCM – Centro de Cultura Musical

CE – Cidadania e Empregabilidade

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CTESP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DGE – Direção Geral de Educação

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DL – Decreto-Lei

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EFA – Educação e Formação de Adultos

ELI – Equipa Local de Intervenção

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INA – Instituto Nun’ Alvres

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

MA – Medidas Adicionais

MS – Medidas Seletivas

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

MU – Medidas Universais

MV – Matemática para a Vida

NB – Nível Básico

NEE – Necessidades Específicas de Educação

NEET (Jovens NEET) – *Not in Education, Employment or Training*

NS – Nível Secundário

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Plano Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PNACE – Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego

PREVPAP – Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública

QIPME – Qualificação e Internacionalização das Pequenas e Médias Empresas

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RCC – Referencial de Competências-Chave

RTP – Relatório Técnico - Pedagógico

RVC (Profissional de RVC) – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SMS – Sistemas Multinível de Suporte

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TORVC – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

UTI – Universidade de Terceira Idade

NOTA: Por uma questão de facilitação da leitura, os termos utilizados nesta tese, embora no masculino, referem-se indistintamente ao género feminino e masculino.

Introdução

Nas páginas que se seguem, apresenta-se e reflete-se sobre os principais marcos da Educação de Crianças, Jovens e de Adultos e a evolução do papel do psicólogo em contexto escolar nas três últimas décadas. Tece-se, igualmente, a par de uma breve descrição do meu percurso escolar e formativo, uma reflexão pessoal da minha experiência profissional na área (cf. Anexo 1).

Em jeito de conclusão, reflete-se sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, o papel do psicólogo da educação e os desafios para a nova década.

1. Década de 80: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos

1.1 Os contributos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Na década de oitenta muito se assistiu ao debate sobre a educação escolar e os diversos projetos de Lei de Bases da Educação foram progressivamente divulgados e debatidos, até que em 1986 se aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) que vigora até aos dias de hoje (Lima, 2018), ainda que tenha vindo a sofrer alterações nas últimas décadas. Este foi também o ano que Portugal aderiu à União Europeia e *“com a entrada de grandes e inusitados caudais de financiamento europeu para a qualificação dos portugueses, agudizou-se o debate acerca das prioridades na aplicação destes fundos”* (Azevedo, 2014, pág.4). O nível de abandono escolar precoce na altura era muito elevado e existiam recomendações para o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens. Em 1985/1986, a taxa de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) superiores a 60%, contudo mesmo nos anos noventa, Portugal ainda apresentava disparidades nas taxas de escolarização, quando comparado com a união europeia (Jacob, 2015).

Os empresários e várias forças políticas da época expressavam a necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e também na qualificação dos adultos, num país que tinha começado muito tarde este investimento, quando comparado com outros estados membros europeus, fruto de um regime ditatorial (Azevedo, 2014). Foi precisamente neste contexto de preocupação social que nasceram as escolas profissionais e com elas o aparecimento de uma aprendizagem feita por “módulos”, de forma a adequar os

ritmos de ensino e de aprendizagem dos diversos alunos, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências diversificadas e a obtenção de níveis de escolaridade e de qualificação mais elevados, traduzidos em sucesso escolar. Ao mesmo tempo que isso acontece, emerge o encaminhamento dos alunos com insucesso escolar para os cursos profissionais, constituindo-se como uma “solução” para os jovens com sucessivas retenções e que não estão preparados para enveredar pelo sistema de ensino superior, portanto com “capacidade e vontade” de integrar o mercado de trabalho e de suprir a necessidade de quadros intermédios.

É neste contexto que a LBSE é aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (cf. Anexo 2), e estabelece o quadro geral do sistema educativo, um referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Este último definido como um conjunto organizado de estruturas e de ações diversas a cargo de diferentes entidades públicas, particulares e cooperativas e abrange quer o território nacional (Portugal e regiões autónomas), mas também outros países e locais onde se encontre a comunidade portuguesa ou que apresentem interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa. Nos seus princípios, a LBSE contempla o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Lima, 2018), valorizando a liberdade de aprender e de ensinar, bem como de contribuir para a plena realização do educando, não só no domínio da cidadania, da personalidade e do ajustado desenvolvimento físico, mas também prepará-lo para a capacidade de refletir de forma consciente nos domínios espiritual, estéticos, morais e cívicos (Lei nº 46/1986).

Em termos de organização geral, a LBSE, que valoriza a necessidade de integração de todos os intervenientes no processo educativo (em especial os alunos, os professores e as famílias), compreende a educação pré-escolar, escolar e extraescolar. A primeira, que se inicia a partir dos três anos de idade, apresenta-se como facultativa e consagra-se como complementar à ação educativa da família. A segunda, a educação escolar, universal, gratuita, obrigatória e com duração de nove anos, compreende os ensinos básico, secundário e superior; integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. Apresenta, ainda, a possibilidade de integração no ensino superior para os indivíduos maiores de 25 anos e os graus do Bacharel ao Doutor.

Por fim, mas não menos importante, na educação extraescolar, trajetos que integram atividades de alfabetização e de educação de base de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, assim como a iniciação à reconversão e aperfeiçoamento profissional (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). Na prática, uma segunda oportunidade a conceder aos jovens

adultos e adultos que não tiveram possibilidade de completar os seus estudos na idade própria, ou que necessitam de completar a escolaridade para fins profissionais e/ou de reconversão (ou simplesmente para fins culturais e formativos), resultantes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos (Lima, 2018). Este referencial normativo salienta ainda a importância de estimular e desenvolver a capacidade para o trabalho, através de uma componente de formação geral e uma outra de formação específica, de forma a facilitar a (re)integração na vida ativa, em virtude das aptidões e interesses dos indivíduos.

Na subsecção IV apresenta as modalidades especiais de educação escolar, regidas por disposições especiais: a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino português no estrangeiro. A destacar a formação profissional e aqueles que nela podem ser integrados (na qual se inclui também os trabalhadores que pretendem o aperfeiçoamento e/ou uma reconversão profissional) e o ensino recorrente, orientado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e necessitam de aumentar e/ou concluir a sua escolaridade.

No que diz respeito ao ensino a distância, a LBSE apresenta como uma modalidade alternativa de educação escolar, com especial enfoque na educação recorrente (e na formação contínua de professores). Dentro desta modalidade, a referência à Universidade Aberta.

Face ao exposto, percebe-se claramente que a LBSE não conferiu muita atenção à educação de adultos (Lima, 2018; Jacob, 2015), traçando, durante a década seguinte (1990-2000), um caminho cujas ações estavam apenas relacionadas com o ensino recorrente de adultos e a educação extraescolar. Para Roque (2016), o ensino recorrente não era mais do que a reprodução de um modelo de ensino pensado para os jovens, mas em horário pós-laboral, revelando fraquezas quanto à adesão, mas também ao sucesso do mesmo.

Na verdade, para Lima et al. (2020) durante vários anos houve desinteresse pela educação de adultos. Muito sumariamente, e ainda tendo em conta os mesmos autores, sete anos antes da aprovação da LBSE, a Lei nº3 de 10 de janeiro de 1979, designada de “Eliminação do Analfabetismo” (cf. Anexo 2), conferiu ao Governo a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), o que permitiu a criação de um currículo que integrasse os adultos nos diversos níveis de escolarização obrigatória, com exceção do ensino básico elementar. Segundo Roque (2012), os objetivos estavam claramente definidos: “(...) *reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional*” (p.13). Contudo, os

esforços revelaram-se pouco significativos e daí algumas expectativas em relação à LBSE. Porém, esta última também não permitiu um avanço significativo, percebendo-se assim que a população adulta não constituía uma prioridade educativa, caminhando um pouco à margem da educação de crianças e jovens.

Se a LBSE teve pouca expressão no âmbito da Educação de Adultos (Lima et al., 2020; Lima, 2018), foi com a sua aprovação que a prestação de serviços na área da psicologia passou a ser reconhecida, essencialmente para fazer face a três necessidades dos contextos educativos: incluir os alunos com necessidades educativas especiais, criar programas de formação profissional nas escolas secundárias e promover o sucesso escolar dos alunos em risco durante o ensino escolar (Almeida, 2003).

Segundo alguns autores, as escolas foram um dos primeiros contextos onde se passou a exercer a psicologia (Guzzo et al., 1993) e várias parecem ter sido as condições que favoreceram o aparecimento dos serviços de psicologia nas instituições de ensino da maioria dos países anglo-saxónicos e da Europa Ocidental, como sejam: a crescente imposição da escolaridade obrigatória; a valorização e preocupação por aqueles alunos que vão apresentando baixos níveis de desempenho e dificuldades diversas; a tomada de consciência que os problemas na educação podem ser resolvidos ou minimizados com o recurso aos apoios educativos; a intensificação da testagem e da avaliação psicológica; o reconhecimento dos contributos da psicologia no âmbito do contexto escolar; a administração dos testes de inteligência e a importância atribuída ao conhecimento do quociente de inteligência dos alunos; o envolvimento dos psicólogos nos processos de avaliação da elegibilidade para a educação especial e ainda, mas não menos importante, a generalização do ensino público (Melo & Pereira, 2007) o que se traduziu, na prática, como uma mais valia.

1.2 Ano de 1986: o início de um percurso escolar

A aprovação da LBSE, tal como verificado anteriormente, constituiu (e constitui) um marco importante na educação, sobretudo na de crianças e de jovens, e perdurará na memória. Para muitos, como eu, o ano de 1986 fica ainda registado como o início do percurso académico, ao dar entrada no primeiro ano do 1º ciclo de escolaridade do ensino básico, já neste sistema. Volvidos mais de trinta anos, e presentemente a exercer funções no contexto escolar, ainda hoje me confronto com este quadro geral do sistema educativo, apesar do mesmo ter sofrido mudanças na sua trajetória, como teremos oportunidade de constatar nas secções seguintes.

2. Década de 90: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; a definição da carreira do Psicólogo Escolar e traços de um percurso escolar.

2.1 A importância do DL nº 319/91 na Educação de Crianças e de Jovens

No ano de 1997, a Lei n.º 46/1986 foi alvo de alterações. Primeiramente pela Lei n.º 115 de 1997, de 19 de setembro (cf. Anexo 2), depois em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) (cf. Anexo 2) e, após quatro anos, em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (cf. Anexo 2). As duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Por sua vez, a Lei n.º 65 de 2015, de 3 de julho (cf. Anexo 2), introduziu alterações à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (cf. Anexo 2), estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

A educação foi conhecendo outra legislação importante, nomeadamente o DL nº 319/91, de 23 de agosto (cf. Anexo 2), que obrigou à revogação dos DL n.º 174/77, de 2 de maio (cf. Anexo 2) e DL n.º 84/78, de 2 de maio (cf. Anexo 2). Na altura dessa aprovação, os especialistas consideravam necessário a atualização e alargamento da legislação anterior que regulamentava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas ditas de ensino regular, com mais de dez anos de vigência. O DL 319/91, de 23 de agosto quis contemplar a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, adotados na generalidade dos países, e as consequentes recomendações que dizem respeito ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino, oriundas de outros países mais avançados neste domínio.

As alterações verificadas no sistema educativo português, em virtude da publicação da LBSE, e a experiência acumulada até esse período, levaram os especialistas a considerar que era necessário mudar. Desde logo com a introdução do conceito de “alunos com necessidades especiais”, baseado em critérios pedagógicos e não em decisões do foro médico, cuja classificação se procedia em diferentes categorias. Paralelamente, a progressiva responsabilização da escola regular e respetivo alargamento aos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário e o seu alargamento numa perspetiva de “escolas para todos” (Alves, 2019, p.3).

O DL 319/91 também apelava a um reconhecimento mais evidente do papel dos pais/tutores legais na orientação educativa dos seus filhos/educandos, que carecia da

anuência expressa do encarregado da educação. Fazia, ainda, referência a um regime educativo especial que consistia numa adaptação das condições em que se organiza o ensino-aprendizagem dos alunos com estas necessidades, acrescido de um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam reforçar e aumentar a autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais. Para este apoio, previa-se a existência de currículos escolares próprios (adaptados ao grau e tipo de deficiência); currículos alternativos, que substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos, de modo a satisfazer as necessidades, a adaptação e integração destes alunos.

O presente DL salvaguardava, igualmente, que nos casos em que a aplicação das medidas previstas se revelasse comprovadamente insuficiente (em função do tipo e grau de deficiência do aluno), os serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, deveriam propor o encaminhamento apropriado do aluno, nomeadamente a frequência numa instituição de educação especial.

Por último, o décimo quinto artigo do referido decreto mencionava o Plano Educativo Individual (PEI) da responsabilidade do professor de educação especial (e de outros técnicos intervenientes neste processo, nomeadamente o psicólogo, quando possível), e salientava o recurso ao apoio dos pais/encarregados de educação quer na elaboração, quer na revisão do mesmo.

2.2 A Educação de Adultos

No que concerne à educação e formação de adultos, e tal como já referido anteriormente, a LBSE não lhe conferiu a devida importância, pelo que no decorrer da década de 1990 a 2000 se caminhou por um percurso em torno do ensino recorrente de adultos e da educação extraescolar.

2.3 A criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e da carreira de Psicólogo Escolar

Foi com a publicação do DL n.º 190/91, de 17 de maio (cf. Anexo 2) que se criaram os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, cuja ação passava por “(...) *abranger diversos públicos-alvo (alunos, família, escola e comunidade), diversas áreas (apoio psicopedagógico, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, orientação escolar e vocacional), e diferentes níveis de intervenção*” (Mendes et al., 2015, p.405). Contudo, a criação da carreira de psicólogo escolar ocorreu seis anos depois, por intermédio do DL nº 300/1997, de 31 de

outubro (cf. Anexo 2), que estabeleceu o regime jurídico da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação.

Importa salvaguardar que os psicólogos escolares, no exercício das suas funções, devem reger a sua ação pelo Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, publicado em Diário da República a 20 de Abril de 2011, contudo será de ressaltar que cabe à Direção-Geral da Educação (DGE) o acompanhamento técnico-normativo dos SPO.

Segundo a DGE (2016), os SPO enfrentam desafios diversos, que se situam ao nível da educação, saúde e bem-estar, emprego e equidade social. Assim, no domínio da Educação, urge: a necessidade de promover o desenvolvimento de estratégias para uma aprendizagem ativa, de modo a facilitar a aprendizagem ao longo da vida; auxiliar no acesso à educação e formação, de forma a elevar o nível de qualificação de jovens e de adultos; promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, capacitando-os para o exercício de uma verdadeira cidadania; facilitar a transição entre níveis e modalidades de educação e formação; acompanhar e apoiar as crianças e jovens ao longo do seu percurso académico, contribuindo para diminuir o abandono escolar e promover o sucesso educativo.

Ao nível da saúde e bem-estar, torna-se igualmente importante promover o bem-estar e a saúde mental dos alunos; minimizar o impacto dos problemas comportamentais, sociais e emocionais no seu desempenho escolar; assim como torna necessário desenvolver atitudes, valores e comportamentos que possam levar a estilos de vida saudáveis. Para além disso, os SPO devem promover um ambiente escolar mais positivo, capacitando os diferentes agentes educativos para agir neste domínio dentro das suas competências (Mendes, 2019).

No domínio da empregabilidade, é vantajoso promover o desenvolvimento flexível de carreira, o empreendedorismo e a proatividade, contribuindo para o acesso ao emprego, para a diminuição do tempo no desemprego e para a redução da dependência de apoios sociais. Simultaneamente, pode ser relevante promover a mobilidade funcional e geográfica; contribuir para a melhoria da qualificação e capacitação dos jovens e de adultos para responderem às exigências do mercado de trabalho (Azevedo, 2014) e até incentivar à permanência no mercado de trabalho até idades mais avançadas, em resposta ao envelhecimento da população (DGE, 2016).

De modo a cumprir com os objetivos descritos anteriormente, a atuação dos psicólogos escolares nos SPO deve orientar-se por diversos princípios, como por exemplo a existência de uma intervenção acessível e de qualidade, focalizada no indivíduo para que seja possível ir de encontro às suas necessidades, interesses, capacidades, expectativas e valores, respeitando a liberdade de escolha individual, criando oportunidades para a

participação na tomada de decisões e tendo ainda em conta os contextos social, cultural e económico em que este interage, respeitando a privacidade das informações de carácter pessoal que tenham sido recolhidas no decorrer das intervenções e que não se revelem indispensáveis partilhar para favorecer a integração pessoal, social e profissional dos alunos. Impõe-se também o respeito pelas atitudes e crenças pessoais sem discriminação por motivos de ordem religiosa, ideológica, étnica, socioeconómica, de género ou qualquer outra; respeito pela dignidade e direitos dos alunos, com ou sem incapacidade, destacando-se aqui o direito de serem ouvidos, de participarem de forma efetiva no seu processo educativo e o respeito pelo seu superior interesse (DGE, 2016).

2.4 A influência do modelo médico-clínico na atividade do psicólogo escolar na década de 90

O primeiro modelo que conceptualizou e orientou a intervenção no domínio da psicologia escolar foi quase que exclusivamente o modelo médico-clínico (Mendes, 2019; Melo & Pereira, 2007). Partia-se da necessidade de estudar os processos intrapsíquicos que influenciavam o desempenho e o funcionamento psicológico dos estudantes, concebidos como variáveis estáveis pouco dependentes de variáveis contextuais e temporais de mudança (Bairrão, 1995), pelo que as dificuldades dos alunos eram integradas numa ou mais perturbações psiquiátricas, diagnóstico que serviria de base à intervenção a realizar. Desta intervenção faziam sempre parte os instrumentos de avaliação psicológica, que serviriam não só para diagnosticar o problema, como também para apoiar na previsão daquilo que seriam as potenciais dificuldades que viria a desenvolver no decorrer do seu percurso (Melo & Pereira, 2007). Esta prática de intervenção da psicologia escolar, da qual também fazia parte o “tratamento do aluno”, exerceu influência nas políticas de educação.

Os alunos eram encaminhados para o SPO e o psicólogo avaliava a elegibilidade para a integração na educação especial (Mendes, 2019). Assim, as dificuldades dos alunos partiam de causalidade inata, biológica ou até mesmo cognitiva (Oliveira & Oliveira, 1996) ou poderiam ficar a dever-se às características do seu sistema familiar (Alves, 2019). Ora se o foco era o discente, então as políticas educativas, a escola e as práticas pedagógicas nunca eram alvo de questionamento (Oliveira & Oliveira, 1999) e o psicólogo, centrado quase que exclusivamente no aluno, contribuiu, significativamente, para validar as crenças partilhadas na comunidade educativa e em certa medida para a segregação no sistema educativo. A intervenção (remediativa) centrada exclusivamente no aluno e nas suas características, não era suscetível de promover e manter as mudanças obtidas nos diferentes contextos de vida e mesmo no decorrer do seu percurso desenvolvimental (Siegel & Cole, 2003).

Se refletirmos sobre este modelo, verificamos que o mesmo não se torna verdadeiramente eficaz se atendermos ao considerável número de alunos sinalizados em cada ano letivo e à escassez de recursos humanos disponíveis para levar a cabo esta abordagem. Por outro lado, só uma minoria da população escolar beneficia de intervenção, o que também não é vantajoso. Assim, os psicólogos não deveriam restringir a sua atividade somente a alguns alunos (nomeadamente os integrados na educação especial), bem como ao desenvolvimento de programas vocacionais (Silva, 2015), mas favorecer a qualidade do ensino para todos (Mendes, 2019).

2.5 O percurso desde o 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior

Um percurso académico normativo fez com que no início da década de 90, mais concretamente no ano de 1991, estivesse a frequentar 5º ano de escolaridade, fazendo juz ao desejo de sempre: o Instituto Nun'Alvres (INA). Uma escola muito grande, com muitas turmas e designada por muitos como um castelo (semelhante estruturalmente), onde, nas mesmas muralhas, coabitavam outras escolas, nomeadamente o Centro de Cultura Musical (CCM), a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), a Oficina e as Termas das Caldas da Saúde. Foi esta estrutura que me viu crescer e concluir o ensino secundário.

Se o DL n.º 190/91 aprovou a criação dos SPO para a escola pública, a memória de um gabinete de psicologia nesta instituição com contratos de associação ficou a dever-se a uma antiga aluna que, após terminar o seu curso (provavelmente no ano letivo de 93-94), o iniciou e, por isso, muitos como eu beneficiaram de uma curta intervenção vocacional em grupo – provavelmente apenas a exploração dos interesses vocacionais.

O resultado veio, efetivamente, a cumprir o desejo de sempre – o curso de Humanidades – para dar continuidade à formação da maioria dos elementos (do sexo feminino) da família paterna – ser professora! Tanta certeza tinha. Esta conceção vai ao encontro daquilo que a literatura refere, ou seja, de que a infância (e até na adolescência) tendemos a escolher profissões dos mais significativos (Taveira, 1999). Contudo, após a realização de exame nacional a quase todas as disciplinas existentes no curso fez com que a certeza fosse pela primeira vez abalada. Qual não é o meu espanto que o melhor resultado da escola à disciplina de Psicologia era meu! E por que não?

Em 1998, um ano depois de ter sido criada a carreira de Psicólogo Escolar, e quase sem hipótese de explorar sobre a profissão, a não ser com a referida psicóloga integrada na escola que eu frequentava, dado nem existir *internet* na altura e os poucos documentos existentes no gabinete serem as médias de acesso ao ensino superior, percebi que

provavelmente talvez pudesse entrar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e assim sucedeu.

3. Década de 2000: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; os modelos de atuação do Psicólogo Escolar e o início de um percurso profissional.

3.1 A Educação de Adultos (CRVCC; Cursos EFA; UTI; “Maiores 23”; DL 357/2007; CNO)

O período de 2000-2010 veio possibilitar mudanças no âmbito da Educação. E se na década anterior a Educação e Formação de Adultos não foi devidamente valorizada (Lima et al., 2020; Lima, 2018), eis que começa neste período a desenhar o seu caminho, ainda que seja necessário ressaltar que “(...) *os adultos sempre aprenderam, independentemente, do contexto em que estivessem inseridos*” (Lima et al., 2020, p.1). Assim, a educação de adultos “(...) *inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal (...) onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos*”. (UNESCO, 1997, p.1).

No percurso da Educação e Formação de Adultos, e já na transição para uma nova década, emerge o DL n.º 387/99, de 28 de setembro (cf. Anexo 2), responsável pela criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Com a criação desta estrutura, apenas treze anos depois da LBSE (Caetano et al., 2012), surge a valorização dos percursos já realizados pelos adultos, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida, em situações informais e não formais, já que “*Os sujeitos vivem experiências de natureza profissional, familiar, social e cultural que se constituem como fontes de saber e resultam em aprendizagens merecedoras de (...) valorização*” (Roque, 2012, p.3).

De entre as diversas atividades desenvolvidas pela ANEFA, salientam-se: a criação e a implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências capaz de validar e certificar as competências que os adultos desenvolvem nos mais diversos contextos de vida; a criação de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), criados pela Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro (cf. Anexo 2); a apresentação de um Referencial de Competências-Chave (RCC) de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (NB) e a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Estes últimos apresentam como destinatários adultos com idade superior ou igual a dezoito anos, sem escolaridade básica, sem

qualificação profissional e prioritariamente desempregados (Araújo et al., 2005; Oliveira & Parada, 2010). De acrescentar que o encaminhamento de candidatos com idade até aos vinte e três anos, inclusive, pressupõe, pelo menos três anos de comprovada experiência profissional (Roths et al., 2019).

Os cursos EFA, que podem ser promovidos por entidades públicas ou privadas, permitem aos adultos aumentar os seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional e dar continuidade a processos de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Para Roque (2012), com a frequência destes cursos, é desejável que o candidato “(...) *Aprenda a Ser (...) Aprenda a Conhecer, para que possa aplicar o conhecimento ao longo da sua vida (...) Aprenda a Fazer, para que colabore, contribua e construa para a sociedade em que vive (...) Aprenda a Viver*” (p.2).

Com a criação dos CRVCC e do RCC de Educação e Formação de Adultos de NB, surgiram novas metodologias apoiadas nas experiências de vida de cada candidato, que validadas, posteriormente, à luz de um referencial, composto por quatro áreas de competências-chave (Cidadania e Empregabilidade - CE; Linguagem e Comunicação - LC; Matemática para a Vida – MV; Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), passou a permitir a certificação. E foi assim que as experiências adquiridas em contextos considerados não formais ou informais foram aproveitadas “(...) *para os domínios da certificação formal de um grau académico*” (Roque, 2012, p.16). O mesmo autor ainda considera que com o aparecimento destes cursos os candidatos passaram também a conhecer e a interagir com outros elementos, surgindo assim a oportunidade de alargar a sua rede social de apoio. Deste modo, “*A formação assume-se como um processo de (re) socialização (...) e se (re) estabelecem laços afetivos e sentimentos de pertença*” (ibidem p.76). Paralelamente, surgiram Acções S@ber+, que eram constituídas por módulos de 50 horas, abrangendo vários domínios e qualquer público.

No ano de 2002, com a extinção da ANEFA, as suas funções passaram para a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Com o aparecimento dos CRVCC e dos Cursos EFA, surgiu a oportunidade dos psicólogos desempenharem funções em entidades muito distintas entre si, no papel de Profissional de RVC, Mediador de Cursos EFA e/ou, em alguns casos, de Formador de CE.

Existem, porém, outros profissionais na área da psicologia que também exercem funções nas Universidades da Terceira Idade (UTI), ainda que maioritariamente numa condição de voluntariado. Nestas estruturas, vocacionadas para a integração de adultos com idade igual ou superior a cinquenta anos, desenvolvem-se atividades em regime não formal

e sem fins de certificação (Jacob, 2015). Para Carvalho & Silva (2015), este é um dos modelos de educação e formação de adultos mais bem sucedido a nível mundial.

Numa tentativa de regulamentação das mesmas, surge a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade – RUTIS, criada em 2005, que não é mais do que uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Utilidade Pública de apoio à comunidade e aos seniores, de âmbito nacional e internacional, com sede em Almeirim. Nesta rede, os professores são habitualmente voluntários e, numa lógica de aprendizagem onde “Todos aprendem com Todos”, ensinam e aprendem também alguma coisa. Importa salvaguardar que apesar da RUTIS ter surgido em 2005, a primeira UTI em Portugal foi criada em 1976, designada de Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa. Três anos mais tarde nasceram a Universidade Popular do Porto e a Academia de Cultura e Cooperação de Lisboa (Carvalho & Silva, 2015). A maioria das UTI nacionais recebeu influência do modelo inglês, que por sua vez se desenvolveu tendo por base associações sem fins lucrativos ou grupos auto-organizados e por isso suscetível de promover uma maior abertura quer à participação dos utentes, quer de professores, normalmente voluntários (Carvalho & Silva, 2015).

Em suma, defende-se que a aprendizagem se faz ao longo da vida, ideia que já tinha sido igualmente partilhada na Alemanha (em Hamburgo), no ano de 1997, no âmbito da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, CONFINTEA, dado que se contemplava que os mais velhos, tal como os mais jovens, deveriam ter a mesma oportunidade para aprender (UNESCO, 1997).

Ainda em 2005, mais um passo em frente na educação e formação de adultos, já que as universidades portuguesas passaram a oferecer um concurso especial para o ingresso de candidatos com 23 anos de idade, ao invés dos 25 anos (Lima et al., 2020).

Fruto de uma forte aposta política na educação e formação de adultos, e dando seguimento ao Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego (PNACE), destaca-se, nesta década, a Iniciativa Novas Oportunidades (Oliveira & Parada, 2010) cujo período áureo ocorreu entre os anos de 2007 e 2011 (Roque, 2012), o que permitiu a muitos profissionais, como o caso dos psicólogos, e na minha situação particular, a transição para novas estruturas de educação e formação de adultos.

A Portaria n.º 817/2007 (cf. Anexo 2) estabeleceu a criação dos cursos EFA de Nível Secundário (NS) e com ele o RCC, que abrangia as áreas de Cidadania e Profissionalidade (CP); Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

No ano seguinte, por intermédio da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio (cf. Anexo 2) surgiram os Centros Novas Oportunidades (CNO), numa tentativa de aceleração da

qualificação da população portuguesa (Azevedo, 2014), cabendo à Agência Nacional para a Qualificação a gestão da rede de centros. Assim surgiu a possibilidade de encaminhamento para processos de RVCC de NS e também de dupla certificação.

No 10º artigo da referida portaria são destacadas as competências do Profissional de RVC, função que fez igualmente parte da (incerta) carreira profissional abraçada por muitos profissionais da área da psicologia, como foi o meu caso. Das várias funções elencadas, a identificação das necessidades de formação dos candidatos, com o devido apoio da equipa técnico-pedagógica, e o encaminhamento para outras ofertas formativas (eg. cursos EFA, formações modulares ou para formação complementar). Desta época, a memória da dificuldade de assimilação do RCC de NS por parte das equipas e por isso foram diversos os momentos de reuniões e de formação entre as diversas entidades.

Nestes meandros, assiste-se também à transição da DGFV para uma nova estrutura, designada de Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) (Roque, 2012).

De acrescentar também que surgiu, pela primeira vez, por intermédio do DL 357/2007, de 29 de outubro (cf. Anexo 2), a regulamentação de processos de conclusão do ensino secundário para candidatos com percursos formativos incompletos, em planos de estudos já extintos.

Foi igualmente criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), ao abrigo do DL 396/2007, de 31 de dezembro (cf. Anexo 2), negociado entre o governo e os parceiros sociais para enquadrar a formação de adultos no país (Rothes et.al, 2019). O SNQ apresenta instrumentos essenciais, tais como o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ); o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ); o Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Com as diversas mudanças que ocorreram nesta década foi possível perceber que a aprendizagem não formal e informal assume importância na vida do indivíduo (Castro, 2018), produzindo “(...) *efeitos comparáveis aos da aprendizagem formal e não formal*” (Roque, 2012, p. 84), contrariando assim concepções passadas sobre esta temática, pelo que os processos de RVCC se tornaram fundamentais para aumentar a qualificação dos que se dirigiam às diversas estruturas de apoio.

3.2 A importância do DL n.º 3/2008 na Educação de Crianças e de Jovens

Ao mesmo tempo que se assistia à aceleração da qualificação dos adultos, e bem no auge do período da iniciativa novas oportunidades, emergia, no ano de 2008, mais um marco importante na educação de crianças e de jovens. O DL 319/91, de 23 de agosto foi revogado

por um outro que se manteve em vigor até há três anos atrás – o DL 3/2008, de 7 de janeiro (cf. Anexo 2). Na altura, este decreto veio reestruturar a política da Educação Especial em Portugal, e da assunção de uma escola integrativa abriu-se caminho para a escola inclusiva. As principais alterações centraram-se nos processos de referenciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que beneficiavam destes serviços (Alves, 2019; Alves, 2012).

O XVII Governo Constitucional pretendia com o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação, promover a melhoria da qualidade do ensino, tendo em conta a promoção de uma escola mais democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, nomeadamente aquelas com necessidades educativas especiais, para a dar corpo à Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994), numa perspetiva de educação inclusiva que tem em conta uma individualização e personalização das estratégias educativas, de forma a desenvolver competências universais, capaz de facilitar a promoção da autonomia e o acesso à plena da cidadania por parte de todos (Diário da República, 1.ª série-N.º 4 -7 de Janeiro de 2008).

Considerava-se essencial responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando no envolvimento de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Estes apoios especializados poderiam implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e até de instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Um dos objetivos da educação especial era a estabilidade emocional do aluno, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

O quarto artigo do mesmo diploma salienta que os estabelecimentos de ensino devem procurar desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA) e com multideficiência, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com PEA e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

No Capítulo II, descrevem-se os procedimentos de referenciação que pressupõe que crianças e jovens devem ser referenciados o mais precocemente possível, identificando-se os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades e podia partir da iniciativa dos pais/ encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de

outros técnicos ou serviços que intervissem com a criança ou jovem ou por qualquer interveniente que estabelecesse uma relação com a criança.

No que à avaliação diz respeito, enquanto que no DL nº 319/91, de 23 de Agosto se defendia que deveria ser realizada pelos SPO, em colaboração com outros serviços de saúde escolar, e que a elaboração do PEI era da responsabilidade dos SPO, tendo este de ser complementado por um Programa Educativo, elaborado, por sua vez, pelos professores de Educação Especial, no DL nº 3/2008 a avaliação seria da responsabilidade do Departamento de Educação Especial e do SPO, que procederiam à elaboração de um relatório técnico-pedagógico por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Incapacidade e Saúde, definido regras claras no processo de referenciação e de avaliação.

Com a aprovação do DL 3/2008 surgiu um documento oficial para a elaboração do PEI, elaborado pelo professor titular da turma e pelo docente da Educação Especial, que deveria ser produzido num prazo de sessenta dias. Eram ainda apontados os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem com referência à CIF.

3.3 A influência dos modelos ecológico e de saúde pública na prática profissional da psicologia em contexto escolar

A necessidade de avaliação pelos SPO (e por referência à CIF, Incapacidade e Saúde) fez com que a Psicologia continuasse muito dependente do modelo médico. Contudo, aos poucos foi-se percebendo que era urgente alterar para um modelo mais integrador e compreensivo (Melo & Pereira, 2007), porque se entendia que era necessário considerar-se os diversos contextos onde o aluno se encontra inserido e é desta forma que se abraça o modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1977), que mencionou que o desenvolvimento e a educação da criança são influenciados por contextos específicos (mesmo contextos históricos e socioculturais mais amplos) e são o resultado da qualidade das interações recíprocas criança - meio ambiente e entre ambientes (microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas). Nesta ótica, as dificuldades são o resultado de um desfasamento entre necessidades e capacidade dos alunos, os padrões de desempenho esperados e os sistemas de apoio disponíveis (Doll et al., 2012).

Apesar destas considerações com muitos anos de existência, atualmente ainda continuam a existir profissionais da educação que atribuem as dificuldades dos alunos às suas características ou a dificuldades do seio familiar. Cabe, por isso, ao psicólogo escolar ter um papel ativo na promoção da mudança de mentalidade, crenças e perceções acerca da

etiologia do contexto onde está inserido (Oliveira & Oliveira, 1999), bem como o recurso a uma prática capaz de promover, generalizar e manter as mudanças nos diferentes contextos ao longo do tempo, focando-se numa intervenção voltada para os adultos que interagem com a criança e/ou jovem e não só nestes últimos (Mendes, 2019; Melo & Pereira, 2007).

Pensar nas dificuldades dos alunos implica, segundo o modelo ecológico, considerar a interação entre o aluno, o currículo e o ambiente onde se processa o ensino aprendizagem, sendo que todas as características destes ambientes devem ser contempladas nos processos de avaliação e intervenção (Harlacher et al., 2014). Assim, a intervenção do psicólogo escolar terá de ser necessariamente diferente e deve contemplar os diversos sistemas onde a criança está inserida, assumindo um papel proativo, tornando-se o mediador das diversas intervenções que vai ter de realizar (Siegel & Cole, 2003), o que implica a formação e o treino necessário para esta gestão (Mendes et al., 2015). Neste seguimento, deverá privilegiar, por exemplo: o desenvolvimento psicossocial dos alunos; o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação e de outros agentes educativos; facilitar a comunicação escola-família-comunidade, contribuindo, igualmente, para a definição de políticas educativas e práticas pedagógicas mais adequadas (Almeida, 2003).

Entretanto dada a multiplicidade dos problemas educativos e questões de saúde psicológica das crianças e jovens que frequentam o ensino, os psicólogos foram convidados a orientar-se por pressupostos do Modelo de Saúde Pública, que privilegiam intervenções de base populacional e valorizam a prevenção e a promoção da saúde dos indivíduos (Gutkin & Song, 2013), contrariando a abordagem inicial de âmbito remediativo, focada na intervenção individual. Esta nova abordagem ganhou mais peso não só devido ao modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), como também no âmbito da psicologia comunitária, que por sua vez enfatiza a prevenção e a população na qualidade de clientes, ao invés da intervenção puramente individual (Mendes, 2019).

O modelo de saúde pública pressupõe: supervisionar as necessidades de população e a possibilidade de acederem aos serviços de saúde; o bem estar e a saúde psicológica da população como resultado de fatores individuais, socioculturais e de contexto; a prática com base em evidência científica; a necessidade de prestação de serviços (da prevenção ao tratamento); a identificação e valorização de fatores protetores; a valorização do trabalho interdisciplinas e entre várias instituições; a realização de projetos de investigação de forma a avaliar os serviços prestados e do custo benefício das intervenções (Friedman, 2003). Este modelo defende a necessidade de prevenção a três níveis: primária, secundária e terciária, que se diferencia em termos de objetivos a trabalhar, população abrangida e intensidade e

frequência dos esforços de intervenção, salientando a necessidade de meios e ambientes de suporte para compensar e superar dificuldades, privilegiando ainda o desenvolvimento de competências alargado a toda a comunidade escolar (Mendes, 2019).

3.4 O término da formação superior e o início de um atribulado percurso profissional

Finalizei a licenciatura (pré-Bolonha) em Psicologia na FPCEUP, no ano de 2003, na área de pré-especialização de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos. Na mente tinha presente uma frase de um Professor: “A maior certeza que cada um de nós pode ter é a incerteza profissional”. Tão sábio e tão certo!

Iniciei funções em regime de prestação de serviços em setembro de 2003, numa Clínica Privada (AT Clínica) para a realização de consulta psicológica a jovens e adultos e acompanhamento de processos de orientação vocacional (individual e em grupo) e, pouco tempo depois, num Centro de Estudo (A Hora do Estudo), atividades semelhantes a tantos psicólogos que iniciam a sua história profissional.

Nesta altura, fruto de uma candidatura, aguardava resposta para realização de um estágio profissional numa escola privada, mas o parecer do IEFP foi desfavorável. A oportunidade apenas veio a concretizar-se no seguinte (2004), mas no Centro Distrital de Segurança Social do Porto, para a integração na Equipa de Diagnóstico (constituída por uma Psicóloga, uma Técnica Superior de Serviço Social e uma Jurista), no âmbito do Plano de Intervenção Imediata, tendo por base a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. O projeto mencionado visou a intervenção junto das Famílias de Acolhimento, bem como o diagnóstico de crianças e jovens acolhidos em Lares de Infância e de Juventude sem medida aplicada, de modo a promover a definição dos seus Projetos de Vida, situação que envolveu a comunicação ao Ministério Público, através da realização dos Relatórios Sociais.

Com esta experiência de nove meses percebi que não poderia ser esta a minha trajetória de percurso profissional, pois não estava preparada para assistir ao que presenciei, especialmente quando, na realização de tarefas extraordinárias, tive de apoiar a Técnica da Emergência na retirada de fratrias a várias famílias para posterior institucionalização em entidades distintas devido às suas idades.

Foi então que, canalizando os conhecimentos adquiridos numa das cadeiras da pré-especialização que mais me agradou - *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*, resolvo, em 2004, investir nesta área, tendo iniciado a minha atividade de Formadora, que perdura até à atualidade, ainda que no momento presente em jeito de

acumulação de funções. Desta forma, traço um caminho naquela que foi a década de maior investimento (político) na educação de adultos (Roque, 2012; Canário, 2013).

As primeiras sessões foram asseguradas numa Instituição Particular de Solidariedade Social sediada em Ílhavo (Centro de Ação Social do Concelho de Ílhavo - CASCI), para ministrar formação a ação Auxiliares de Ação Educativa (num total de 75 horas), desenvolvida durante um período de dois meses, findo o qual voltaria a estar numa condição de incerteza e precaridade ainda maior (Di Maggio et al., 2020) e sem acesso a subsídio de desemprego.

Meses mais tarde, e já no ano de 2005, ainda que numa lógica de voluntariado e com algum receio, apresentei algumas palestras dirigidas a pais/encarregados de educação e desenvolvi aquilo que na altura designávamos de “projetos de escola de pais”, experiência exigente para quem dá os primeiros passos. Após a mesma, surgiu a integração, em regime de prestação de serviços, numa entidade formadora (Profiforma) para a realização de vários módulos nos cursos de: Florista, Técnico Comercial e a experiência de um novo papel: Mediadora Pedagógica de Cursos EFA, no curso de Eletricidade de Instalações (B3) e Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (B3). Para além destes, tive oportunidade de desenvolver o papel de Formadora na área de competência - chave (ACC) de CE, na altura possível, tendo realizado igualmente o Módulo de Aprender com Autonomia e a orientação da prática em contexto de trabalho. Estas atividades foram desenvolvidas nos concelhos de Espinho e de Gondomar.

Recordo a dificuldade inicial no exercício da atividade de Formadora e de Mediadora Pedagógica, pois assegurar formação a adultos, sendo eu muito jovem, com pouca experiência de vida, tendo no grupo elementos com a idade para serem meus pais, traduziu-se numa situação de exigência pessoal e desafio profissional. Iniciei funções transmitindo uma mensagem que retive da faculdade, ou seja, que estaríamos “numa lógica onde todos aprendemos com todos” e, se eu tinha alguma coisa para “ensinar”, teria muito mais certamente a aprender com eles. Na atualidade, ainda mantenho contacto com alguns desses elementos.

Em setembro de 2006, precisamente cinco anos depois da criação da rede de CRVCC, inicio funções na qualidade de Profissional de RVC numa entidade privada sediada em Barcelos (Kerigma), tendo percorrido desde então as diversas estruturas de educação e formação de adultos. Na mesma entidade, e já em 2008, tive oportunidade de fazer parte da equipa do CNO e de acompanhar processos de RVCC de NS, integrando, assim, a Iniciativa Novas Oportunidades, aquela que, para alguns autores, mais marcou a primeira década do

século XXI no âmbito da educação e formação de adultos (Canário, 2013; Jacob, 2015) e se constituiu como um forte impulso à qualificação (Oliveira & Parada, 2010), reconhecendo-se, deste modo, a importância da educação não formal (Roque, 2012).

Da época recorro a oportunidade concedida ao candidato, empregado ou desempregado, para se autoavaliar e refletir sobre o seu percurso pessoal, escolar, profissional e social (Imaginário, 1998), e da dificuldade que alguns tinham na integração destas dimensões, nomeadamente a capacidade para planear o futuro, daí a importância de alguns instrumentos utilizados. Contudo, aprendi que as “*Suas habilidades devem ser reconhecidas, respeitadas (...)*” (Unesco, 1997, p.3) e que a aprendizagem e a formação de adultos são a chave para o século XXI e por isso deve ser contínua e para toda a vida (Guedes & Oliveira, 2016; Carvalho & Silva, 2015).

Para além disso, na memória guardo a excessiva morosidade na gestão dos processos na plataforma de Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO); do DL 357/2007 e da dificuldade no encaminhamento neste âmbito; do número significativo de adultos a aguardar pela possibilidade de integrar um grupo para o seu processo de RVCC, nada comparável com a realidade atual, onde predominam poucas inscrições (Paulo, 2015); do (grande) número de adultos que acompanhei e desses processos o (elevado) número de certificados num ano civil (cerca de cento e vinte, o que ia ao encontro das metas de certificação da iniciativa novas oportunidades), contrastando claramente com a atualidade (uma média de vinte).

Por outro lado, relembro a dificuldade no RCC de NS e das sucessivas reuniões neste âmbito para uma maior aprendizagem da equipa; dos computadores que os adultos podiam beneficiar com acesso a *internet* e por um valor substancialmente reduzido; as diversas itinerâncias (Vila do Conde, Póvoa de Varzim, Esposende e algumas freguesias no concelho de Barcelos) que me permitiram o contacto com diversos candidatos e uma aprendizagem contínua, mas também muitas horas de (excesso) trabalho e algum desgaste, no exercício de uma atividade de algum modo solitária, ainda que em torno de uma equipa (Oliveira & Parada, 2010).

Na mesma entidade (Kerigma), para além da função de Profissional de RVC, procedi ao acompanhamento psicológico de jovens e de adultos e ainda tive oportunidade de exercer o papel de formadora junto de um grupo de jovens (no Curso de Aprendizagem de Nível III de Eletricidade de Edificações), assim como o papel de Mediadora num curso EFA de NB (Cozinha). O cansaço na gestão de tantas responsabilidades fez-me abandonar, no final do ano de 2008, todos estes papéis, período difícil de gerir emocionalmente, porque tinha

celebrado com a mesma entidade contrato de trabalho a termo certo (passível de continuidade) e simultaneamente contrato de prestação de serviços. Apesar disso, olhando para trás, considero que este local de trabalho constituiu, para mim, uma verdadeira “escola”, pelas aprendizagens significativas proporcionadas e pela possibilidade de intervir não só com adultos, mas também com jovens. Segundo a UNESCO (1997) *“A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade”* (p.2).

Na transição para uma nova década, em junho de 2009, integro a função de Profissional de RVC no CNO de uma entidade sedeadada em Vila Nova de Famalicão (CITEVE), e na mesma acumulo uma nova experiência – Técnica Superior de Formação. No exercício desta última atividade, que se inseriu no âmbito do projeto Desafio Emprego XXI 2.0, em parceria com a Microsoft Portugal, foram diversas as responsabilidades. De entre estas destaco: a realização de sessões de esclarecimento para desempregados no Centro de Emprego e de Formação Profissional da localidade, apresentando os diferentes percursos disponíveis para a melhoria das qualificações escolares e profissionais; a gestão da formação; o apoio na contratação de formadores; a realização de entrevistas de seleção e contactos com Gabinetes de Inserção Profissional (GIP).

Neste período (2009) ainda acumulei a função de Formadora numa entidade de Braga (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental - APPACDM), para ministrar formação a Auxiliares de Ação Educativa, e no Porto (ForAll), numa ação dirigida a Professores. Concluindo, uma “mão cheia” de funções no exercício da psicologia!

4. Década de 2010: A Educação de Crianças, Jovens e de Adultos; o papel do Psicólogo Escolar nas intervenções multinível e um percurso profissional de incertezas.

4.1 A importância do DL n.º 54/2018 na Educação de Crianças e de Jovens

O DL n.º 3/2008 vigorou durante uma década, período durante o qual a Educação Especial apoiou os casos mais difíceis (Alves, 2019), contudo os restantes alunos (com ligeiras dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e/ou até comportamentais) não beneficiavam de respostas adequadas à sua condição, a não ser em 2016, com algum enquadramento no âmbito do Despacho Normativo n.º 1-F, de 5 de abril de 2016 (cf. Anexo 2), onde, no Capítulo III, artigo 32.º, se identificam as medidas de promoção do sucesso educativo e permitiam algum apoio e uma certa inclusão.

Um ano mais tarde, em 2017, o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 6478, de 26 de julho (cf. Anexo 2), concebe uma “educação para todos” e é homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, passando assim a existir uma matriz comum para todas as escolas, tendo em conta que se torna necessário garantir a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, um conjunto de competências que os tornará capazes de investir ao longo da vida e lhes permitirá agir de forma livre .

No ano seguinte, o programa do XXI Governo Constitucional aposta numa mudança de paradigma e assume como prioridade a existência de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades (Diário da República, DL n.º 55, de 6 de julho de 2018) e com estes propósitos aprova dois DL, o 54 e o 55 (cf. Anexo 2), que preconizam o desenvolvimento de uma escola inclusiva, de sucesso para todos os que nela estudam, já que nem todos os alunos tinham, à partida, garantido esse direito, numa sociedade que enfrenta continuamente novos desafios, em virtude não só de um crescente desenvolvimento tecnológico, mas também de uma visível globalização em aceleração. Cabe, assim, ao contexto escolar preparar os alunos, que serão jovens e adultos no final da década, para novos empregos e tecnologias que ainda não foram inventadas e até para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Diário da República, DL n.º 55, de 6 de julho de 2018). Para além de se constituir um veículo de transmissão de conhecimentos, a escola terá de formar jovens adultos e adultos que demonstrem competências, saberes e valores. Que se assumam cada vez mais interventivos e até voltados para o empreendedorismo; que vivam felizes, sendo capazes de se adaptar a diversos contextos, de forma a sentirem-se integrados numa sociedade que se espera cada vez mais justa, que os valorize não só a si, mas também às suas competências.

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, o DL54/2018, de 6 de julho, contempla a implementação de medidas de política educativa que enquadram a ação das escolas e da comunidade educativa (reforça, por exemplo, a importância da mobilização de recursos, como as equipas locais de intervenção precoce; as equipas de saúde escolar; as comissões de proteção de crianças e jovens, os centros de recursos para a inclusão; entre outras instituições da comunidade), abandonando, simultaneamente, a existência de medidas de apoio apenas para alguns alunos, com “necessidades educativas especiais”, assumindo uma perspetiva mais ampla por forma a chegar a todos, já que qualquer aluno, em determinado(s) momento(s) do seu percurso académico, pode ter de beneficiar de

medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e a escola tem de estar preparada para disponibilizar respostas e práticas educativas adequadas às suas necessidades.

Em suma, este regime jurídico da educação inclusiva abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a categoria “necessidades educativas especiais”; abandona o modelo de legislação especial para alunos ditos especiais; institui um continuum de respostas para todos os alunos e não só para alguns; coloca o enfoque nas respostas educativas e ainda perspetiva a mobilização de recursos, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, a sua prática (Alves, 2019).

No seu 5º artigo, o presente diploma identifica as linhas de atuação para a inclusão, destacando a necessidade de uma intervenção multinível (que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização), valorizando a integração de um contínuo de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI): universais (MU), seletivas (MS) e adicionais (MA), capazes de responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos. As MU são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. As MS visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de MU. A destacar o apoio tutorial (que inclui todas as formas de apoio tutorial em desenvolvimento nas escolas, incluindo o apoio tutorial específico definido no Art.º 12.º do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho – cf. Anexo 2). As MA têm por objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e por isso exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mobilização destas medidas depende da demonstração da insuficiência das MU e MS previstas, daí que a fundamentação da sua insuficiência deve ser baseada em evidências e constar do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). A aplicação das MA que requerem a intervenção de recursos especializados deve ter em consideração a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

De acordo com o definido no ponto 2 do Art.º 30.º do DL n.º 54/2018, os alunos que completam o seu percurso escolar com “adaptações curriculares significativas” têm direito à emissão de diploma e de certificado de conclusão da escolaridade obrigatória. Deste certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências

desenvolvidas no plano individual de transição. Privilegia-se, para estes alunos, a integração numa escola de ensino regular ao invés de uma escola dita “especial”, atendendo a que *“The fact that graduating from special school significantly reduces the chances of getting a ‘proper’ job or to even enjoy further education, is consequently one important argument in favour of inclusive schooling”* (Felder, 2018, p.58).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula. Este assenta em práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas acessíveis em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio. Deste modo, passa a ser possível identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Assim, pode ser importante apresentar a informação e os conteúdos em diversos formatos, de modo a ir de encontro aos diversos estilos de apreensão/aprendizagem, diversificando deste modo mais formas de promover múltiplos meios de ação e de expressão, assim como estimular o interesse e a motivação para aprender.

Outra das mudanças introduzidas pelo DL n.º 54/2018 foi a criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Desta fazem parte elementos permanentes e elementos variáveis. A equipa permanente é constituída por diversos elementos e está presente em todas as reuniões, como é o caso de um docente que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de ensino e um psicólogo. Cabe a esta equipa, entre outras funções: propor as MSAI, acompanhar e monitorizar as mesmas, prestar aconselhamento aos docentes e orientá-los para práticas pedagógicas inclusivas e elaborar os documentos definidos pelo DL. No que refere aos elementos variáveis, tal como o próprio nome indica, podem ser convocados para as reuniões da EMAEI sempre que necessário, já que conhecem o aluno e as suas reais necessidades. Como exemplo podemos indicar o educador/professor titular/o diretor de turma do aluno, assim como elementos que integram a Equipa Local de Intervenção (ELI), a saúde escolar e os pais/encarregados de educação.

Sempre que a EMAEI, após identificação e respetiva análise, sugere MS ou MA, deve elaborar o RTP, onde se verifique a identificação dos fatores que facilitam ou dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno; a identificação das MSAI a mobilizar (que pode ser de vários níveis); a operacionalização concreta de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados; a identificação dos responsáveis pela

implementação das medidas e do coordenador; os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida; os momentos intercalares de avaliação da eficácia das medidas; os procedimentos de articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no Art.º 11º e a concordância expressa dos pais. Estes últimos, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como ter acesso a toda a informação constante no processo individual do aluno, nomeadamente no que diz respeito às MSAI (Art.º 4.º do DL 54/2018).

As MSAI que, tal como referido, podem ser mobilizadas cumulativamente, devem ter em conta o princípio da personalização, de acordo com as necessidades do aluno, bem como potencialidades, interesses e até preferências. Trata-se, assim, de uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as vertentes diagnóstica e formativa.

O Artigo 13.º do DL 54/2018 também se reporta à criação do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que constitui uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola, e ainda destaca, no Art.º 18.º do DL 54/2018, o papel dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Por apreciação parlamentar, com a aprovação da Lei 116, de 13 de setembro de 2019 (cf. Anexo 2) surge a primeira alteração ao DL54/2018. A destacar o reforço do papel dos pais/encarregados de educação, que passam a beneficiar de mais direitos, como por exemplo na participação enquanto elemento variável da EMAEI e na possibilidade de solicitar a revisão do RTP e do PIT para além do PEI; a introdução do apoio tutorial, preventivo e temporário nas MU; a redefinição do papel do professor de educação Especial no âmbito da aplicação das MU, como dinamizador, articulador e especialista; a redefinição de elementos da EMAEI variável, como por exemplo assistentes operacionais, assistentes sociais ou outros técnicos que intervêm com o aluno, acrescido ainda do reforço nos elementos permanentes, de acordo com as necessidades de cada escola. O ponto 1 do artigo 25.º introduz a possibilidade de prosseguimento de estudos para além da escolaridade obrigatória para alunos com MA, reforçando que o programa educativo individual deve ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar, e sempre que possível, também para o exercício de uma atividade profissional.

4.2 A Educação de Adultos (CQEP e Centro Qualifica)

Após um período áureo na educação e formação de adultos (Roque, 2012; Canário, 2013) e do posterior encerramento das estruturas designadas de CNO, foram criados, ao abrigo da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março (cf. Anexo 2), os Centros para a

Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), cuja gestão da dimensão e cobertura territorial ficou a cargo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Com a criação dos CQEP assiste-se à introdução de um novo público alvo, os jovens com idade igual ou superior a quinze anos, para os quais as etapas de informação, orientação e encaminhamento possam ser necessárias ou, como contempla a própria Portaria no seu terceiro artigo, independentemente da idade do jovem mas a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico. Para além destes, a continuidade das respostas dirigidas aos maiores de dezoito anos, mantendo a existência de processos de RVCC nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, tendo por base os referenciais do CNQ. A destacar ainda que no enquadramento desta estrutura surge a valorização dos serviços dirigidos a pessoas com deficiência e incapacidade, com o objetivo de responder à sua integração na vida ativa e profissional. Para Paulo (2015), os sucessivos avanços e recuos das políticas públicas da educação e formação de adultos gerou, a partir do ano 2010, uma diminuição significativa da frequência de candidatos nas diferentes modalidades de ensino de adultos, nos ensinos básico e secundário, o que também sucedeu nos locais onde exerci funções.

Por outro lado, com esta nova estrutura assistiu-se a uma forte componente de escolarização associada aos processos de RVCC, sobretudo no que refere à avaliação, dado que se recorreram à utilização de provas, o que conferiu, na opinião da autora, um descrédito não só em relação ao processo de RVCC, como também aos adultos e equipa técnico-pedagógica. Segundo a mesma, as provas podem constituir uma certa injustiça, dado que se o candidato tiver validado todas as áreas de competência-chave, mas não obtiver classificação suficiente numa unidade de competência de uma qualquer das provas, terá uma certificação parcial de todo o processo, o que de certa forma promove a desvalorização dos progressos atingidos e das evidências que foram reconhecidas no portefólio.

Foram precisos apenas três anos para a mudança de estrutura e posterior criação dos atuais Centros Qualifica, regulamentados pela Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, apesar do Programa Qualifica apenas iniciar em março de 2017, numa tentativa de reforço e compensação na qualificação dos adultos, depois de um período em que pouco se investiu nesta área (Roths et al., 2019). Atualmente, este programa ainda se encontra em vigor.

O público alvo do Centro Qualifica continua a ser os adultos com idade igual ou superior a dezoito anos que necessitem de uma qualificação e, excecionalmente, jovens que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou de formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho, ou seja, os designados por jovens NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e que podem ser encaminhados para ofertas de

educação e formação qualificantes, de encontro às suas necessidades e motivações, com a finalidade de facilitar a inserção em percursos de educação e formação profissional, através de uma intervenção articulada por parte dos Centros Qualifica, dos SPO e dos serviços públicos de emprego. A ressaltar ainda que nestas recentes estruturas se contempla uma maior mobilidade e flexibilidade nos percursos formativos, a par de uma nova ferramenta de apoio - o Passaporte Qualifica, que permite o registo das qualificações obtidas (à semelhança de uma caderneta ou carteira de competências), mas também perceber as competências em falta a fim de completar um determinado percurso formativo, com o objetivo de facilitar a construção de percursos de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de forma a facilitar a (re)integração no mercado de trabalho e numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Com a evolução das estruturas atrás referidas (CRVCC, CNO, CQEP e atualmente o Centro Qualifica) o papel do psicólogo (na qualidade de Profissional de RVC ou, mais recentemente, de Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências - TORVC) foi também sofrendo alterações, por vezes com acréscimo de algumas funções, como por exemplo tarefas mais administrativas, que anteriormente eram realizadas por outros elementos da equipa, nomeadamente por um Técnico Administrativo, e a orientação de processos de RVCC de NS desde 2008.

A Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto apresenta, no seu oitavo artigo, as diversas competências do TORVC. De entre as diversas funções elencadas, destaca-se o desenvolvimento das etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e a orientação de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de NB e NS que este técnico tem de dar resposta. Na mesma portaria também se pode obter conhecimento que o TORVC deve possuir habilitação académica de nível superior e ter experiência em orientação escolar ou profissional; conhecer metodologias de acompanhamento de jovens ou adultos em diferentes modalidades de formação; possuir metodologias de trabalho com dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade, bem como metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios. Tudo isto nos conduz para a importância de uma intervenção ao longo do ciclo de vida, que remete igualmente para o apoio às referidas transições, que o psicólogo, enquanto TORVC, o pode realizar, pela que a sua permanência nestes serviços parece essencial.

O desenvolvimento de portefólios e o Balanço de Competências são, na verdade, as metodologias de Educação e Formação de Adultos mais utilizadas. Para Castro (2018) “A

evolução das práticas de balanço de competências em Portugal nestes últimos 20 anos tem sido marcada pela sua ampla disseminação (...) desde os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) aos atuais Centros Qualifica” (p.83).

O Balanço de Competências teve a sua origem em França - *Bilan de Compétences* – e em meados da década de 90 iniciou o seu percurso em Portugal (Imaginário, 1998). Esta metodologia de educação e formação de adultos “(...) *é um processo pessoal, voluntário e confidencial*” (Araújo et al., 2005, p. 2860), capaz de cumprir diversos objetivos: ajudar os candidatos a explorar informação acerca de si, analisando as suas potencialidades e reconhecendo as mesmas; traçar projetos pessoais e profissionais e construir um portefólio, reflexivo da sua história de vida, elemento integrador do processo (Araújo et al., 2005).

O balanço de competências recorre à utilização de materiais diversos, convidando o adulto à reflexão sobre o seu percurso pessoal, escolar, formativo, profissional e social (Imaginário 1998) de modo a proceder à desocultação das suas competências e à “(...) *reformulação do seu projeto de vida*”. (Araújo et al., 2005, p. 2860), tarefa complexa para alguns candidatos, especialmente quando determinadas experiências de vida não foram verdadeiramente integradas e/ou resolvidas, não existindo uma verdadeira aceitação, fundamentalmente de vivências passadas.

Por outro lado, a reformulação do seu projeto de vida inscreve-se, numa lógica de abordagem remediativa, ainda que útil para o sujeito, e normalmente inicia com uma “condição adversa” (Duarte, 2010). Disso é o exemplo uma situação de desemprego e a confrontação posterior com o mercado de trabalho, seguida da tomada de consciência de que a escolaridade e/ou competências existentes não satisfazem os requisitos da oferta de emprego. Posteriormente, podem iniciar formação modular certificada e/ou percursos de reconhecimento, validação e certificação de competências (de nível básico, secundário ou de dupla certificação).

Também existem candidatos em situação de emprego que se dirigem ao Centro Qualifica para completarem percursos de formação, o que os obriga, em alguns casos, à frequência de formação diversa, que por sua vez implica constrangimentos na conciliação emprego-família-formação, e dificulta o desenvolvimento de competências. Outras dificuldades que surgem, sobretudo nos sujeitos que se encontram a frequentar os processos de RVCC, referem-se sobretudo a inseguranças que afloram, inerentes ao retorno à “escola” (local onde se situam alguns Centros Qualifica) quando a imagem desta não é positiva ou é recordada como ameaçadora. Ainda assim, não deixa de constituir uma oportunidade para o indivíduo refletir sobre o seu percurso passado, de modo a compreender o que foi feito, numa

lógica de mobilizar, no presente, as competências necessárias para o que pretende ou pode vir a fazer (Imaginário, 1998).

Junto de outros candidatos é necessário apoiar também na construção do seu *curriculum vitae*, da carta de candidatura espontânea ou até de resposta a ofertas de emprego. Simultaneamente, fornecer orientações (e até simulação) de uma entrevista de emprego. Noutros casos, torna-se útil ainda apoiar na criação de *e-mail* e atualização da sua rede de contactos e até na pesquisa de alguns *sites* para obter informação diversa sobre a oferta formativa existente, com recurso, por exemplo, ao passaporte qualifica.

Vários são também os elementos orientados para o acesso ao ensino superior. Por um lado, aqueles alunos que terminam recentemente o ensino secundário (essencialmente ao abrigo do curso EFA escolar de NS existente no agrupamento), por outro, jovens adultos que não tiveram oportunidade de aceder ao ensino superior na “devida altura” e tomam conhecimento desta possibilidade através do Centro Qualifica, sendo informados da modalidade “Maiores de 23”. A salientar igualmente, ainda que em número mais reduzido, que também existem alguns elementos com idade mais avançada e/ou em condição de aposentação, que mantêm o desejo de desenvolver competências numa determinada área específica e que o psicólogo pode e deve apoiar neste processo de acesso ao ensino superior, articulando, por vezes, com a respetiva universidade. Para aqueles que continuam com vontade de aprender continuamente (ainda que sem o objetivo de aceder ao ensino superior) e/ou que querem ocupar os seus dias, mantendo-se ativos porque a atividade laboral cessou, geralmente são orientados para a UTI da sua área de residência. Outros, porém, aproveitando esta fase de transição para a reforma e numa tentativa de ocupar os tempos livres, frequentam processos de RVCC de NB ou NS com o objetivo de certificarem as suas competências, nesta que se traduz numa fase designada “(...) *por Super (1957-1990), um estado do Declínio do papel de profissional*” (Taveira & Ribeiro, 2002, p.161). Importa referir que, na altura, cumpriram a escolaridade obrigatória (frequência de quatro anos).

Atualmente, fruto da evolução das políticas educativas, a obrigatoriedade recai nos doze anos de frequência da escola, o que se torna positivo, dado que o aluno de hoje será o adulto de amanhã, e é importante que desenvolva competências no decorrer do seu percurso desenvolvimental de forma a estar melhor preparado para a sua trajetória profissional.

São, assim, diversos os contactos efetuados no sentido de apoiar os adultos e, para além das universidades, pode surgir a articulação com outras entidades, como é o caso do IEFP, GIP, entidades formadoras, outras escolas e até mesmo outros Centros Qualifica.

Será ainda desejável que o psicólogo, na qualidade de TORVC, seja capaz de promover, junto do candidato: a identificação das potenciais barreiras e/ou obstáculos à tomada de decisão, favorável à reflexão e ao levantamento de algumas estratégias para a superação dessas dificuldades; a apresentação de técnicas narrativas para exploração de si, bem como para a construção e reconstrução da sua história de carreira; a promoção do desenvolvimento de estratégias de adaptabilidade para a carreira, estimulando a curiosidade, o empenho, a cooperação (é esperado a assunção de um estilo pro social que na base congrega competências interpessoais e sociais, tendo ainda em consideração a procura do outro, no processo de tomada de decisão) e também a confiança (Oliveira et al., 2015; Taveira et al., 2016; DGE, 2016). Sem esta atitude, o indivíduo não explora devidamente o mundo envolvente. A confiança envolve a capacidade para resolver problemas, acrescida de sentimentos de autoeficácia na tomada de decisão, na superação de obstáculos e no avanço na resolução dos diversos dilemas de carreira com os quais se vai deparando (DGE, 2016).

O psicólogo deve ainda promover a autonomia, que por sua vez se relaciona com as competências de responsabilidade e tomada de decisão e com a perceção e controlo sobre o futuro e a própria carreira. Pode, igualmente, fomentar o otimismo, ajudar o candidato a recuperar a esperança, promover a autoeficácia e a resiliência, de forma a adaptar-se às mudanças e superar obstáculos, encontrando soluções estratégicas para a enfrentar e superar as adversidades que vão surgindo no seu percurso desenvolvimental (DGE, 2016).

De acordo com a literatura, o desenvolvimento de carreira e as questões de adaptabilidade de carreira devem ser tidas em consideração em qualquer etapa desenvolvimental, por isso desde a infância até à velhice (Araújo et al., 2004), já que se trata de um processo inacabado, na medida em que o indivíduo e os próprios contextos nos quais este se insere e desenvolve também se encontram em mudança, ao mesmo tempo que se trata de um processo de construção de si próprio (Porfeli & Lee, 2012; Savickas, 2005). Atualmente sabe-se que a adaptabilidade afeta de modo positivo a capacidade para enfrentar transições, realizar escolhas com coerência e percecionar a satisfação com a vida. Para além disso, é um preditor do sucesso subjetivo de carreira, assim como de satisfação com os processos de transição, da carreira e com as vivências na juventude; da autoeficácia no processo de procura de emprego e (re)inserção de jovens adultos (DGE, 2018).

Para além da adaptabilidade, é “exigido” uma abertura à mudança de cada um de nós e a minha experiência profissional reflete bem isto mesmo nas diferentes funções que fui desenvolvendo no meu percurso: Psicóloga, Formadora, Mediadora Pedagógica, Profissional de RVC, Técnica de Formação e TORVC.

4.3 A influência dos Sistemas Multinível de Suporte na prática profissional da psicologia em contexto escolar

Nos meandros dos atuais Decretos Lei e no que à psicologia diz respeito, assiste-se a uma mudança de paradigma com o mais recente modelo teórico de referência para os psicólogos escolares - Sistemas Multinível de Suporte (SMS), conferindo a todos a oportunidade de beneficiarem de apoio nos domínios escolar, social, emocional e também comportamental (Alves, 2019), promovendo uma educação inclusiva (DGE, 2016).

Para alguns investigadores (Harlacher et al., 2014), o SMS assenta em alguns princípios: a ideia de que todos os alunos têm capacidade para aprender, desde que o ensino apresente um suporte adequado e eficaz; a necessidade de existir uma abordagem proativa e preventiva na educação; a necessidade de práticas baseadas em evidência; a tomada de decisão tendo por base dados recentes e fidedignos; uma intervenção diferenciada e personalizada, tendo em conta a necessidade de cada um dos alunos e, finalmente, tal como referem outros autores, uma abordagem sistémica, colaborativa e de trabalho em equipa multidisciplinar (Melo & Pereira, 2007). Paralelamente, esta abordagem contempla uma intervenção baseada em diversos níveis de suporte organizados num *continuum* crescente de intensidade de apoio; sistemas de avaliação de despiste universal e monitorização do progresso dos alunos, assim como avaliação da fidelidade das intervenções e ainda uma abordagem constante de resolução de problemas (Alves, 2019).

O modelo SMS recebeu influência do modelo de saúde pública e por isso contempla a representação gráfica de uma pirâmide (de suporte ao comportamento e à aprendizagem), organizada em três níveis de intervenção, que se distinguem por cores (verde, amarelo e vermelho), correspondentes a diferentes níveis de intervenção (primária, secundária e terciária), tipologias de apoio (universal, dirigido e intensivo), currículos (nuclear, estratégico e individualizado) ou níveis um, dois ou três de instrução (Mcintosh & Goodman, 2016). Em cada um dos níveis da pirâmide, as práticas de intervenção e avaliação vão sendo cada vez mais intensas e por isso torna-se necessário controlar o número de alunos por grupo, o número de vezes em que essa intervenção vai decorrer semanalmente, bem como a sua duração (que se refere a minutos e a previsão do período de tempo em que a mesma deve ocorrer), a individualização dos apoios a serem prestados, bem como a identificação dos profissionais envolvidos, como por exemplo: o professor de educação especial, o terapeuta da fala e o psicólogo (Mendes, 2019; Alves, 2019).

Os níveis da referida pirâmide estão interligados entre si e complementam-se.

Os SMS são flexíveis e passíveis de se ajustar à realidade de cada instituição escolar de forma a melhorar a eficiência e a eficácia das respostas educativas. No primeiro nível de suporte estão as ações dirigidas a todos os alunos e visam a prevenção de eventuais problemas, bem como potenciar o sucesso de todos. Existem, contudo, alguns alunos para quem estas práticas não são suficientes e por isso necessitam de um segundo nível de intervenção, ou seja, de uma intensidade moderada, por se encontrarem em risco acrescido. Estas intervenções normalmente decorrem em grupo com poucos elementos, onde são trabalhadas competências específicas nas áreas de dificuldade apresentadas por estes alunos. Neste segundo nível de intervenção, o objetivo é proporcionar o reforço da aprendizagem, treino e a prática extra, de modo a conduzir estes elementos ao sucesso. É expectável que este nível seja aplicado o mais precocemente possível, por forma a trazer mais oportunidades de sucesso e o desejável é que seja temporário. Enquadram-se, nestas intervenções, programas de mentoria; tutoria; apoio pedagógico acrescido; estratégias de automonitorização comportamental e até o treino de competências (Harlacher et al. 2014). Nesta lógica, a monitorização é uma etapa necessária e permite “(...) *avaliar a resposta dos alunos à intervenção e tomar decisões relativas a movimentar os alunos entre níveis de suporte*” (Mendes, 2019, p. 62). As práticas de intervenção mais intensivas e monitorização mais intensificada estão para aqueles alunos cuja resposta é baixa aos dois primeiros níveis de intervenção e por isso se justificam intervenções de terceiro nível tornando-se em respostas personalizadas, persistentes, duradouras do ponto de vista temporal e com recurso a elementos especializados, sem nunca substituir os dois níveis de intervenção anteriores, mas antes de cariz complementar.

Mendes (2019) destaca diversos contributos dos psicólogos no âmbito dos sistemas multiníveis de suporte, entre eles: o apoio que pode prestar na avaliação de necessidades, a seleção e implementação de práticas de despiste universal, de monitorização e de progresso dos alunos; funções de liderança, de coordenação, orientação, dinamização e supervisão de equipas, grupos de trabalho a até outros elementos cruciais de forma a promover o sucesso. Na prática, é enfatizado o facto dos psicólogos escolares perspetivarem uma abordagem ecológica, sistémica e multinível de prevenção: um olhar sobre o contexto (Campos, 1993) e nos sistemas e não tanto no domínio individual; uma valorização na avaliação e desenvolvimento de competências de todos os alunos e não só de alguns; centração na prevenção e intervenção precoce e intervenções sistémicas; mais trabalho colaborativo e interdisciplinar; a tomada de decisão tendo por base dados recentes e fidedignos; a realização

de práticas profissionais baseadas em evidência, assim como uma maior envolvimento em atividades de investigação-ação.

Ainda que a intervenção do psicólogo deva ocorrer o mais cedo possível (DGE, 2016), portanto em tenra idade do desenvolvimento, devemos assumir com segurança a necessidade de rejeitarmos concepções passadas da “(...) *suficiência dos percursos escolares de crianças e jovens para a preparação da vida adulta*” (Roths et al. 2019, p.10), já que a aprendizagem tem de ser ao longo de todo o ciclo de vida (Jacob, 2015; Carvalho & Silva, 2015).

4.4. Uma carreira profissional de incertezas

O encerramento do CNO CITEVE, em dezembro de 2011, fez com que tivesse acesso ao subsídio de desemprego. Algumas semanas mais tarde, e com a devida comunicação à segurança social, integrei a função de Mediadora Pedagógica numa entidade formadora sediada no Porto (Modatex), nos cursos de Costureira Modista (B3); Modelista de Vestuário de Nível Secundário; Técnico/a de Logística – EFA Tecnológico. Na prática, não tive oportunidade de concluir a mediação nos referidos cursos devido à integração, seis meses depois, de atividade a tempo integral. Contudo, nesse ano tive oportunidade de assistir, na Modatex, a um *Workshop* de “Aprendizagem Significativa – Como pôr as pessoas a aprender”, com a duração de dezasseis horas, ministrado por um psicólogo, que de entre diversas estratégias e ferramentas realizou uma breve abordagem aos diversos estilos de apreensão/aprendizagem e que estimulou a minha forma de fazer diferente, no contacto que tenho com o outro e no modo de preparar a formação.

No ano de 2012, o meu percurso profissional dá continuidade numa entidade formadora com sede em Vila Nova de Famalicão (CSW), na função de Técnica de Formação, dando apoio à coordenação, elaboração de dossiers técnico-pedagógicos; realização de auditorias internas, apoio na elaboração de candidaturas a diversas tipologias; realização de formação no âmbito do projeto Qualificação e Internacionalização das Pequenas e Médias Empresas (QIPME) e apoio à realização da Formação Modular Certificada e Não Financiada. De modo a desenvolver competências na qualidade de Técnica de Formação, decidi frequentar um curso de “Gestão de Formação I”, promovido pela FPCEUP, com a duração de trinta horas. Infelizmente, em meados de junho de 2013, as dificuldades financeiras da empresa ditaram o término do vínculo laboral e com isso novamente a situação de desemprego (e posterior acesso ao respetivo subsídio), o que vai ao encontro do postulado por alguns autores, ou seja, que o mercado de trabalho é bastante competitivo e ambíguo e

de grande incerteza para os trabalhadores, sobretudo os mais jovens (Di Maggio et al., 2020; DGE, 2018; Araújo et al., 2016; Castro e Pêgo, 1999/2000).

No início do ano de 2014, e numa tentativa de aprender ainda mais, optei por frequentar uma pós-graduação na área Intervenção Clínica em Psicogerontologia e durante a mesma surgiu a ideia de apresentar um projeto de UTI no Instituto Nun'Alvres, devido a todas as valências que aquela estrutura concentrava em si mesma. Infelizmente não me foi dada a oportunidade de apresentar à Direção, tendo-se ficado por uma reunião com a Diretora Pedagógica da altura. Sem condições financeiras, decidi não apresentar este projeto a mais entidades e voltei a caminhar ao (re)encontro da formação, agora com o Centro de Formação Profissional de Braga. Estávamos em dezembro de 2014. Com esta entidade celebrei muitos contratos de trabalho (de vinte e cinco horas, de cinquenta horas e/ou de um volume mais crescente em virtude de percursos de formação). Exerci, assim, a função de Formadora em diversos percursos da Medida Vida Ativa - Emprego Qualificado do IEFP, que têm por objetivo facilitar a (re)integração profissional de desempregados, assim como a realização de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), de vinte e cinco horas, de cinquenta horas, do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), na componente de formação tecnológica, em Cursos EFA de nível básico e de nível secundário: Agente em Geriatria, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Bar e Restauração e diversos cursos de Técnico de Geriatria. Recordo que para ministrar formação nestes últimos cursos muito contribuiu a pós-graduação na área da Intervenção Clínica em Psicogerontologia. As funções exercidas neste centro vão-se mantendo na atualidade, ainda que em regime de acumulação de funções.

Se atentarmos a esta trajetória profissional (2003-2016), parece que a empregabilidade fez sempre parte de uma carreira profissional, mas tal não se verificou. Foram diversos os momentos em que a incerteza de um trabalho na área espelhava a preocupação. O *part time*, sobretudo em regime de prestação de serviços, esteve também muito presente e foi celebrado com muitas entidades (públicas e privadas), de distritos diferentes, para o exercício de funções de Psicóloga, Formadora, Mediadora Pedagógica de Cursos EFA e Profissional de RVC. Para o exercício das funções descritas foram celebrados diversos contratos de trabalho a termo certo ou até mesmo contratos de vinte e cinco ou de cinquenta horas (tal como referido anteriormente), que após término de determinado projeto ou dificuldades financeiras da entidade empregadora, culminava em situação de desemprego, provocando situações de incerteza durante vários anos. Esta condição é igualmente partilhada por outros profissionais (Araújo et al., 2016; Di Maggio et al., 2020) e obriga à resiliência, tendo em conta que “(...) a realidade aparece-nos hoje brutalmente

diferente. Vivemos num cenário social indelevelmente marcado pela contínua aceleração da velocidade da mudança da paisagem profissional, no qual a persistente instabilidade profissional” (Castro e Pêgo, 1999/2000, p.15). Alguns autores designam estas condições de inemprego, um termo ainda não muito conhecido: *“A experiência do trabalho alternando relações precárias com desemprego ao longo da carreira é uma realidade na vida profissional dos graduados, que tem sido reenquadrada como o construto de inemprego (anemployment)”* (Araújo et al., 2016, p.37). Segundo alguns estudos, existem mesmo diferenças em função do sexo, na medida em que são as mulheres que experienciam mais a situação de desemprego e têm, na generalidade, demasiadas qualificações para determinado cargo ou função (Araújo et al., 2015).

Em outubro de 2016, e em busca de alguma estabilidade, pensava eu, iniciei parte de um caminho sinuoso, já que tomei a decisão de candidatar-me a escolas públicas para integração no SPO, inicialmente sem sucesso, e semanas depois para o CQEP, mantendo deste modo a história de integração nas estruturas vocacionadas para adultos: CRVCC, CNO e CQEP, que meses mais tarde (abril/maio de 2017) deram origem aos atuais Centros Qualifica. Acedi, inicialmente, a um contrato de trabalho em funções públicas a termo resolutivo certo, no Agrupamento de Escolas de Tomaz Pelayo, em Santo Tirso, para o início de funções no ano letivo de 2016-2017. A 31 de agosto de 2017 fiquei novamente desempregada (e sem acesso a subsídio de desemprego). A oportunidade voltou a surgir no mesmo agrupamento em outubro do mesmo ano, para a celebração do mesmo tipo de contrato, mas para o exercício de funções no ano letivo 2017-2018. Pelo meio, em maio de 2017, surgiu a oportunidade de me candidatar ao Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários (PREVPAP), Portaria nº 150/2017, de 3 de maio, alterada pela portaria de 331/2017, de 3 de novembro, e desde então foi surgindo a possibilidade da extensão do contrato para os anos letivos de 2018-2019 e 2019-2020, enquanto não existia uma resposta final. Eis que a mesma surgiu a 01 de outubro de 2019, com a notificação da homologação dos membros do governo competentes (Ministro da Educação, Ministro do Trabalho e Segurança Social e Secretária de Estado da Administração e do Emprego Público), emitindo um parecer favorável à regularização extraordinária do vínculo, dado a função corresponder a uma necessidade permanente. Após procedimento concursal, somente a 30 de março de 2020 surgiu a oportunidade de beneficiar de contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. Um longo caminho de inemprego (Araújo et al., 2016) e de precariedade profissional (Di Maggio et al., 2020): 2003-2020. Quase duas décadas!

No âmbito deste novo percurso em instituição escolar (2016-2021) vou tendo a possibilidade de frequentar formação diversificada, assim como de assistir a jornadas, seminários e até *workshops* na área da Educação, promovidos quer pela DGE, pela OPP e/ou pela ANQEP, o que permite não só a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, mas também o contacto com outros profissionais da área, o que se torna igualmente relevante, oportunidade que era escassa até então. Destaco a minha recente participação na “Formação Especializada para Psicólogas/os com Intervenção em Contexto Escolar: Abordagens Aplicadas para a Construção de uma Escola mais Inclusiva”, com um total de sessenta horas (subdividido em sessões síncronas e sessões assíncronas), promovido pela DGE em colaboração com a OPP. Com esta formação pude refletir melhor acerca do papel do psicólogo no âmbito deste novo paradigma, assim como tive oportunidade de desenvolver um projeto para a promoção de competências matemáticas no ensino pré-escolar e no 1º ciclo, no caso concreto o 1º ano de escolaridade.

Para além dos diversos conteúdos abordados e que foram muito úteis, pude igualmente perceber que a numeracia, que se refere à capacidade de raciocinar e aplicar conceitos numéricos simples, é uma das competências que é possível estimular-se de forma lúdica já na educação pré-escolar, potenciando-se, desde logo, percursos académicos facilitadores da aprendizagem (Amaral et al., 2017; Aunola et al., 2004; Cruz et al., 2014; Ginsburg et al., 2008; Purpura et al., 2013), facilitando-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, indispensável à compreensão da realidade, à estimulação da criatividade e ao aprofundamento da capacidade para resolver situações-problema, sendo esperado sucesso no exercício da atividade profissional em etapas desenvolvimentais a longo prazo. Como defendem alguns autores, “(...) é fundamental que se criem as melhores condições para que as crianças iniciem a escolaridade formal bem preparadas para as exigências futuras (Amaral et. al, 2017, p.86).

Os estudos realizados evidenciam que as crianças são detentoras de competências de matemática desde idades precoces. Contudo, apesar destas emergirem espontaneamente nos primeiros anos de vida, devem ser alvo de atenção e de estimulação por parte de pais e de outros educadores (como por exemplo Educadores de Infância, Professores e até Assistentes Operacionais), daí a clara necessidade de empoderar os diversos agentes educativos. Assim, torna-se premente avaliar e promover o desenvolvimento de competências basilares e predictoras de sucesso escolar no domínio da Matemática e literacia emergente. Com o recurso à estimulação dirigida a todos os alunos, será possível identificar-se, de forma atempada, as crianças que se encontram em risco nesta área (Amaral et al., 2017),

desenvolvendo-se desde cedo as competências necessárias para progredirem positivamente no seu percurso académico, com contributos que se esperam igualmente promissores no domínio pessoal, profissional (e social).

Também tive oportunidade de refletir sobre as potenciais limitações e/ou constrangimentos que podem ser encontradas no âmbito desta nova abordagem: a existência de um corpo docente com muita experiência, mas maioritariamente envelhecido e que oferece alguma resistência à existência de novas práticas; direções de agrupamentos habituados a um modo de funcionamento do SPO no âmbito do modelo médico-clínico, assente por isso numa lógica de intervenção individual, e Psicólogos que ainda “desconhecem” e/ou oferecem resistência à mudança, porque ainda não se sentem verdadeiramente apoiados e com a segurança necessária para avançar. Urge, por isso, do meu ponto de vista, a necessidade de se alargar este tipo de iniciativas (formação) a todos os psicólogos que trabalham nas escolas, quer sejam elas públicas ou privadas, de modo a desenvolver-se, quanto antes, projetos diferenciadores e promotores, facilitadores da aprendizagem e do sucesso académico para todos, pois só assim se conseguirá dar cumprimento a uma escola mais inclusiva, capaz de dotar nos seus alunos competências essenciais e necessárias à saída da escolaridade obrigatória.

Retomando o meu percurso profissional, com esta integração em contexto escolar surge o papel de TORVC numa estrutura vocacionada para jovens (com idade igual ou superior a dezoito anos) e adultos que pretendam melhorar os seus níveis de educação e formação, favorecendo a empregabilidade, que mais a diante constituirá igualmente alvo de exploração. Assim, realizo o acompanhamento de candidatos/as no âmbito da etapa de acolhimento, diagnóstico, informação, orientação e encaminhamento, assim como a monitorização dos processos RVCC de NB e NS, nas vertentes escolar e profissional. Para além do certificado (e diploma) que obtêm no âmbito da certificação destes processos, estes candidatos têm ainda a possibilidade de desenvolver competências de literacia, assim como outras competências necessárias para a vida nas sociedades modernas (Rothes et al., 2019; Duarte, 2010). A par disso, “(...) *A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida*” (UNESCO, 1997, p.1).

Ao contrário do que se verificou com a iniciativa novas oportunidades, período durante o qual as inscrições eram significativas, nos tempos atuais não tem sido fácil a captação de candidatos (Paulo, 2015). Mais recentemente, o Centro Qualifica do qual faço parte procedeu a uma campanha de mobilização e divulgação das ofertas qualificativas através de um *spot* publicitário na rádio local, durante aproximadamente um mês e diversas

vezes por dia. Por outro lado, o canal da cidade passou a emitir diariamente uma publicidade sobre a atividade do nosso centro. Em estreita articulação com a câmara municipal e o Centro INVEST da autarquia, produziu-se um folheto informativo acerca das ofertas formativas existentes, posteriormente enviado para as diversas empresas concelhias. Para além da publicidade que tenta promover através da sua página do *facebook* e no próprio *site* da escola, o Centro Qualifica recorre ainda às suas parcerias (como por exemplo entidades formadoras, juntas de freguesia, empresas e outras entidades concelhias) para sensibilizar candidatos (especialmente com baixa escolaridade e em condição de desemprego) para a importância da aprendizagem ao longo da vida, no sentido de desenvolvimento de competências e para uma melhoria da sua posição perante o mercado de trabalho e até de (re)inserção profissional.

Para a monitorização dos percursos de qualificação dos candidatos, no final do processo de RVCC procede-se à administração de um instrumento de avaliação que procura avaliar o percurso que o adulto desenvolveu no Qualifica, desde a etapa da Inscrição até ao momento da Certificação, de forma a avaliar as forças e as fraquezas do trabalho realizado pela equipa técnico-pedagógica. Sempre que possível, o Centro Qualifica também apoia e trabalha individualmente com os candidatos certificados, sensibilizando-os e encaminhando-os para a frequência de Cursos EFA de NS (na vertente exclusivamente escolar ou na vertente de dupla certificação) ou até para as formações modulares certificadas, adequadas aos interesses e motivações dos adultos e de encontro à conclusão de percursos qualificantes.

Tendo por base o Relatório de Autoavaliação do Centro Qualifica 2020, produzido em janeiro de 2021 a pedido da ANQEP, em termos de execução pode indicar-se que o número de inscrições do Centro no ano de 2020 foi muito baixo, o que pode ser explicado pela situação pandémica que o país passou e ainda atravessa, dado que parte das inscrições derivam das formações modulares certificadas e eram realizadas geralmente em formato presencial. Contudo, nos últimos anos, a taxa de inscrições tem sido baixa (Paulo, 2015).

No que diz respeito aos encaminhamentos, o Centro Qualifica procurou adequar os interesses e motivações dos candidatos e a maioria destes foi para Formação Modular Certificada, seguido de encaminhamento para o curso EFA escolar de NS, bem como para processos de RVCC escolar e, em menor número, para o processo de RVCC profissional.

Quanto às certificações, o número mais elevado adveio dos Cursos EFA escolar de NS que a escola promove. A maioria dos candidatos são de faixas etárias muito jovens e tencionam concluir o ensino secundário para a obtenção da certificação escolar. A este

respeito, a minha intervenção nesta estrutura será alvo de reflexão um pouco mais à frente, com a apresentação de um caso prático (cf. Anexo 3).

Existem ainda candidatos que são certificados ao abrigo do DL 357/2007, através da frequência de UFCD's do seu interesse e mediante a oferta formativa existente. A registar ainda que alguns candidatos conseguiram obter a certificação por intermédio de processos de RVCC de NB ou NS, sendo que particularmente no primeiro caso são ainda orientados para o prosseguimento de estudos, no sentido de aumentarem a sua escolaridade. No que refere aos candidatos certificados com o NS, estes são motivados a frequentar formação do seu interesse (como por exemplo: Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTESP); “Maiores 23”; acesso ao ensino superior através da realização de exames nacionais; frequência de formações modulares certificadas; aumento de qualificação profissional para o nível 4 e /ou a frequência da UTI, no caso de adultos com idade um pouco mais avançada e com interesse nesta oferta.

Para além do papel de TORVC no Centro Qualifica do agrupamento, desempenho ainda funções no SPO, no caso concreto na escola sede, dirigindo a minha intervenção a jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário (em cursos científico-humanísticos – CCH - e no ensino profissional). Os instrumentos habitualmente utilizados no exercício das funções no SPO são principalmente a entrevista psicológica e a observação e, de menor utilização, os testes psicológicos e a escassa produção de relatórios, com exceção da orientação para a carreira onde o serviço decidiu elaborar um relatório por aluno.

Por uma questão de enquadramento, o agrupamento onde exerço funções compreende catorze Jardins de infância; dezasseis escolas do 1º ciclo; uma escola que integra apenas os 2º e 3º ciclos e a escola sede, constituída por turmas do 3º ciclo e ensino secundário – CCH (nos cursos de Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades) e ensino profissional (nas áreas de informática, mecatrónica, metalomecânica, secretariado e turismo). A escola sede também disponibilizava (até há dois anos atrás) o ensino de adultos diurno, integrado nos cursos de EFA de nível básico 1, 2 e 3, mas atualmente mantém apenas o curso EFA escolar de NS em regime noturno.

Num agrupamento com esta dimensão, que vai desde a valência da creche até à oportunidade do Centro Qualifica, facilmente conseguimos verificar quase que um *continuum* de desafios que decorrem ao longo do ciclo vital, dado que estão presentes crianças (desde os três anos de idade) e, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, recebemos adultos/as, mesmo em idade de reforma, para certificação e/ou desenvolvimento

das suas competências. Esta oportunidade, ainda que tardia, assenta claramente numa perspetiva remediativa, ao invés daquilo que se preconiza atualmente, onde o foco atual se posiciona na prevenção (Mendes, 2019; Alves, 2019), contudo revela-nos a importância da orientação para a carreira ao longo da vida e da necessidade do contínuo desenvolvimento de competências para o desenvolvimento integral do ser humano (Unesco, 1997) já que a frequência da escola nos primeiros dezoito anos de vida não supre as necessidades para todo o percurso desenvolvimental (Roths et al., 2019; Jacob 2015).

A minha intervenção decorre na escola sede, pelo que acompanho, tal como referido, alunos que frequentam o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. No caso dos primeiros, surgem normalmente exigências às quais têm de dar resposta: são a mudança de escola, um novo e maior espaço, com novos e mais alunos oriundos de freguesias e concelhos diferentes; assistentes operacionais que o aluno desconhece logo à partida; a existência de novos professores, inclusivamente o próprio Diretor de Turma, e de novas disciplinas, assim como o seu crescente grau de dificuldade. Os métodos de trabalho anteriores para alguns já não resultam e acresce a dificuldade de saber como fazer diferente, sendo que os pais/encarregados de educação e/ou outros elementos significativos nem sempre conseguem apoiar. Por outro lado, as mudanças que ocorrem no seio familiar do aluno (em alguns casos a passagem à existência de duas casas para habitar, que alternam todas as semanas e com isso também o local onde estudam) e nos restantes contextos onde se encontra inserido, a que também têm de se ajustar. A acrescentar, igualmente, exigências próprias da adolescência: desafio dos relacionamentos interpessoais, a conquista crescente da sua autonomia, a escolha vocacional, que, por sua vez, pode implicar, logo após o nono ano de escolaridade, a alteração de escola e do grupo de pares, constituindo-se, desde logo, como tarefas desenvolvimentais às quais tem de responder. Surge a dificuldade em escolher um curso/área, face à diversidade da oferta formativa e, em alguns casos, o confronto com a impossibilidade de integrar o curso de interesse devido a constrangimentos inerentes à limitação de vagas e ou da inexistência na zona/área de residência do aluno, dado que nem sempre os encarregados de educação aceitam e/ou autorizam a saída dos filhos para outros concelhos, ainda que por vezes limítrofes. Relacionada com esta última condição, podemos referir que a adolescência é considerada uma etapa do desenvolvimento de carreira onde está presente a exploração e a necessidade de decisões escolares, com impacto na construção dos projetos de vida dos jovens (Rodrigues et al., 2017).

Já no ensino secundário, surge, em alguns jovens, a necessidade de alteração do curso anteriormente escolhido (ou levado a escolher), o que por sua vez coloca, uma vez mais,

novos desafios (mudança ou não de escola e consequente alteração da turma, novos horários e rotinas, novos relacionamentos, entre outras mudanças). Por vezes o desinvestimento e/ou a inexistência de exploração (e até de procura de apoio), os resultados escolares baixos no decorrer dos três anos letivos, ou disciplinas com resultado inferior a dez valores, fazem com que próximo do término do curso do ensino secundário surjam alguns obstáculos e advenha alguma ansiedade em torno desta situação. Exemplo disso é o estudo de caso apresentado (cf. Anexo 3), que por sua vez resulta da frequência (e consequente avaliação final) de uma Especialização Avançada em Psicopatologia e Psicoterapia da Criança e do Adolescente – Concetualização, Avaliação e intervenção, com término em abril de 2020, e com a duração de cento e oitenta e quatro horas. Relata a situação de uma aluna que inicialmente beneficiou de acompanhamento pelo SPO e, alguns meses mais tarde, teve de recorrer ao apoio do Centro Qualifica para a respetiva orientação e posterior encaminhamento para um Curso EFA escolar de NS, de forma a concluir os estudos e conseguir posteriormente aceder ao ensino superior. Este é um dos exemplos em que ambas as estruturas (SPO e Centro Qualifica) devem estar em estreita articulação.

Numa lógica de intervenção nos seus contextos de vida, foi necessária a articulação junto de diversos agentes educativos da escola, assim como os seus pais e outros elementos do seu grupo de pares. A intervenção junto da família revelou-se positiva e de grande mudança: a progenitora, na altura desempregada, frequentou o processo de RVCC de NB. Após a certificação, foi encaminhada para o Curso EFA escolar de NS, na mesma turma da filha (ainda que com uma duração diferente, no caso bem mais prolongada) e após orientação e apoio do Centro Qualifica, a progenitora, no âmbito de uma candidatura espontânea, consegue obter emprego num colégio privado, algo que vinha ao encontro dos seus interesses, após uma curta experiência de trabalho numa escola pública (contrato emprego-inserção) que não desencadeou a reintegração, mas permitiu perceber que o interesse na área a fez optar pela função de Assistente Operacional, ao invés da sua função de costureira, única atividade profissional exercida durante mais de duas décadas. Atualmente, também beneficia da oportunidade de frequentar formação promovida pelo seu atual local de trabalho, algo que não acontecera durante mais de vinte anos no exercício da atividade de costureira, o que lhe permite ir desenvolvendo competências e conquistando a confiança para seguir em frente, num cargo que se torna exigente para quem começa numa nova área – a coordenação de um serviço. Contudo, tendo em conta que o mercado de trabalho do séc. XXI é incerto (Di Maggio et al., 2020; DGE, 2018; Araújo et al., 2016; Castro e Pêgo, 1999/2000), e o contexto para o qual trabalha também, persiste a insegurança no presente e no futuro, pelo que é

essencial promover a sua adaptabilidade e flexibilidade, de modo a responder positivamente face às adversidades que eventualmente possam vir a surgir. Torna-se ainda necessário referir que a intervenção junto do marido (e pai da aluna), apesar de muito pontual, foi positiva e permitiu o apoio a estes dois elementos do seu agregado, fundamentalmente no domínio da frequência do Curso EFA, já que o percurso iniciou em setembro de 2019 e finalizou em abril em 2021 (no caso da progenitora). Observando a realidade envolvente, também este elemento aparenta estar atualmente mais sensibilizado para a necessidade de aumentar a escolaridade e de frequentar formação, condição que pondera iniciar no início do próximo ano letivo. Em ambas as circunstâncias, apesar de um trabalho positivo que se considera ter realizado com esta família, pode dizer-se que se atuou numa perspetiva remediativa, pelo que se tivessem sido promovidas, no decorrer do ciclo vital, o desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira em ambos os casos, provavelmente as suas histórias de vida teriam sido diferentes.

Alguns investigadores estudaram o impacto que o processo de RVCC tinha na aprendizagem ao longo da vida dos candidatos e concluíram que passou a existir por parte destes uma maior “(...) *predisposição para o envolvimento em aprendizagens formais ao longo da vida*” (Pereira et al. 2010, p.77), o que vai ao encontro do exemplo apresentado. Para além disso, o mesmo estudo ainda revelou um aumento dos níveis de literacia, assim como uma maior participação destes adultos em atividades sociais e culturais, o que de certo modo contribui para uma sociedade mais inclusiva.

Retomando os desafios que alguns alunos do ensino secundário podem confrontar-se, fundamentalmente aqueles que aspiram enveredar pelo acesso ao ensino superior, poderão destacar-se os seguintes: a dificuldade da escolha da universidade em função das médias de acesso à mesma; a necessidade de realização de exames e/ou de outras provas específicas; as frágeis condições financeiras da família; a distância ao local da residência e até a dificuldade em separar-se das figuras significativas, não só dos elementos da família, mas também do grupo de pares. Para os outros alunos/as que optaram pelo mercado de trabalho e que se encontravam a frequentar cursos profissionais ou até mesmo aqueles que, por motivos diversos, não puderam aceder ao ensino superior (dificuldades financeiras da família, ensino secundário incompleto e até baixos resultados escolares e baixas expectativas face a si próprio e ao seu percurso académico) o desconhecimento do mercado de trabalho constitui-se como um desafio para o qual têm de dar resposta, a par de outras dificuldades do ponto de vista físico, psíquico e relacional. Nestas circunstâncias, o apoio do psicólogo, assim como de outros agentes educativos, pode ser crucial (OPP, 2015), não esquecendo que

o Psicólogo tem um papel de consultor, numa lógica de Consultoria Colaborativa (OPP, 2018).

Em termos funcionais, tem vindo a ser realizado, quando estritamente necessário, a avaliação psicológica. Com elevada frequência, a realização de consulta psicológica a alguns alunos e, numa perspetiva sistémica, a estreita colaboração com: a família, o diretor de turma, o conselho de turma, por vezes a enfermeira da saúde escolar, ou até o médico assistente e/ou Pedopsiquiatra. Para além destes elementos, várias situações houve em que foi necessário a articulação com a(s) assistente(s) operacionais do piso onde o aluno habitualmente tem aulas e até técnicos administrativos que exercem funções na secretaria, por exemplo para pedidos de apoio ao aluno, o que também implica a necessidade de articulação com os elementos da direção da escola. Para além do próprio contexto escolar e da saúde, também surge por vezes a necessidade de articular com outras entidades da comunidade, como por exemplo: a Cruz Vermelha Portuguesa, a Câmara Municipal, a Casa Abrigo; Lares de infância e de Juventude; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); a Segurança Social e a Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT); os tribunais; outras escolas (dentro ou fora do concelho), entidades formadoras, juntas de freguesia e, mais raramente, centros de estudo e lojas de comércio. Tal como refere a literatura, a intervenção quando realizada tendo em consideração os múltiplos contextos onde o aluno está inserido torna-se mais eficaz (Oliveira, 2018), contudo esta atuação, apesar de positiva, contraria o paradigma atual, dado que se assume como remediativa.

A par da avaliação e do acompanhamento psicológico, também realizo o apoio psicopedagógico, ainda que sejam “áreas” complementares, a alunos que registam insucesso escolar (onde a articulação com agentes educativos e contextos atrás referidos também é evidente) numa lógica de consultoria, discutindo-se (e monitorizando) as MU e/ou MS de suporte à aprendizagem e à inclusão mais adequadas. Infelizmente esta intervenção em contexto escolar normalmente decorre numa modalidade individual e traduz-se, uma vez mais, numa perspetiva remediativa, ao contrário do que refere a literatura, dado que os ganhos seriam muito superiores se preventiva e, por isso realizada em grupo, pois abrangeria um número significativo de alunos (Alves, 2019; Mendes, 2019).

Outra atividade que é vulgarmente realizada em contexto escolar e muito valorizada no nosso país (assim como noutros) é a orientação para a carreira, o que vai de encontro à literatura “(...) *conclui-se que o esperado do Psicólogo Escolar no contexto português vai de encontro ao referido internacionalmente (...) também no panorama nacional é atribuída*

uma elevada importância à tarefa de avaliar e intervir com alunos com possíveis NEE, bem como na Orientação Vocacional.” (Oliveira, 2018, p. 38; Silva, 2015).

Até ao momento, e no âmbito desta temática, o SPO não desenvolveu uma resposta concertada do ensino pré-escolar até ao ensino secundário, concentrando assim a sua ação em momentos mais críticos de decisão vocacional. Na prática, são desenvolvidas algumas atividades pontuais levadas a cabo pelos educadores, professores titulares de turma ou diretores de turma, como por exemplo visitas de estudo no âmbito de alguma temática que estejam a desenvolver em determinada disciplina (como por exemplo visitas a empresas, cidades para conhecer a sua cultura...) e/ou a participação em feiras (como por exemplo a Feira Qualifica) ou até na mostra concelhia e/ou da Universidade do Porto, o que contrasta com aquilo que se vem defendendo, ou seja, a necessidade de intervenções de nível preventivo e promocional que contemplem outros agentes que podem ser igualmente importantes neste processo, como por exemplo os professores, os pais e elementos da comunidade (Taveira, 1999; Taveira, 2004; Cardoso et al., 2014; Taveira et al., 2016). Ainda na continuidade do trabalho dos professores, considera-se que os psicólogos podem colaborar na construção de ambientes mais positivos de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem cooperativa, favorecendo a reflexão junto de alunos sobre vivências mais ou menos positivas, capazes de apoiar o desenvolvimento de significados, assim como objetivos escolares e de construção de carreira (Oliveira & Taveira, 2016; Silva, 2015).

Tendo em conta o número de alunos que mudavam de curso no ano letivo seguinte, a direção do agrupamento decidiu que todos os alunos teriam de frequentar o projeto de desenvolvimento de carreira no decorrer do nono ano de escolaridade, o que contabiliza, normalmente, cerca de cento e sessenta alunos. Este projeto contempla um número mínimo de doze sessões, num período de outubro a maio/junho, podendo, contudo, sofrer um alargamento dependendo da necessidade de cada turma e até de cada aluno em particular. Os objetivos desta intervenção são ajudar o jovem a conhecer-se melhor, em termos de tomada consciência das suas habilidades, aptidões e interesses, sendo atribuída importância à exploração de conceitos como “curiosidade”, “autonomia”, “cooperação”, “planeamento” e “confiança” (Oliveira et al., 2015; Taveira et al., 2016), de modo a facilitar a tomada de decisão da escolha escolar (e profissional). Trata-se, por isso, de um projeto passível de ampliar a visão de si próprio, apontando as habilidades, capacidades e competências, que muitas vezes são desconhecidas. Este projeto contempla ainda duas sessões junto dos diretores de turma: uma antes do projeto iniciar (onde se apresentam as atividades, os objetivos do mesmo e se clarificam expectativas, nomeadamente acerca do seu papel no

processo de orientação dos alunos, e se esclarecem dúvidas) e outra no final, onde se realiza um *feedback* acerca da intervenção. Apesar de estarem identificadas apenas duas sessões, no decorrer da intervenção têm sido vários os momentos em que existem reuniões breves, já que se considera importante o contributo destes agentes no processo (Cardoso et al., 2014).

No caso dos alunos com necessidades específicas, surge também uma ou várias reuniões extraordinárias com o diretor de turma e o professor de educação especial que acompanha o aluno e, numa etapa seguinte, com o encarregado de educação, por forma a existir uma decisão vocacional direcionada às suas habilidades e interesses, tendo em conta a oferta formativa existente.

No decorrer do processo de orientação, incentivamos a realização de entrevistas a profissionais em áreas do interesse do aluno, assim como à potencial deslocação do aluno a uma entidade para acompanharem um profissional no desenvolvimento das suas funções por um dia. Também sugerimos aos alunos/encarregados de educação e diretores de turma a visita a feiras no âmbito da orientação vocacional (como por exemplo Feira Qualifica, Mostra da Educação concelhia), assim como a visita a universidades/faculdades e/ou entidades formadora/escolas profissionais do seu interesse. Se oportuno, incentivamos ainda à realização de atividades de voluntariado, em áreas de agrado do aluno, em entidades próximas da sua área de residência.

Habitualmente, no final do mês de maio/início do mês de junho de cada ano letivo, é agendada uma reunião coletiva onde são convidados os encarregados de educação de todos os alunos que integram o nono ano de escolaridade, seguidas, se necessário, de reuniões individualizadas para aqueles que ainda têm necessidade. Sabemos que a escolha vocacional, ainda que uma tarefa psicológica normativa característica da adolescência, surge numa etapa desenvolvimental bastante exigente, onde geralmente decorrem crises, conflitos, situações de transição, o que obriga a adaptações e ajustamentos sucessivos (Sprinthall & Collins, 1995, *cit. in* Silva, 2015), pelo que os pais podem assumir, nesta fase, um inegável apoio neste processo de decisão, já que estão atentos às alterações e exigências do mercado de trabalho (DGE, 2015) e conhecem o seu educando.

No que refere à intervenção no Ensino Secundário, o gabinete de psicologia, atuando numa perspetiva remediativa, é solicitado para junto de algumas turmas prestar esclarecimentos diversos no que refere ao acesso ao ensino superior. Para além disso, reúne individualmente com alguns jovens com o objetivo de apoiar nos processos de tomada de decisão/orientação e até de desenvolvimento de competências socioemocionais. Estes alunos

geralmente têm ainda a oportunidade de realizar visitas de estudo no âmbito de alguma temática que estejam a desenvolver em determinada disciplina (visitas a empresas, cidades para conhecer a sua cultura...) ou então, na companhia de alguns professores, dirigem-se a feiras e/ou visitam universidades de forma a poderem explorar mais informação acerca de cursos do seu interesse. Por vezes a escola também recebe professores e/ou alunos do ensino superior onde apresentam os cursos e abordam as funções associadas a um profissional dessa área. Tendo em conta a literatura, seria importante promover junto destes alunos competências de gestão na carreira, bem como apoiar, nos casos em que isso se aplica, a transição para o mercado de trabalho, sem esquecer aqueles que se encontram em risco de abandonar os estudos sem concluir o ensino secundário (Taveira, 2004).

No que refere aos cursos profissionais, para além de beneficiarem dos diversos estágios integrados, têm a possibilidade de frequentar o programa Erasmus+ e, no âmbito da Mostra da Escola, desenvolverem projetos para apresentarem na mesma e darem conhecer à restante comunidade aquilo que é possível realizar na componente prática do curso, facilitando o conhecimento dos alunos mais novos que pretendem esclarecer as suas dúvidas relativamente a questões práticas do curso. Alguns destes alunos recorrem ao SPO quando pretendem aceder ao ensino superior através de um Curso TESP ou quando necessário explorar outros porque pretendem candidatar-se a uma licenciatura.

Mas afinal, o que é a Orientação Vocacional? Segundo a DGE (2018, p.22-23; 2016, p.17) trata-se de um *“Conjunto de atividades que visam capacitar os indivíduos, de qualquer idade e em qualquer fase da vida a identificar as suas capacidades, competências e interesses, a tomarem decisões em matéria de educação, formação e emprego e a gerirem o seu percurso individual no ensino, no trabalho e noutras situações”*. Essas atividades podem ser muito diversificadas e, segundo a DGE, compreendem, por exemplo, o apoio aos alunos no desenvolvimento da sua identidade; a capacitação para a pesquisa de informação, fornecendo-lhes ainda informação sobre o sistema educativo e formativo português; colaborar no planeamento e acompanhamento de visitas de estudo assim como de atividades de aproximação ao mercado de trabalho e a realização de ações de informação e sensibilização dos pais e/ou encarregados de educação sobre tomadas de decisão de carreira.

Importa, ainda, salvaguardar que experiências decorridas na infância são suscetíveis de influenciar o ajustamento vocacional futuro (Taveira, 1999), por isso o psicólogo pode assumir um papel crucial neste âmbito, no sentido em que é capaz de desenvolver algumas iniciativas com vista à promoção do desenvolvimento vocacional nos mais novos, exercendo a sua ação nos contextos de vida dos mesmos, sendo que *“(...) estas ações deverão insistir*

(...) na promoção da exploração orientada do self e do mundo”. (Araújo et al., 2004, p. 24). Na prática, é da relação com os diversos contextos onde se encontram inseridos e geralmente atuam (como por exemplo no seio da família, na escola, junto dos amigos e nos diversos locais da comunidade onde se inserem), que vão recebendo informação e formulando a opinião sobre as profissões e algumas atividades e locais inerentes ao exercício da mesma e a partir dessas experiências vão valorizar determinadas atividades profissionais como possíveis caminhos para si, abandonando outras que consideram não ter interesse para o presente e futuro (Taveira, 1999).

Retomando as atividades que o psicólogo pode exercer em contexto escolar, a realização de entrevistas a técnicos especializados (Psicólogos, Professores) ou até mesmo de Assistentes Operacionais, são igualmente funções para as quais são chamados. Para além de acumular experiência neste domínio, sobretudo no caso dos técnicos especializados, no ano letivo de 2019/2020, e em virtude de uma substituição, pude experimentar a Coordenação da EMAEI (de janeiro a abril de 2020 e coordenação partilhada de maio a julho de 2020) e desenvolver competências neste âmbito. Pude perceber a dificuldade na implementação das diversas medidas no terreno face a um agrupamento tão exigente, devido ao número de escolas que detém e do baixo número de recursos humanos no grupo de docência 910; pelo conhecimento reduzido do DL 54/2018 por parte de alguns docentes e pela resistência de outros na aplicação das MSAI; pela dificuldade na monitorização das MU, MS e MA. Tudo isto agravado com a situação pandémica que o país atravessou a partir de março de 2020 e as dificuldades que se sentiram no ensino à distância e apoio neste âmbito. Fruto da pandemia, e respondendo ao apelo e convite da OPP pelo facto de possuir formação em “Intervenção Psicológica em Situação de Catástrofe”, promovida pela própria Ordem, realizei uma candidatura à Linha de apoio SNS 24, passando a assumir, em regime de *part time*, a função de colaboradora na linha dos assintomáticos à COVID 19, apoiando na resolução desta crise sanitária (e humanitária).

5 Década de 2020: Um olhar em frente.

5.1 Síntese e desafios para a próxima década

Escapa-se o tempo em que uma formação “*(...) permitia aceder a empregos para toda a vida*” (ANQEP, 2017, pág.3), assim como a assunção de quando se obtém um emprego ele permanecerá para sempre. Na sociedade atual, em que tudo muda e evolui rapidamente e o mercado de trabalho se tornou muito competitivo e ambíguo (DGE, 2018; Araújo et al.,

2016; Castro e Pêgo, 1999/2000), gerando sobretudo nos jovens um aumento de empregos precários, desemprego e transições de carreira forçadas para os trabalhadores (Di Maggio et al., 2020), o indivíduo deve estar recetivo a novos desafios (Roque, 2012; Duarte, 2010) e considerar que a incerteza profissional é a maior certeza que cada um de nós deve assumir, sendo por isso esperado que cada pessoa passe por diversas atividades laborais ao longo do seu percurso de vida, o que exige do mesmo não só competências no domínio profissional, como também no domínio transversal, como por exemplo capacidade de comunicação, mas também de adaptabilidade, resiliência e até mesmo de espírito de iniciativa (ANQEP, 2017; Duarte 2010; Pereira et al. 2010). Castro (2018) partilha da mesma conceção, acrescentando ainda que “(...) Até 2025, e independentemente do nível de qualificação exigido, os empregos disponíveis serão cada vez mais aqueles que não poderão ser facilmente substituídos por via da tecnologia, das mudanças organizacionais ou da externalização das funções.” (p.81), tornando-se por isso inevitável a aprendizagem contínua (Bragança et al., 2011; UNESCO, 1997), até porque a escola não pode aspirar transmitir todos os conhecimentos necessários para todo o percurso de vida do indivíduo (Rothes et al. 2019; Jacob, 2015).

Outros autores consideram ainda que o “(...) trabalhador tem que ser “empregável” (Duarte, 2010, p.22), e, tendo que aprender a viver nestas condições de precaridade, “(...) devem tornar-se aprendizes durante todo o ciclo de vida (...) e devem criar as suas próprias oportunidades” (Savickas, et al., 2009 cit. in Duarte, 2010, p.22). Por isso, o indivíduo deverá assumir um papel ativo na atribuição de significado às suas experiências de vida (Duarte, 2010), dado que a carreira lhe pertence a si e não à entidade empregadora (Duarte, 2004). Neste cenário, no qual acresce mais recentemente a crise pandémica, que se atentarmos pelo seu lado positivo pode constituir uma oportunidade de mudança, o psicólogo poderá sensibilizar o indivíduo para o desenvolvimento de competências necessárias aos desafios “(...) cada vez mais multifacetados e complexos da sociedade e à imprevisibilidade e exigências do mercado de trabalho do Século XXI” (DGE, 2018, p.5).

Será também necessário referir que o contexto onde o indivíduo se encontra inserido pode ou não ser potenciador de oportunidades de emprego ou até de formação, o que se traduz como um constrangimento logo à partida, acarretando consequências negativas, dado que a carreira contribui inegavelmente para o desenvolvimento humano (Duarte, 2010). Cabe, por isso, também ao contexto escolar, preparar os alunos, que serão jovens e adultos no final da década, para novos empregos e tecnologias que ainda não foram inventadas e até

para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (Diário da República, DL n.º 55, de 6 de julho de 2018).

Uma outra nota importante refere-se às constantes interações do indivíduo com o meio e, fruto destas, as influências que exerce e recebe dos diversos contextos onde está inserido (Mendes, 2019; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Recorde-se a ação do macrossistema, por exemplo, no domínio da educação e formação de adultos a nível nacional e na consequente evolução nas suas estruturas: de CRVCC passou a CNO, este último converteu-se em CQEP e, alguns anos mais tarde, surgiram os atuais Centro Qualifica. Estas mudanças produziram alterações nos objetivos e nas próprias orientações e, em função destes últimos, no próprio papel do psicólogo ao longo do tempo (na qualidade de Profissional de RVC ou, mais recentemente, de TORVC), com um acréscimo e/ou alteração de algumas funções. O mesmo se verificou com as restantes políticas educativas, onde nesta tese se resume a sua evolução e se apontam as respetivas modificações, que consequentemente exerceram a sua influência (e continuam a fazer-se sentir) não só nas instituições escolares (nos mais diversos níveis de ensino), como noutros contextos a elas associados, exercendo a sua ação última no indivíduo.

Também a psicologia exercida em contexto escolar sofreu uma considerável evolução nas últimas décadas e, de uma abordagem remediativa, defendida numa fase inicial do seu percurso em virtude da influência do modelo médico, tenta abraçar atualmente uma mudança de paradigma e apostar numa perspetiva preventiva e promocional (Mendes, 2019, Alves, 2019), e o mesmo sucede no âmbito do desenvolvimento da carreira (Taveira et al., 2016; Cardoso et al., 2014; Taveira, 2004; Taveira, 1999). Por consequência, o papel do psicólogo escolar também sofreu alterações, situando-o num papel de consultor, de coordenador e até de gestor do planeamento, desenvolvimento e da avaliação do programa de intervenção (Taveira, 1999), tendo por base uma relação colaborativa e de confiança entre os diversos agentes educativos, por forma a promover o sucesso de todos os alunos, dando lugar à inclusão, indo de encontro ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Importa, assim, ressaltar que a saúde, o equilíbrio e o bem estar das crianças e dos adolescentes e o seu percurso até se tornarem adultos “(...) *vão afetar a prosperidade e a estabilidade económica, política e social de Portugal*” (OPP, 2015, p.5).

Nestes meandros, percebeu-se que a intervenção para um elemento não se torna positivo, porque a intervenção preventiva está para todos os alunos, e quando isolada não se torna eficaz, dado que o sujeito está integrado em múltiplos contextos (Mendes, 2019; Oliveira, 2018). Valoriza-se, deste modo, uma abordagem ecológica, sistémica e multinível

de prevenção (Mendes, 2019; Campos, 1993), tão precoce quanto possível, alicerçada em práticas profissionais baseadas em evidência. E desta forma se reforça a importância dos psicólogos frequentarem formação, no sentido de se atualizarem sobre modelos teóricos e/ou abordagens mais recentes e desenvolverem competências que lhes permitam conquistar a confiança necessária para progressivamente ir deixando de utilizar uma prática centrada nas atividades de diagnóstico, tratamento e remediação. Isto porque, e apesar de várias décadas passadas, o modo remediativo de intervir e de investigar ainda continua muito presente em muitos contextos escolares portugueses, comprovando as dificuldades normalmente sentidas pelos docentes (Melo & Pereira, 2007). Disso é exemplo o estudo de caso (cf. Anexo 3). O mesmo permite-nos afirmar que aquilo que sucede numa etapa do desenvolvimento tem “raízes” para trás, fruto das diversas vivências e das constantes interações que o indivíduo vai tendo com os vários sistemas no decorrer do seu percurso desenvolvimental (Melo & Pereira, 2007; Campos, 1993).

Não poderia terminar esta tese sem percorrer o trajeto de 2003 a 2020: percebe-se um percurso profissional instável, em busca agora (2021 em diante) de uma maior tranquilidade, ainda que alguma “instabilidade” no domínio das funções. Se por um lado desejável, fruto da experiência que daí pode advir, por outro a existência de alguma sobrecarga, em alguns períodos, e a dificuldade de realizar algumas tarefas em pleno, fundamentalmente no domínio do Centro Qualifica.

Olhando para trás, voltaria a trocar o ensino (o desejo inicial de ser professora) pela área da psicologia, porque adoro o que faço, apesar da longa batalha que, tal como muitos, tive de travar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2003). Psicologia Escolar em Portugal. In S. N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624846
- Alves, R. (2012). *Transição do DL nº 319/91 para o 3/2008 no âmbito da educação especial – um estudo de caso*. [Tese de mestrado não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.
- Amaral, J., Cruz, J., Constante, P., Pinto, P., Almeida, M., Lopes, E., Silva, C., Macedo, A., Monteiro, L., Oliveira, T. & Cruz, F. (2017). Competências de matemática e de literacia emergente: Estudo correlacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 85-105.
- Araújo, A.M., Taveira, M.C., & Lemos, M.S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In Taveira, M.C., Coelho, H., Oliveira, H. & Leonardo, J. (Eds). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 24-35). Almedina.
- Araújo, P., Coimbra, J. L. & Imaginário, L. (2005). *O profissional de Desenvolvimento vocacional: Competências percebidas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/342.pdf>
- Araújo, P., Jordão, F. & Castro, J. M. (2016). Multiplasticidade: uma teoria fundamentada sobre a Adaptação dos graduados ao desemprego. *Revista Ciências do Trabalho*, 6, 37-61.
- Araújo, P., Jordão, F. & Castro, J. M. (2015). Inemprego em Portugal: Um estudo descritivo dos vínculos laborais de graduados ao longo da carreira. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX(1), 109-132.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96, 699-713.
- Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das*

políticas educativas. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano-Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf

Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *PSICOLOGIA*, 10(3), 7–30. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i3.661>

Bragança, Ângela, Castro, J. M., & Coimbra, J. L. (2011). Como sobreviver à aprendizagem ao longo da vida como blame policies do mundo moderno. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 10, 253-267. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3340>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793–828). John Wiley & Sons Inc.

Caetano, A., Coimbra, J.L., Castro, J.M. (2012). Adults recognition of prior learning and citizenship development. *Promoting the social emotional aspects of education: a multi-faceted priority: conference proceedings*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Campos, B. P. (1993). Consulta Psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.

Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *PERSPECTIVA*, 31(2), 555-570.

Cardoso, P., Taveira, M.C. & Teixeira, M. (2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência.

Carvalho, L. & Silva, M. F. (2015). Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação*, 36, 48-62.

Castro, J. M. (2018). Orientação para o sucesso – antes, durante e após a formação. Artigo em Livro de Atas de Conferência Internacional. Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: Desafios da/para Formação. 20º Congresso Internacional Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza 2018. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Castro, J.M. & Pêgo, A. (1999/2000). A Carreira Já Não É o Que Era... *Cadernos de consulta psicológica*, 15-16, 13-20.

Cruz, J., Amaral, J., Almeida, M., Constante, P. (2014). Matiga – Matemática Amiga: um projeto de competências matemáticas na educação pré-escolar. *Psicologia Educação e Cultura*, XVIII, 1, 22-36.

Di Maggio, I., Ginevra, M.C., Santilli, S. , Nota, L. & Soresi, S. (2020). The Role of Career Adaptability, the Tendency to Consider Systemic Challenges to Attain a Sustainable Development, and Hope to Improve Investments in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 19-26. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01926>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares*. Ministério da Educação.

Doll, B.; Spies, R. & Champion, Al. (2012). Contributions of Ecological School Mental Health Services to Students Academic Success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22:1-2, 44-61, DOI: 10.1080/10474412.2011.649642.

Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: perspetivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549-557.

Duarte, M.E (2010). A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira. In Taveira M.C. Silva, A. D. (Eds). *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção*. (pp. 21-30). APDC Edições.

Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70.

Friedman, K. (2003). Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods. *Design Studies*, 24(6), 507-522. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(03\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(03)00039-5).

Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it? *Social Policy Report: Giving child and youth development knowledge away*, 22, 3-22.

Guedes, C. & Loureiro, A. (2016). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em Revista*, 2(1), 7-21. DOI: [10.24115/S2446-6220201621116p.7-21](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621116p.7-21)

Gutkin, T. B., & Song, S. Y. (2013). *Social justice in school psychology: A historical perspective*. In D. Shriberg, S. Y. Song, A. H. Miranda, & K. M. Radliff, *School psychology and social justice: Conceptual foundations and tools for practice* (p. 15–28). Routledge/Taylor & Francis Group.

Guzzo, RSL., Almeida, L., & Wechsler, S. (1993). *Psicologia escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Átomo.

Harlacher, J. E.; Sanford, A. K. & Nelson, N. (2014). *Education Faculty Publications and Presentations*. 132. <https://archives.pdx.edu/ds/psu/25582>

Harlacher, J. E., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). *Practitioner's guide to curriculum based evaluation in reading*. Springer.

Imaginário, L. (1998). *Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional / Comissão Interministerial para o Emprego. Acedido em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Um_ensaio.pdf

Jacob, L. (2015). A educação e os seniores. *Revista Kairós Gerontologia*, 18 (N.o Especial 19), Temático: “Envelhecimento Ativo e Velhice”, pp. 81-97. São Paulo, Brasil. Acedido em <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/27254-71540-1-SM.pdf>

Lima, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 75-91.

Lima, M., Moio, I. & Vieira, C. (2020). História da educação de jovens e adultos em Portugal: o ingresso de jovens maiores de 23 anos no Ensino Superior. *Cadernos de História da Educação*, 19(1), p.71-90.

McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *The Guilford practical intervention in the schools series. Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.

Mendes, S., Abreu-Lima, I & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia I*, 32(3), 405-416.

Mendes, S. (2019). *Prática Profissional da Psicologia Escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego – Portuguesa de Psicologia da Educação*, 15(2), 1138-1663.

Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica, Guia Metodológico. (2017). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP.

Oliveira, A. (2018). *Papel do Psicólogo Escolar na Equipa de Educação Especial* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.

Oliveira, B. A. & Oliveira, B. J. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I. Aluno Aprendizagem*. Livraria Almedina.

Oliveira, B. A. & Oliveira, B. J. (1999). *Psicologia da Educação Escolar II. Professor Ensino*, 2ª ed. Livraria Almedina.

Oliveira, I., Taveira, M.C., Marques, C. & Silva, A. (2015). *Os alunos e o processo de orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência.

Oliveira, I. & Taveira, M.C. (2016). Desenvolvimento de Carreira e Processos Académicos: Uma Articulação Possível e Necessária. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 13-18.

Oliveira, G. & Parada, F. (2010). Ser profissional de orientação num contexto de novas oportunidades. *Artigo em Livro de Atas de Conferência Internacional*, 99-105. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). *A realidade dos Serviços de Psicologia da Educação Públicos e Privados*.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *A necessidade e o papel dos Psicólogos no contexto Educativo - Parecer da OPP*.

Paulo, M. (2015). *Reconhecimento, validação e certificação de competências num Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional – práticas socioeducativas suscetíveis de questionar a forma escolar?* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa.

Pereira, M., Borges, Z. & Castro, J.M. (2010). O impacto do processo RVCC na aprendizagem ao longo da vida. *Atas do XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza*, 73-78. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Porfeli, E. & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development* (134) 11-22. doi:10.1002/yd.20011.

Purpura, D., Baroody, A., & Lonigan, C. (2013). The transition from informal to formal mathematical knowledge: Mediation to formal numeral knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 453-464.

Rodrigues, B., Silva, A. D., Ferreira, S., Cordeiro, S. A. & Taveira, M. C. (2017). Intervenção de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade académica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8:2, 51-65.

Roque, P. (2012). *Percursos formativos ao longo da vida: Três percursos, três histórias de vida* [Tese de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciência.

Roths, L., Queirós, J. & Moreira, A.I. (2019). *Plano Nacional de Literacia de Adultos - Relatório de pesquisa*. ED – Centro de Investigação & Inovação em Educação. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Salamanca (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. On principles, policy and practice in special needs education*. Ministry of Education and Science Spain. UNESCO

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (3 – 23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.

Silva, L. (2015). *A Psicologia Escolar. Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a) Psicólogo(a) Escolar* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 173-190.

Taveira, M.C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, III (1), 109-120.

Taveira, M.C. & Ribeiro, C. (2002). Gestão e desenvolvimento da carreira em organizações escolares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36,155-178.

Taveira, M. C., Paixão, M. P. & Gamboa, V. (2016). *Os psicólogos no processo de orientação*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação.

UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINTEA*. Acedido: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>

Anexo 1: Quadro síntese da educação de crianças, jovens e de adultos e o papel do psicólogo escolar nas últimas três décadas.

1980 - 1990	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei n.º 46/1986)							
1990 - 2000	EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS	Decreto-Lei n.º 319/91	PAPEL DO PSICÓLOGO	- Decreto-Lei n.º 190/91 – criação dos SPO - Decreto-Lei n.º 300/97 – criação da carreira Psicólogo Escolar - Modelo Médico-Clinico	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986)	EXPERIÊNCIA ESCOLAR E PROFISSIONAL	Estudante
2000 - 2010		Decreto-Lei n.º 3/2008		- Modelo Ecológico - Modelo de Saúde Pública		- Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro – criação da rede de CRVCC, sistema de RVCC NB. Psicólogo como Profissional de RVC - RUTIS – criada em 2005 - Decreto-Lei n.º 64/2006 – “Maiores 23” - DL 357/2007 - Portaria n.º 370, de 21 de maio de 2008 criação dos CNO e RVCC de NS - Portaria n.º 817/2007 – EFA NS		Psicóloga Formadora Mediadora Pedagógica de cursos EFA NB Profissional RVC (CRVCC e CNO) Técnica Superior de Formação
2010 - 2020		Decreto-Lei n.º 54/2018		- Sistemas Multinível de Suporte		Portaria n.º 135-A/2013 – CQEP Psicólogo como TORVC Portaria n.º 232/2016 – Centro Qualifica Psicólogo como TORVC		Mediadora Pedagógica de cursos EFA NB e NS Técnica de Formação Formadora TORVC no CQEP e no Centro Qualifica Psicóloga Colaboradora no SNS24, na Linha dos Assintomáticos à COVID19

Anexo 2: Legislação

Diário da República, 1ª Série, n.º 101, Lei nº 174, 1977, de 2 de maio.

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/251617/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20174%2F77%2C%20de+2+de+Maio>

Diário da República, 1ª Série, n.º 100, Lei nº 84, 1978, de 2 de maio.

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/295782/details/normal?types=SERIEI&numero=84%2F78&tipo=%22Decreto-Lei%22>

Diário da República, 1ª Série, n.º 8, Lei nº 3, 1979, de 10 de janeiro.

<http://www.apcep.pt/docs/pnaeba.pdf>

Diário da República, 1ª Série, n.º 237, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>

Diário da República, 1ª Série-A, nº113, Decreto-Lei nº190/1991, de 17 de maio.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/639489/details/maximized>

Diário da República, 1ª Série -A, n.º193, Decreto-Lei nº 319/1991, de 23 de agosto.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/403296/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série -A, n.º 217, Lei nº 115/1997, de 19 de setembro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/653145/details/maximized>

Diário da República, 1ª Série n.º253, Decreto-Lei nº 300/1997, de 31 de outubro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/674472/details/maximized>

Diário da República, 1ª Série n.º227, Decreto-Lei nº 387/1999, de 28 de setembro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/667972/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série -B, n.º206, Portaria nº1082-A/2001, de 5 de setembro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/307436/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série -A, nº166, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº144, Lei nº 817/2007, de 27 de julho.

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/636425/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 208, Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de outubro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/628859/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº251, Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/628017/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 4, Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Diário da República, 1.ª Série, nº 98, Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/249254/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 166, Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 62, 1º Suplemento, Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/276436/details/maximized%3E>

Diário da República, 1.ª Série, n.º 128, Lei nº 65/2015, de 3 de julho.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/67664945/details/maximized>

Diário da República, 2.ª série, nº 66, Despacho Normativo n.º 1-F, 5 de abril de 2016.
<https://dre.pt/home/-/dre/74059570/details/maximized?serie=II&dreId=74059567>

Diário da República, 1.ª Série, n.º 165, Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.
<https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75216372/details/maximized>

Diário da República, 2.ª série, n.º 143, Despacho n.º 6478, 26 de julho de 2017.
<https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Diário da República, 2.ª série, nº 129, Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 6 de julho de 2018.
<https://dre.pt/home/-/dre/115652972/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 129, Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018.
<https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Diário da República, 1.ª série, nº 129, Decreto-Lei nº 55, de 6 de julho de 2018.
<https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Diário da República, 1.ª Série, nº 176, Lei 116, de 13 de setembro de 2019.
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>

Anexo 3: Estudo de caso

Perturbação da Ansiedade Social E Projeto de Desenvolvimento de Carreira

Resumo

Neste artigo é apresentado um caso de uma estudante acompanhada pelo Serviço de Psicologia e Orientação que desenvolveu uma Perturbação da Ansiedade Social, ao mesmo tempo que tinha de responder às tarefas psicológicas normativas características da adolescência, nomeadamente ao seu projeto de carreira. É apresentada a sua história clínica e do desenvolvimento, com especial significância para os seus antecedentes familiares. Após identificação das dificuldades atuais e evolução do problema, são clarificadas as hipóteses e os instrumentos que se entenderam mais adequados, com uma proposta posterior de avaliação e de intervenção, tecendo-se uma avaliação final do processo terapêutico.

Palavras-chave: Superproteção Parental, Ansiedade Geracional, Perturbação da Ansiedade Social, Serviço Psicologia e Orientação, Projeto de Desenvolvimento de Carreira, Apoio ao Estudo.

1. História Clínica

1.A- Dados Biográficos

A jovem, aqui designada de J., nascida a catorze de dezembro de 2001 (atualmente com dezoito anos de idade), concluiu o ensino secundário na modalidade de Educação e Formação de Adultos, no final do mês de janeiro do corrente ano letivo (2019-2020).

1.B- Motivo da primeira consulta

A aluna J., na altura com dezasseis anos de idade (a dois meses de completar os dezassete anos) e a frequentar, no ano letivo 2018-2019, o Ensino Secundário do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, foi conduzida ao Serviço de Psicologia e Orientação a pedido da mãe, sua Encarregada de Educação, por apresentar alguns sintomas depressivos e de ansiedade, nomeadamente dor de barriga, dor de cabeça, náuseas, dificuldade em adormecer e até choro face ao seu desempenho escolar, bem como à realização de alguns testes, nomeadamente de matemática, disciplina trienal específica do referido curso.

J. apresentou-se à consulta com uma aparência cuidada. A sua estatura situa-se um pouco abaixo da média, assumindo um aspeto frágil dada a sua condição física. Percebeu-se alguma dificuldade no contacto visual, rubor da face e até choro em virtude de algumas verbalizações. Mostrou-se

colaborante, respondendo sempre a todas as questões colocadas. Foi notória a aceitação da psicóloga desde o início.

1.C- Exame do estado mental

- Comportamento adequado
- Postura ansiosa e até um pouco triste
- Boa maturidade atendendo à idade
- Consciente, orientada auto e alo psiquicamente, no espaço e no tempo
- Discurso algo cuidado e congruente
- Sem registo de lentificação psicomotora
- Sem atividade delirante ou alterações da percepção
- Não aparentava perda de memória
- Não aparentava dificuldades na atenção/concentração
- Preocupações excessivas com o seu rendimento escolar
- Preocupações com o estado de saúde mental do seu namorado e com a situação financeira da sua família nuclear

1.D – História do desenvolvimento

Antecedentes pessoais

Gestação, Parto, Alimentação, Desenvolvimento psicomotor e morbilidade

Realizou-se entrevista à progenitora, obtendo-se informação de uma gravidez desejada, planeada e de um período gravídico (aparentemente) sem complicações, resultando num parto normal, tendo beneficiado de acompanhamento por ginecologia/obstetrícia. No período pós-parto, J. foi seguida por especialidade médica de pediatria. Registo de dificuldades na alimentação nos primeiros meses de vida, considerando a mãe que J. comia pouco e com dificuldade na experimentação de novos alimentos. Relato de interrupções do sono. No domínio do desenvolvimento motor declarou normalidade, informando que J. iniciou a marcha antes de completar o primeiro ano de vida. A nível do desenvolvimento da linguagem, as primeiras palavras surgiram pelos doze meses. O controlo esfinteriano surgiu por volta dos dois anos e meio. Quando questionada sobre as doenças na infância de J., a progenitora respondeu amigdalites e faringites frequentes, que segundo a mesma decorreram mensalmente, no período dos três aos cinco anos de idade, sem recurso a intervenção cirúrgica.

Vida Escolar e Social

A aluna (filha única) ficou inicialmente aos cuidados da avó paterna (e madrinha) e aos quatro anos de idade integrou o Jardim de Infância. Segundo a mãe, a menina revelou muitas dificuldades de adaptação ao novo contexto, experienciando sintomas físicos, como por exemplo dores de barriga, náuseas, vômitos, choro, desenvolvendo irritabilidade e até perturbação do sono, parecendo

apresentar sinais de adaptação apenas um ano mais tarde, coincidente com a entrada para o primeiro ciclo aos cinco anos de idade. Segundo a progenitora este processo foi facilitado pela mudança de professora. Os resultados escolares no primeiro ciclo eram bons, sendo porém destacada a sua lentidão na realização de tarefas, provavelmente devido a tendência para o perfeccionismo. Nesta fase surge igualmente a mudança de residência para uma casa maior e nova, construída pelos progenitores.

A transição para o segundo ciclo de ensino; a mudança de escola e com ela de contexto mais rural para o centro da cidade; a alteração de professores; de amigos; de acréscimo de disciplinas; de um aumento significativo de alunos/as, foi acompanhado da perda (morte) da avó paterna, elemento significativo de J. Os resultados escolares baixaram.

A mãe refere a dificuldade de J. no domínio do relacionamento com os pares, privilegiando o contacto com o adulto. Esta dificuldade na relação com o outro parece, segundo a mesma, ter-se mantido no primeiro e segundo ciclos, dificultando a sua participação nos jogos e restantes brincadeiras que iam surgindo, ao ponto de verbalizar “nunca teve sorte com os colegas” e por isso “era deixada de lado”, provocando e mantendo o seu isolamento social. Menciona apenas uma única amiga a partir do quinto ano de escolaridade, um ano mais velha que J., contudo enfatiza as dificuldades com os restantes elementos da turma, aparentando ter sido vítima de *bullying* psicológico.

No percurso desenvolvimental, J. destaca a sua dificuldade em fazer amigos, provavelmente devido à sua timidez como nos explica, identificando poucos elementos, mas mantendo os mesmos. Frequenta o grupo de jovens da paróquia onde reside, o que poderá constituir um fator protetor.

O seu primeiro relacionamento amoroso surgiu próximo dos dezasseis anos de idade. No início do seu processo namorava com um adolescente que frequentava outra escola (próxima da sua), sob aprovação e olhar atento dos pais. O jovem, um ano mais velho do que ela, frequentava a sua casa com relativa frequência. J. verbaliza preocupação excessiva com o namorado e, pela descrição que faz do mesmo, este parece ter desenvolvido perturbação mental, com diversas tentativas de suicídio nos dois últimos anos.

Antecedentes familiares / Ambiente Familiar

Da entrevista à progenitora, atualmente com 44 anos de idade, obtém-se a informação de que a própria nasceu prematura e na condição de gémea, com prognóstico de morte poucos dias após o nascimento. Oriunda de uma família humilde, e com mais dois irmãos, cedo teve de abandonar a escola para apoiar financeiramente a família e prestar cuidados à irmã gémea, que, fruto de um acidente, que segundo a mesma “me marcou para vida toda”, a deixou incapacitada, resultando numa infância que classificou de atribulada. Após a conclusão do sexto ano de escolaridade, dedicou-se à costura e mais tarde ingressou no ramo têxtil. Do seu percurso profissional consta ainda o exercício de funções numa boutique. Trabalhou até 2018, altura em que ficou desempregada e, ao abrigo de

um programa ocupacional, teve oportunidade de desempenhar a função de assistente operacional numa escola básica (1º Ciclo), experiência de agrado, mas também imbuída de ansiedade, pela mudança, mas também a ânsia de agradar com vista à manutenção da nova função.

Relata que casou em junho de 1996 com o atual marido e fruto de uma gravidez planeada, quatro anos depois do matrimónio, nasceu J. Inicialmente o casal viveu no que designa de um “anexo” até aos seis anos de J. e após a aquisição de um terreno e a construção de uma habitação mudaram-se, deixando os avós paternos, nomeadamente a avó que J. privilegiava a relação. O pai de J., também oriundo de uma família humilde, exerce há muitos anos a função de marmorista.

Quando se explora as doenças na família registam-se diversas: tumor no pulmão (avó paterna-madrinha da Joana); na mama (tia em primeiro grau); problemas gastrointestinais (tia em primeiro grau). Para além disso, há histórico de epilepsia de uma outra tia em primeiro grau, assim como ansiedade dos pais de J., dos avós maternos, avô paterno e de uma prima. Acrescem ainda informações, verbalizadas pela aluna, de que o pai está medicado com sertralina e a mãe aparenta ter preocupações excessivas com a limpeza e higienização da habitação, situação que preocupa J. dado que a mãe a censura pelo facto desta não partilhar da mesma ideia e vontade. A progenitora não está a ser medicada.

Existiu a oportunidade de observar a família nuclear de J., tendo-se percebido que ambos os progenitores apresentam sintomatologia ansiosa, especialmente a mãe, situação confirmada pela própria, agravada pela sua situação de desemprego e situação posterior de emprego precário. Acréscimo de baixa médica (de várias semanas) do progenitor face a um problema de saúde provocado pelo exercício da sua profissão, o que fragilizou a condição financeira deste agregado. Atualmente, obteve-se informação de regresso ao trabalho e a progenitora, após conclusão do nono ano de escolaridade através de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em maio de 2019, integrou, em final de outubro de 2019, um colégio privado, ocupando o lugar de assistente operacional. Paralelamente, iniciou um curso de educação e formação de adultos de nível secundário, com o intuito de aumentar a escolaridade. Frequenta, diariamente, sessões na mesma escola que a filha, das 19 às 23 horas, o que lhe causa desgaste físico e mental segundo referiu. No caso do pai, a sua escolaridade é o segundo ciclo, com a promessa de aumentar a mesma assim que a esposa finalizar o ensino secundário.

Apesar das crises e momentos de transição atravessados pelo sistema familiar, nomeadamente a perda da avó paterna por volta dos 12 anos de idade de J., a família aparenta ser relativamente funcional.

1.E – Dificuldades Atuais/História do Problema

Dificuldades atuais

Perceberam-se, nas primeiras intervenções, diversas dificuldades sentidas pela adolescente. As mesmas pareciam centrar-se no domínio académico, familiar e social/relacional.

Ao nível académico, a preocupação com a generalidade dos resultados escolares; as dificuldades à disciplina de matemática; a pressão para a conclusão do ensino secundário e a antecipação da dificuldade no acesso ao ensino superior. A par destas fragilidades, acrescia a sua indecisão vocacional.

Paralelamente, ao nível familiar o sistema é abalado pela situação desemprego da progenitora, agravado pelo estado de saúde do progenitor, que segundo J. desenvolve uma doença profissional e o obriga a baixa médica. Estas condições prejudicam as condições económicas da sua família, aumentando os sentimentos de desesperança na manutenção do ensino secundário e no acesso (e posterior continuidade) ao ensino superior.

No domínio social, J. limita as suas interações a poucos elementos da sua turma e fora da mesma este contacto é bastante restrito. Contudo, e apesar das suas dificuldades, frequenta o grupo de jovens da sua paróquia e manteve um relacionamento amoroso com o seu melhor amigo. Um ano depois, o namorado que segundo J. “foi ele que me pescou e nunca eu” termina esta relação, fase que coincide com todas as circunstâncias atrás descritas. As condições relatadas anteriormente tornam J. vulnerável ao aparecimento de psicopatologia, agravando ainda mais a sua condição, exercendo influencia negativa na sua autoestima e autoconceito. J. apresenta dificuldades na gestão dos seus problemas, com pensamentos recorrentes de fracasso. Experimenta sintomatologia depressiva. Segundo a mãe, apresenta irritabilidade, choro fácil, uma ligeira diminuição do peso, problemas do sono (hipersónia). No domínio cognitivo, dificuldades na concentração e em termos emocionais, tristeza, culpa preocupações excessivas. Paralelamente, evidencia sinais claros de ansiedade (dores de cabeça, taquicardia, suores e tremores) sobretudo em situações de teste e apresentação de trabalhos.

História do problema

As suas preocupações com o desempenho escolar e com a ansiedade nos testes constituíram o pedido para iniciar o acompanhamento psicológico. Os resultados escolares medíocres às diversas disciplinas, quer do 12º ano de escolaridade quer dos outros dois anos letivos anteriores, não a deixaram satisfeita e persistia a preocupação com a média final do curso de Ciências e Tecnologias devido à sua intenção de aceder ao ensino superior. Simultaneamente, mantinha a sua dificuldade à disciplina de matemática, com avaliação negativa desde o 11º ano de escolaridade. Por causa desta disciplina poderia não conseguir concluir o referido curso. Neste sentido, opta pela anulação de matrícula e é proposta para realização de exame nacional como aluna externa, o que a deixa ainda

mais ansiosa. A par destas fragilidades, sente dificuldade em tomar uma decisão de carreira. Os seus interesses oscilavam entre diversas áreas, enquanto outras ficariam impedidas devido à necessidade do domínio da matemática e à mediocridade dos seus resultados académicos.

Para além disso, outras dificuldades conduzem a adolescente à consulta. O sistema familiar é abalado pela situação desemprego da progenitora e de doença profissional do pai. Ao mesmo tempo que a jovem se preocupa com a situação de ambos, aumentam os sentimentos de desesperança no acesso (e posterior continuidade) ao ensino superior pela evidente fragilidade financeira. Entretanto, desenvolve sentimentos de culpa dado que necessita de explicações à disciplina de matemática e sente que este valor é necessário para bens essenciais/despesas fixas da família, que tal como referiu partilham todas as dificuldades com ela. Simultaneamente, J. não tem a oportunidade de vivenciar algumas experiências planeadas pelos pares (como por exemplo algumas saídas com almoço/jantar associado, festas de aniversário e até a viagem de finalistas do curso), o que a obriga a ponderar a realização de um *part-time*, situação rejeitada de imediato pelos pais durante o período letivo, na medida em que defendiam que “deveria concentrar as suas energias a estudar”. O desporto também era algo que pretendia iniciar, mas as condições atrás descritas não lhe permitiam o alcance deste objetivo.

No domínio social, o seu grupo de pares restringe-se atualmente a dois ou três elementos e recorda dificuldades no estabelecimento de relações, sobretudo no primeiro e segundo ciclo. Verbaliza a existência de “uma experiência traumática no 5º ano” e “fui gozada até ao 7º ano”, tendo-a condicionado para as relações futuras “tinha medo de estar perante a sociedade (...) alguém que venha falar comigo (...) de ir contra alguém”, acrescentando “não gosto de dar nas vistas”. J. demonstrou ter vergonha por não conseguir obter positiva à disciplina de matemática e ingressar no ensino superior. Esta tarefa estava dificultada pois a indecisão persistia: fotografia (algo que considerava que não podia exercer a tempo inteiro); arte (pelo desejo, gozo e engenho nesta área, contudo não dispunha das competências necessárias para o ingresso); neurofisiologia e psicologia.

No domínio do relacionamento amoroso, pela informação e experiências descritas por J., o seu namorado, parecia ter desenvolvido uma Perturbação Bipolar, com várias tentativas de suicídio em que uma delas obrigou a internamento hospitalar. Vítima de violência doméstica perpetuada pelo pai e após denúncia às autoridades competentes (apoiada pela sua irmã, um ano mais nova) são retirados do seu meio natural de vida e passam a habitar próximo de Lisboa, na companhia de sua mãe. Poucos meses depois regressam e entretanto o pai descobre o paradeiro da família. Dá-se a emigração do pai, mas uma manutenção constante do contacto entre ele e a esposa, que agrava a raiva de ambos os filhos. O namorado foi ainda vítima de abuso sexual por parte de um elemento da família. Estas dificuldades, agravadas com a situação financeira da sua família e a frustração de não conseguir terminar o curso de Artes Visuais, piora a sua condição e faz com que inesperadamente termine o

relacionamento amoroso com J., um mês depois do início da intervenção psicológica da adolescente. Nos meses seguintes assiste-se a algumas tentativas de aproximação, ao que J. decide ignorar, bloqueando as diversas formas de contacto. Estão separados até ao momento.

2 – AVALIAÇÃO

2.A - Definição do pedido

O pedido foi feito pela mãe, porque J. apresentava queixas somáticas, dor de barriga, dor de cabeça, tensão muscular, assim como irritabilidade, dificuldade em adormecer e choro. Na primeira intervenção, J. verbalizou preocupações excessivas face ao seu rendimento escolar, à realização de alguns testes (nomeadamente de matemática) e potenciais dificuldades no acesso ao ensino superior. A par destas situações, tem significância a sua indecisão vocacional, pelo que a própria também solicita apoio nesta dimensão.

Aproximadamente cinco a seis semanas mais tarde, o pedido recai ainda na aceitação do término do seu relacionamento amoroso levado a cabo pelo seu namorado de forma inesperada.

2.B - Discussão diagnóstica / Hipóteses a testar

J. é tímida e segundo verbalização da mãe sentiu muita dificuldade em ajustar-se ao jardim de infância, situação que perdurou por um período de um ano, o que permite ponderar a hipótese de um diagnóstico de Perturbação de Ansiedade de Separação naquela fase.

Existe informação de que foi vítima de *bullying* nos primeiros anos do seu percurso escolar e persistia a dificuldade em fazer amizades. Não há registo de ataques de pânico no percurso desenvolvimental de J.

Se atendermos à sua história familiar, deparamo-nos com problemas de ansiedade presentes nos pais e noutros elementos da família (avós e prima), o que poderá indicar uma predisposição genética, dado que a *“A ansiedade presente em múltiplas gerações também pode ser transmitida via aprendizagem, modelos e educação superprotetora”* (Burnhill, J., 2015, p.110). O facto de ter sido vítima de *bullying* na infância e na pré-adolescência são fatores de risco para a Perturbação da Ansiedade Social e no caso de J. parecem existir medos sociais: “Na cantina sento-me numa ponta para ninguém olhar para mim (...) tenho receio de me sujar e as pessoas vão olhar para mim. Incomoda-me muito”. J. teme, fica ansiosa e até parece escapar a interações e situações sociais que envolvem a possibilidade de ser avaliada. Em termos de ideação cognitiva, parece que J. tem medo de ser avaliada negativamente pelos outros/as, ficar embaraçada, ser humilhada, rejeitada ou ofender os outros, estando implícito uma inibição comportamental e medo de avaliação negativa. Sentia dificuldade em ler em voz alta em frente à turma, realizar uma apresentação oral de um trabalho, ir ao quadro, andar pelos corredores, iniciar ou juntar-se a uma conversa, falar com alguém que não conhece bem, trocar de roupa ou tomar banho nos balneários. Evitava ainda o contacto visual.

Do ponto de vista genético e segundo a DSM 5, crianças com elevada inibição comportamental são mais suscetíveis às influências ambientais, assim como por um modelo socialmente ansioso por parte

dos pais. Além disso, a perturbação de ansiedade social pode ser herdada e a própria progenitora recebe uma avaliação negativa por parte dos outros quando se refere, por exemplo, à sua escolaridade ou até mesmo à sua situação profissional “tenho medo que achem que não sou capaz”.

Uma outra hipótese a considerar seria a de uma Perturbação de Ansiedade Generalizada, onde a preocupação predominante se refere a ansiedade e preocupação persistentes e excessivas acerca de vários domínios, incluindo desempenho no trabalho e escolar, que o indivíduo encontra dificuldade em controlar, com potencial experimentação de sintomas físicos. Contudo, se tivermos em consideração que as preocupações sociais são comuns na perturbação de ansiedade generalizada, o medo nuclear parece centrar-se mais na natureza das relações existentes do que no medo de avaliação negativa, o que não se verifica neste caso. J. aponta “o que os outros vão pensar de mim se não conseguir tirar positiva a matemática” e ainda “Como vou explicar-lhes que não consegui entrar na faculdade, o que vão pensar?”.

Apesar do DSM – 5 já não utilizar o sistema de Eixos, irei ter este sistema em consideração. Se atendermos a esta designação, parece existir perturbação do Eixo I (perturbações psiquiátricas clínicas) e no eixo IV, correspondendo a fatores ambientais ou psicossociais contribuindo para as perturbações.

2.C - Exames complementares de diagnóstico / Escolha dos instrumentos

J. foi encaminhada para o serviço de Psicologia e Orientação da escola já quase a completar os dezassete anos de idade, pelo que por esse motivo não lhe pôde ser administrado o instrumento WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição de David Wechsler para a realização da avaliação cognitiva. Em seu lugar, deveria ser utilizado o instrumento WAIS III - Escala de inteligência Wechsler para adultos - 3ª Edição, de David Wechsler, mas o referido serviço não dispõe deste último.

Para a avaliação da psicopatologia, e dada a comorbidade, optou-se por utilizar a à Escala de Avaliação de Sintomas 90- R (SCL- 90- R), desenvolvida por Lipman, Derogatis e Covi (1973). O SCL 90-R avalia a psicopatologia em termos de nove dimensões primárias de sintomas e três índices globais.

No âmbito da avaliação da Perturbação da Ansiedade Social, optou-se pela administração do instrumento Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes – EAESSA (Cunha, M., Gouveia, J. P & Salvador, M. C., 2002) que avalia ansiedade e evitamento, comportamentos distintos mas relacionados entre si no âmbito da ansiedade social, dado que na generalidade níveis elevados da ansiedade estão geralmente associados a comportamentos de evitamento de determinadas situações. Também se optou pela Escala de Comportamentos de Segurança em Situações Sociais para Adolescentes – ECSSSA- ainda em preparação, cedida por uma das autoras (Salvador, M. C., Cunha, M. & Gouveia, J. P). Este instrumento tem por objetivo avaliar

a frequência dos comportamentos de segurança utilizados em situações sociais previamente determinadas pela EAESSA como ansiógenas. Decidiu-se ainda utilizar a Escala de Pensamentos Automáticos em Situações Sociais para Adolescentes - EPASSA- ainda em preparação, igualmente cedida por uma das autoras (Salvador, M. C., Cunha, M. & Gouveia, J. P) que permite avaliar os pensamentos automáticos frequentes em situações sociais receadas. Como forma de complementar, ainda se optou pela Escala de Incapacitação de Sheehan para a Ansiedade Social (Sheehan Disability Scale SDS- Sheehan, 1984, traduzida e adaptada para português por Salvador, M. C., Cunha, M. & Gouveia, J. P, 2000). Usou-se ainda a escala Reações aos Testes – RT- (Sarason, I, 1984; Versão portuguesa de Baptista, A, Soczka, L. e Pinto, A., 1988; Tradução e adaptação para adolescentes Vicente, A. R & Salvador, M. C., 2010).

Outra dimensão a trabalhar seria no âmbito do desenvolvimento de carreira e como era necessário avaliar o raciocínio diferencial de J., essencialmente devido à sua indecisão vocacional, optou-se por utilizar a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 10/12) de Leandro S. Almeida (2015). Ainda neste âmbito, foi necessário traçar o seu perfil de interesses profissionais tendo-se por isso utilizado o Instrumento California Occupational Preference System (COPS) de (Knapp & Knapp, 1982), a par do Inventário de Valores Profissionais de D. Super e o Inventário de Maturidade de Carreira (Savickas, M. e Porfeli, E, 2011).

Fruto das preocupações excessivas face ao seu rendimento escolar e de alguma dificuldade no estudo, decidiu-se administrar o questionário Modalidades de Aprendizagem (Pires, T., 2006, elaborado com base na proposta apresentada em Rebelo, P., 2004).

2.D – Descrição da aplicação

Tendo em conta a diversidade de instrumentos, foi necessário motivar a J. para a realização dos mesmos, já que estes foram administrados em várias sessões (um total de onze). Dada a sua preocupação no domínio do desenvolvimento de carreira, realizou primeiramente os testes psicométricos, já que sentia muita curiosidade neste âmbito e pretendia uma resposta rápida devido à sua preocupação. Para esta avaliação foram necessárias sete sessões, de aproximadamente cinquenta minutos cada. A avaliação do raciocínio foi realizada em duas sessões; os seus interesses profissionais em três; a tarefa da avaliação dos valores profissionais foi realizada numa única sessão e o mesmo sucedeu com a avaliação da maturidade de carreira que também necessitou de uma sessão. No que respeita à avaliação da psicopatologia, contabilizaram-se um total de quatro sessões para a realização dos instrumentos apontados anteriormente.

Em termos gerais, foi-lhe pedido para analisar cuidadosamente cada uma das afirmações que constavam quer nas escalas quer nos restantes testes e que respondesse sempre de forma atenta e sincera.

3 – PSICODIAGNÓSTICO

3.A) Avaliação da psicopatologia

Tal como apontado, foram administradas diversas escalas. No instrumento SCL 90-R, em termos de índice geral dos sintomas verifica-se um registo de um total de 0,80 e o índice de sintomas positivo de 0,54. Pormenorizando, os valores abaixo mas mais próximos da média referem-se às dimensões “Somatização” no qual obteve 0.50 (M=0.55 e DP= 1.03) e “Depressão”, com um resultado de 0.62 (M=0.65 e DP= 1.10). A dimensão “Ansiedade” foi aquela que obteve maior expressão, com um total de 1.40 (M=0.67 e DP= 1.15), seguindo-se “Ansiedade Fóbica” com 1.29 (M=0.29 e DP=0.67) correspondente a quase dois desvios padrão acima da média (resposta de medo persistente a um sujeito, local, objeto ou situação específica e assume um carácter irracional, sendo desproporcionada em relação ao estímulo desencadeante, levando o indivíduo a adotar comportamentos de escape ou evitação) e a dimensão “Sensibilidade Interpessoal” com um total de 1.11 (M=0.73 e DP=1.27). Nesta última dimensão são avaliados sentimentos de inferioridade ou inadequação pessoal, particularmente nas comparações com outros, sendo as suas manifestações mais características a auto-depreciação, a timidez, o embaraço nas relações com os demais e as expetativas negativas relativas a essas relações, o que corrobora o já descrito anteriormente.

Na EAESSA e no domínio da ansiedade, J. obteve um total de 128, superior a 2.5 pontos do desvio padrão (DP=18.93) acima da média (M=76.8). Se atentarmos aos fatores desta subescala, os seus resultados situam-se todos com vários DP acima da média:

- Interação em situações novas (implica o envolvimento da adolescente com pessoas ou tarefas pouco conhecidas ou executadas pela primeira vez): total 35, M= 21.52; DP=6,08.
- Interação com o sexo oposto: total 15, M=8,88; DP=4.
- Desempenho em situações formais (centrado sobre a avaliação do desempenho individual em situações do contexto escolar): total 18, M=12.86; DP=4.3.
- Interação Autoafirmativa (implica competências assertivas e autoafirmativas em contexto social, como por exemplo a capacidade de dizer não, pedir alguma coisa, criticar, expressar desacordo ou desagrado): total 28, M=16,99; DP=4.96.
- Ser observado pelos outros (medo do seu desempenho em público): total 19, M=11,44; DP=4.38.
- Comer e beber em público. total 13, M=5.11; DP=1.92.

No domínio do Evitamento, o seu resultado (137) é superior a 3 DP (DP=16.49) acima da média (M=70.49). Se explorarmos os fatores desta subescala, os seus resultados situam-se, uma vez mais, todos com vários DP acima da média:

- Interação em situações novas: total 14, M=6.96; DP=2.7.
- Interação com o sexo oposto: total 26, M=13.96; DP=4.64.
- Desempenho em situações formais: total 26, M=15.65; DP=5.65.

- Interação Autoafirmativa: total 27, M=13.21; DP=3.97.
- Ser observado pelos outros: total 19, M=9.92; DP=3.4.
- Comer e beber em público. Total 12, M=4.23; DP=1.54.

Na EPASSA obteve um resultado de 51, portanto mais de 1 DP (DP=15.23) acima da média (M=31.56). Os pensamentos automáticos quase sempre mais frequentes (de grau 3, numa escala de 0-3) são: vou ficar embaraçada/envergonhada; tenho que prestar atenção ao que digo/vou dizer; vão pensar que sou idiota/ parva/desinteressante; tenho que causar boa impressão; vou bloquear; vão-me gozar; vão achar que sou uma “totó”; está toda a gente a olhar para mim; vão achar que não percebo nada deste assunto; já estou nervosa. Com a frequência de “Muitas vezes” (2), J. identificou: não vou estar a dizer nada de jeito; tenho que me acalmar; é melhor calar-me antes que diga asneira; vou/já estou a tremer, corar/transpirar; vão notar que estou a tremer, corar/transpirar; não sei o que hei-de dizer.

Na ECSSSA obteve um total de 56, um resultado de 3 DP (DP= 6.93) acima da média (M= 35.41). Os comportamentos de segurança (grau 4) mais utilizados foram: desvia ou evita o olhar da pessoa com quem está a falar; evita atrair a atenção ou passar despercebida, olhando para o chão; fica sentada no lugar mais escondido ou mais atrás possível, olha para o chão enquanto caminha; põe a mão nos bolsos; para de fazer o que estava a fazer (ex. escrever, beber, etc.) quando se sente observada; verifica, repetidamente se está apresentável; tenta disfarçar o seu tremor, suor ou rubor, evitando mexer-se; ocupa as mãos com qualquer coisa. Com uma frequência de “muitas vezes” (grau 3) o comportamento de segurança identificado foi fingir que não vê uma pessoa.

Na Escala de Incapacitação de Sheehan para a Ansiedade Social, J. foi convidada a avaliar, numa escala de 0-10, o seu grau de desconforto e evitamento que determinada situação social interfere na sua vida. Assim, no domínio académico, respondeu que devido aos seus problemas os seus estudos são prejudicados num grau de 7 (marcadamente incapacitante). No que refere à área seguinte - vida/social/convívio com amigos - quando questionada em que grau estas áreas ficam prejudicadas face aos seus problemas, respondeu 5 (moderadamente incapacitante) e o mesmo sucedeu à vida afetiva/arranjar namorado, já que atribuiu o mesmo valor, portanto moderadamente incapacitante.

Usou-se ainda a escala *Reações aos Testes – RT*. Das respostas assinaladas, apurou-se um resultado de 100, portanto quase 2 DP (DP= 16.71) acima da média (M= 73.73). Se explorarmos os fatores desta escala, percebemos que os seus resultados situam-se todos com vários DP acima da média, com exceção dos “Pensamentos irrelevantes”, dado que pontua ligeiramente abaixo da média (o seu resultado foi de 18, a M= 18.84 e o DP= 6.17). No fator “Tensão” os resultados obtidos foram de 31 (M=19 e DP= 5.58); “Preocupação” com um valor de 37 (M=24.16 e DP= 5.95) e finalmente o Fator “Sintomas Somáticos” contabilizou um total de 14 (M=11.73 e DP= 3.89). J. registou como muito típico as seguintes afirmações: sinto angústia e mal estar antes dos testes; o pensamento “o que acontece se eu falhar neste teste” está na minha cabeça durante os testes; durante os testes dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria dos testes; sinto-me a tremer antes

dos testes; durante um teste preocupo-me em conseguir passar; durante os testes sinto-me tensa/nervosa; nos dias do teste fico ansiosa; antes de fazer o teste preocupo-me com a possibilidade de poder falhar; durante o teste penso frequentemente na sua dificuldade; desejaria que os testes não me preocupassem tanto; sinto-me ansioso por causa dos testes; durante os teste, pensamentos como “o teste está a correr mal” prejudicam a minha concentração; as minhas mãos estão frias antes e durante os testes; durante o teste penso como o teste me está a correr mal; antes do teste preocupo-me com o que vai acontecer; quanto mais trabalhar durante o teste, mais confusa fico e sinto um mal estar geral antes de um teste importante.

3.B) Avaliação Cognitiva e Projeto de Desenvolvimento de Carreira

Não foi possível realizar uma avaliação cognitiva pelos motivos já apresentados anteriormente. Contudo, no âmbito do seu processo paralelo de orientação para a carreira, procedeu-se à avaliação do raciocínio abstrato, verbal, mecânico, espacial e numérico de J. Após os resultados brutos em cada um dos subtestes, aferiram-se os resultados padronizados tendo em conta o género feminino, meio rural (e não urbano dada o local onde habita), o curso frequentado, no caso Ciências e Tecnologias, tendo-se obtido resultados globais médios ou ligeiramente abaixo da média. Na prova de raciocínio abstrato obteve um total de onze respostas corretas, pelo que se insere no limite na classe 2 (8-11). Na prova de raciocínio verbal encontra-se na classe 2, já que a média se situa nos resultados compreendidos entre os 10-14 e a aluna se encontra na média com um total de doze respostas certas. Na prova mecânica pontua na classe 3 com um total de oito respostas certas constituindo a média da classe os valores 8-11, portanto fica situada no limite inferior da sua classe. Na prova de raciocínio espacial também centra os seus resultados na classe 3, mas em contrapartida no limite superior da mesma, já que obtém nove respostas corretas e os limites da classe são 5-9. Finalmente, na prova de raciocínio numérico apresenta resultados na classe 3, mas no limite inferior da mesma (9-11), já que obtém nove respostas certas.

No COPS, que permite avaliar os interesses profissionais, apresentou valores centrados essencialmente no domínio profissional de Artes, sendo “Arte Técnico” aquele onde concentrou o número mais elevado de resultados (23), seguindo-se “Arte Superior” com um total de 18 e o terceiro resultado com mais pontos situa-se em “Serviço Superior”. Após exploração das características destes domínios, J. concluiu que o curso escolhido (Ciências e Tecnologias) não lhe permite o prosseguimento de estudos em determinadas áreas porque não contempla as disciplinas necessárias, como era o caso da geometria descritiva para Arquitetura ou Design. Assim, refere que profissões mais “simples” integradas nestes domínios, como era o caso de fotografia ou decoração de interiores, podiam ser exercidas em situação de *part-time* e nunca como uma profissão a tempo integral. Em serviços (superior) apresenta interesse no curso de Psicologia, pela multiplicidade de áreas que poderá exercer.

No que refere aos valores profissionais obteve resultados mais elevados em Criatividade, Altruísmo e Êxito, o que de certo modo estão relacionadas com as suas áreas de interesse.

No Inventário de Maturidade de Carreira, a pontuação recai em quatro “categorias”: Empenho, Curiosidade, Confiança e Colaboração. A pontuação obtida no “Empenho” foi de 4 num total de 6. Pode dizer-se que J. está de certo modo empenhada, preocupada e aparentemente envolvida no processo de planeamento e tomada de decisão. Na categoria “Curiosidade”, a aluna não obteve qualquer ponto, o que significa que não tem vindo a explorar o mundo do trabalho nem a procurar informação acerca das atividades profissionais, bem como dos requisitos para as mesmas. Na categoria “Confiança” a pontuação obtida foi de 3, num total de seis pontos possíveis, e significa que está mediantemente segura quanto à sua capacidade para tomar decisões de carreira, sendo mediantemente capaz de antecipar o sucesso na resolução de problemas e na ultrapassagem de obstáculos que possam surgir na tomada de decisão profissional. Se atentarmos aos resultados dos itens “Curiosidade” (com um total de 0 pontos) e “Confiança” (com um total de 3 pontos) com a superproteção parental a que parece ter sido sujeita ao longo da vida, estas dimensões estão justificadas, ou seja, não explora porque não se sente verdadeiramente capaz e segura para o fazer, agravado com a sua condição de ser sensível à opinião do outro.

No que respeita à última categoria - “Colaboração”, pelo resultado obtido (1 em 6) J. não aparenta procurar o outro para apoio na tomada de decisão, o que poderá estar relacionado com o receio de uma avaliação (negativa) que estes possam fazer dela própria, de não ser capaz de tomar uma decisão por si só e de saber o que pretende a curto e médio prazo no âmbito do seu projeto de carreira. Esta situação parece ter comprometido a pontuação total obtida neste inventário, dado que a mesma foi de 33%, numa escala de 0%-100%.

No questionário Modalidades de Aprendizagem, verifica-se a existência de dois estilos de apreensão com resultados próximos: estilo de apreensão visual, com um total de 24 pontos, e estilo de apreensão cinestésico, com um total de 22, o que permitiu apresentar estratégias no apoio ao estudo e no relacionamento interpessoal.

4 – INTERVENÇÃO

4.A. Proposta e descrição do processo terapêutico

Existiu a preocupação de ter sempre por base a construção de uma relação terapêutica segura e emocionalmente investida. Com vista à resolução eficaz deste processo, foi necessário intervir a diversos domínios. Inicialmente na diminuição da ansiedade e no apoio ao estudo, depois na (re)construção do projeto de carreira e paralelamente na resolução adaptativa do término do relacionamento amoroso. Numa fase seguinte, no âmbito da Perturbação de Ansiedade Social.

Para a redução da ansiedade inicial, foram partilhadas algumas estratégias, que J. facilmente aceitou: (re)aprendeu a respiração abdominal, assim como beneficiou de imaginação guiada e até treino

muscular. Foi-lhe ainda sugerido que praticasse um desporto do seu agrado. Em consulta de rotina de Medicina Geral e Familiar e após explicação da progenitora, J. foi medicada com ansiolítico.

No que refere ao apoio ao estudo, e após avaliação do seu estilo de apreensão/aprendizagem, sugeriram-se estratégias diversas com os objetivos de melhorar a concentração, organizar o tempo de estudo e perceber como se pode preparar para os testes e fichas de avaliação, bem como para apresentações orais e até para a realização de trabalhos em grupo.

Ao nível da construção do seu projeto de carreira, para além da avaliação atrás descrita, J. foi convidada a realizar uma apresentação de si, na qual registou “(...) *sou divertida, simpática, honesta, contudo teimosa, hiperativa e ansiosa*”; assim como tinha de registar as disciplinas que mais aprecia e que menos gosta, o levantamento das profissões da sua família nuclear e alargada e ainda uma projeção de catorze anos mais velha (a perfazer os trinta anos de idade). Por outro lado, foi motivada a consultar sites de interesse para a orientação vocacional (e assim consultar disciplinas específicas, médias e eventualmente pré-requisitos no acesso ao ensino superior); visitar faculdades e universidades (públicas e privadas) e conhecer cursos do seu interesse; realizar entrevistas a profissionais, tendo por base uma potencial entrevista entregue pela psicóloga, para uma tomada de decisão mais consistente e segura.

Ao mesmo tempo que se constituiu como algo inesperado não se encontrando preparada para tal mudança, J. sentiu um certo alívio pelo término da relação já que o seu namorado fez diversas tentativas de suicídio, o que a deixava ainda mais ansiosa e até triste, pelo que se procurou facilitar a expressão de sentimentos. Semanas depois, e apesar das diversas tentativas por parte do seu ex-namorado para reatar a relação, J. rejeitou sempre essa possibilidade. Como voltou a ser procurada (sendo ela posteriormente a rejeitar), facilitou este processo. Por outro lado, o seu investimento no projeto de carreira, o facto de vir a exercer um *part-time* num centro de estética nas pausas letivas (e por vezes aos fins de semana), e já mais recentemente o facto de começar as aulas de código e posteriormente de condução, fez com que progressivamente se adaptasse a essa situação.

Apesar da sua dificuldade, foi igualmente necessário aumentar a sua rede social de apoio, a par da intervenção na Perturbação da Ansiedade Social. Optou-se por uma intervenção baseada no modelo de Clark, d. M. & Wells, A. (1995) que pressupõe interação entre predisposições inatas e experiências prévias; crenças incondicionais e condicionais e regras rígidas; um processamento antecipatório e consequentemente ansiedade antecipatória (como por exemplo a vários dias da realização do teste de matemática já estava ansiosa); um processamento situacional que ocorre na situação fóbica com ativação de sintomatologia somática, cognitiva, processo de auto-focus e ativação de comportamento de segurança (permitem a manutenção do problema e interferem com a situação social prejudicando-a), como por exemplo “na cantina sento-me sempre numa ponta para ninguém olhar para mim. Nunca do lado da fila. Nem pensar!”. Quando questionada sobre o que poderá acontecer responde: “As pessoas vão olhar para mim e isso incomoda-me muito. As pessoas podem falar de mim, não sei, mas podem olhar e analisar”. “Analisar o quê?”, perguntei. Disse-me: “tenho medo de me sujar”, ao

que voltei a perguntar “Quantifica numa escala de 0-10”. Verbalizou: “tenho medo de me sujar: 9 e tenho medo que olhem para mim: 10. (...) porque sou magra e as pessoas olham para mim”. Questionei novamente: “Quem?”, e J. enumerou: “A minha Diretora de Turma, os outros professores, os meus colegas, os amigos da minha mãe e do meu pai, os conhecidos...”. Gera-se numa fase seguinte um processamento pós-situacional ou a autópsia da situação que deve ser trabalhada. Assim, foi necessário promover a exposição a experiências comportamentais a fim de permitir a posterior desconfirmação, cortando com os comportamentos de segurança e utilizando estratégias de mudança do próprio foco de atenção. Tornou-se ainda útil cortar com o processamento antecipatório e pós-situacional, promovendo a alteração de crenças e suposições disfuncionais. Procedeu-se igualmente à realização do vídeo-feedback com preparação cognitiva, onde por exemplo J. teve de simular uma apresentação oral. Sempre que possível, J. foi convidada a realizar registos de auto-monitorização.

Tendo em conta a problemática e as habilidades sociais da aluna, não se procedeu ao treino de competências sociais. A investigação refere que os adolescentes e adultos (com exceção de algumas psicopatologias ou perturbações do desenvolvimento, como o caso da Perturbação do Espectro do Autismo) têm competências sociais que podem usar mas não o fazem.

A par da administração de escalas, realizaram-se entrevistas, primeiramente à mãe e mais tarde junto de ambos os progenitores. Foi igualmente necessário a psicoeducação junto dos pais. Recolheu-se também informação junto da diretora de turma, que classificou J. como sendo uma aluna muito tímida, muito ansiosa e preocupada, e ainda junto de uma amiga, que salientou a sua timidez. Considera-se que ainda foi útil para o diagnóstico (e posterior intervenção) a minha observação de J. no recreio, ou seja, em situação de interação social.

4.B. Avaliação do processo terapêutico

A pedido da mãe, J. foi conduzida ao Serviço de Psicologia e Orientação devido a sintomatologia ansiosa que estaria a desenvolver e poderia estar a condicionar o seu desempenho escolar. Na primeira intervenção, e à medida que o processo ia avançando, perceberam-se outras fragilidades da aluna: dificuldades em orientar-se no estudo; a necessidade de tomar uma decisão de carreira; uma aceitação de um término de uma relação amorosa e a prossecução da sua vida e até a diminuição da sua ansiedade, fundamentalmente no domínio social, a fim de iniciar e manter relacionamentos interpessoais ajustados. Foi necessário desafiar esquemas e crenças nucleares (acerca de si, dos outros, do mundo e do futuro) que pareciam causar e/ou manter os problemas, a par de uma superproteção parental (mesmo na fase da adolescência) que teve de ser trabalhada junto dos progenitores.

Recorreu-se a uma abordagem baseada no modelo de Clark, d. M. & Wells, A. (1995) para a Perturbação da Ansiedade Social, o que associado ao psicofármaco prescrito resultou numa evolução favorável, a par do trabalho realizado em torno da dimensão académica, nomeadamente estratégias

de apoio ao estudo/preparação para os testes. Fruto do seu investimento, nomeadamente em sites de interesse para a orientação vocacional, assim como das visitas a faculdades e universidades públicas e privadas, a realização de entrevistas a profissionais em áreas do seu interesse, sentiu-se mais segura de tomar uma decisão vocacional. A opção do curso de Educação e Formação de Adultos para a conclusão do ensino secundário devido à dificuldade na obtenção de um resultado positivo à disciplina de matemática, contribuiu para a sua melhoria substancial.

A aprendizagem de J. sobre as estratégias a utilizar fez com que se sentisse mais segura e capaz de lidar com as situações futuras “hoje já peço um bolo ao balcão” e “(...) já não me sento num canto do café”. Para além disso, “vou emoldurar as estratégias para um estudo eficaz e isso vai acompanhar-me na faculdade”, a par de “hoje sou mais eu e consigo perceber que a minha mãe também não está bem e percebi que quando exige mais de mim é a ansiedade dela a falar mais alto”.

Bibliografia:

Araújo, A. C. & Neto, F. L. (2014). A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. XVI, no. 1, 67 – 82.

Beck, A. T., Emery & Greenberg, M. T. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.

Burnhill, J. (2015). *Casos clínicos DSM-5*. Edição: Artmed

Caporoso, R. A. & Kiselica, M. S. (2004). Career Counseling With Clients Who Have a Severe Mental Illness. *The Career Development Quarterly*. (Vol.52) 235-245.

Cardoso, P., Gonçalves, M., Duarte, M. E., Sila, J. R. & Alves, D. (2016). Life Design Counseling outcome and process: A case study with an adolescent. *Journal of Vocational Behavior* 93, 58–66.

Ferros, L.C. (2006). Comorbilidade Revisitada: Um caso clínico. *Psiquiatria clínica*. 27, (3), 357-369.

Gamboa, V., Paixão, M. P. & Jesus, S. N. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 12, No. 2, 153-164.

Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 13, No. 2, 139-152.

Oliveira, I. M., Taveira, M.C., Marques, C. & Silva, A. D. (2015). *Os alunos e o processo de orientação*. Direção Geral da educação. Ministério de Educação e Ciência.

Oliveira, I. M., Taveira, M.C., Marques, C. & Silva, A. D. (2015). *O papel dos pais no processo de orientação*. Direção Geral da educação. Ministério de Educação e Ciência.

Oliveira, I. M., Taveira, M.C., Marques, C. & Silva, A. D. (2015). *O papel dos professores no processo de orientação*. Direção Geral da educação. Ministério de Educação e Ciência.

Oliveira, I. M., Taveira, M.C., Marques, C. & Silva, A. D. (2015). *Os psicólogos no processo de orientação*. Direção Geral da educação. Ministério de Educação e Ciência.

Rodolfo A. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 15, No. 1, 15-24

Salvador, M.C., Matos, A. P. Oliveira, S. , March, J. S., Arnarsom, E. O., Carey, S. C. & Craighead, W. E. (2017). A Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças (MASC): Propriedades Psicométricas e Análise Fatorial Confirmatória numa Amostra de Adolescentes Portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica* (Vol.3.33-46.)

Webgrafia

<https://www.researchgate.net/publication/257652273> A Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes EAESSA