

Métodos e Práticas de Orientação Vocacional dos SPO nos Açores

Micaela Raposo Moniz

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**MÉTODOS E PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DOS
SPO NOS AÇORES**

Micaela Raposo Moniz

outubro 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 pelo Professor Doutor Carlos Manuel Gonçalves (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

No culminar deste percurso, não poderia deixar de deixar o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que o viveram comigo.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, agradeço todo o apoio relativo a recursos humanos e materiais.

A todos os professores que cruzaram o meu percurso académico, tanto da Universidade dos Açores como da FPCEUP, por todas as aprendizagens, experiências e desafios que me proporcionaram.

Ao Professor Doutor Carlos Gonçalves, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade, empatia e força neste desafio que enfrentamos juntos. É um grande exemplo que levarei para a minha prática profissional e pessoal. Que seja abençoado por Deus, sempre.

A todas as participantes deste estudo. Foi muito valiosa cada uma das nossas conversas.

Aos/ às meus/ minhas colegas de turma de ambos ciclos de estudo, por acolhimentos tão calorosos, e por toda a ajuda e motivação transmitidas.

Às minhas amigas, Ana, Bianca, Daniela L., Daniela S., Maria do Carmo, Marina B., Marina S., Raquel, Sílvia, e à minha afilhada Luana e seu namorado Simão, que sempre me incentivaram, me deram força e acreditaram em mim.

À Leandra, companheira de um sonho que, juntas, fomos capazes de alcançar. Obrigada por tudo.

Ao Tomás, por todo o amor, apoio, companheirismo e também por todos os momentos a dois não desfrutados convertidos em longos serões de trabalho e, sobretudo, por ter estado sempre presente nos momentos bons e menos bons desta etapa.

À minha avó, por todo o amor e preocupação. Agora a tua menina já é uma mulher que te agradece por todo o cuidado que sempre ofereceste.

Aos meus pais pela dedicação ao longo do meu percurso académico e principalmente pelos valores que me transmitiram que fizeram de mim uma pessoa mais capaz para culminar esta etapa. Mãe, obrigada pelo apoio constante. Pai, obrigada pela segurança transmitida.

À minha estrela-guia, o meu avô, que partiu antes de me poder ver concretizar este sonho. Sei que, aí onde estás, estás orgulhoso de mim, e que, mesmo longe, me deste as forças para nunca desistir. Obrigada por todo amor em vida e pelo apoio mesmo de longe.

A Deus.

Resumo

A Orientação Vocacional faz parte das funções de qualquer psicólogo inserido em contexto educativo. Por isso, é importante entender que métodos e práticas são incluídos nessa intervenção, se está adequada ao seu público-alvo e se está atualizada conforme os estudos científicos acerca da temática.

Apresenta-se um estudo empírico de natureza qualitativa e exploratória, junto dos Serviços de Psicologia e Orientação dos Açores, mais propriamente da ilha de São Miguel, com os objetivos principais de contribuir para a atualização e expansão do conhecimento das intervenções desenvolvidas pelos psicólogos escolares portugueses, nos SPO, nas escolas públicas e privadas em São Miguel; influenciar políticas educativas para dar resposta às necessidades reais dos SPOs; e ajudar os profissionais de Psicologia, que desenvolvem as suas práticas de CPOV nos SPOs, a refletirem sobre as mesmas no sentido da sua otimização. Participaram neste estudo 12 SPOs dos vários concelhos da ilha. Para proceder à recolha de dados, foi elaborado um guião de entrevista direcionado para responder à principal temática enunciada. Dos resultados analisados, constata-se que a maioria dos SPOs orientam-se por programas de Orientação vocacional breves (à volta de 5 sessões) centrados na informação da oferta formativa do sistema educativo do Secundário e Ensino Superior, informação do mundo das profissões, avaliação dos interesses dos sujeitos e articulação dos mesmos com a oferta formativa para os preparar para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, entre outros.

Palavras-chave: Orientação Vocacional, Serviço de Psicologia e Orientação, Açores.

Abstract

Vocational Guidance is part of the duties of any psychologist in an educational context. Therefore, it is important to understand which methods and practices are included in this intervention, if it is adequate to its target audience and if it is updated according to the scientific studies about the theme.

This is an empirical study of qualitative and exploratory nature, carried out in the Psychology and Guidance Services of the Azores, more specifically in the island of São Miguel, with the main objectives of contributing to the update and expansion of knowledge about the interventions developed by Portuguese school psychologists, in the SPOs, in public and private schools in São Miguel; influencing educational policies to meet the real needs of the SPOs; and helping Psychology professionals, who develop their CPOV practices in SPOs, to reflect on them in order to optimize them. Twelve SPOs from the several municipalities of the island participated in this study. In order to collect data, an interview script was developed to respond to the main theme enunciated. From the results analyzed, it appears that most SPOs are guided by brief vocational guidance programs (around 5 sessions) focused on information about the formative offer of the Secondary and Higher Education educational system, information about the world of professions, evaluation of the subjects' interests and their articulation with the formative offer to prepare them for entry into Higher Education or the labor market, among others

Keywords: Vocational Guidance, Psychology and Guidance Service, Azores.

Résumé

L'orientation professionnelle fait partie des fonctions de tout psychologue dans un contexte éducatif. Il est donc important de comprendre quelles méthodes et pratiques sont incluses dans cette intervention, si elle est adaptée à son public cible et si elle est mise à jour en fonction des études scientifiques sur le thème.

Une étude empirique de nature qualitative et exploratoire a été réalisée avec les Services de Psychologie et d'Orientation des Açores, plus spécifiquement dans l'île de São Miguel, avec les objectifs principaux de contribuer à la mise à jour et à l'expansion des connaissances sur les interventions développées par les psychologues scolaires portugais, dans les SPO, dans les écoles publiques et privées de São Miguel ; d'influencer les politiques éducatives pour répondre aux besoins réels des SPO ; et d'aider les professionnels de la Psychologie, qui développent leurs pratiques de CPOV dans les SPO, à réfléchir sur celles-ci afin de les optimiser. Douze FS de plusieurs municipalités de l'île ont participé à cette étude. Afin de collecter les données, un script d'entretien a été élaboré pour répondre au thème principal énoncé. A partir des résultats analysés, il apparaît que la majorité des OSP sont guidés par des programmes d'orientation professionnelle brefs (environ 5 sessions) axés sur l'information sur l'offre formative du système éducatif de l'enseignement secondaire et supérieur, l'information sur le monde des professions, l'évaluation des intérêts des sujets et leur articulation avec l'offre formative afin de les préparer à l'admission à l'enseignement supérieur ou au marché du travail, entre autres.

Mots-clés: Orientation professionnelle, Service de Psychologie et d'Orientation, Açores.

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento Concetual	3
1. Orientação Vocacional: a evolução do conceito.....	3
1.1. Modelos Teóricos de Orientação Vocacional.....	5
1.1.1. Teoria de Parsons.....	7
1.1.2. Modelo Desenvolvimentista de Super.....	8
1.1.3. Teoria da Escolha Vocacional de Holland.....	9
1.1.4. Teoria da Construção da Carreira.....	11
1.1.5. A Teoria Sociocognitiva de Carreira.....	13
1.1.6. Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional.....	15
1.2. As Políticas Europeias para a Orientação Vocacional.....	16
1.3. Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em Portugal.....	17
1.4. Práticas de intervenção em OV.....	19
II. Estudo empírico.....	25
1. Objeto em estudo, objetivos específicos e questões de investigação.....	25
2. Metodologia: participantes e instrumento de recolha de dados.....	26
3. Apresentação e discussão dos resultados.....	27
3.1. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino.....	27
3.2. Constituição do SPO.....	28
3.3. Intervenções do SPO.....	28
3.4. Práticas de OV.....	31
3.4.1. Ciclos/ anos de escolaridade de intervenção.....	31
3.4.2. Práticas.....	32
3.4.3. Caracterização do grupo de intervenção.....	41
3.4.4. Distribuição temporal das práticas.....	42
3.4.5. Envolvimento de outros agentes.....	44
3.4.6. Comparação da intervenção entre diferentes anos de escolaridade.....	46
3.4.7. Intervenção durante a pandemia.....	47
3.4.8. Avaliação das práticas.....	49
3.5. Transformação das práticas do SPO.....	50
3.5.1. Transformação das práticas gerais.....	50

3.5.2. Transformação das práticas de OV.....	52
4. Comparação entre os SPOs dos Açores e os SPOs de Portugal Continental.....	54
III. Conclusões Finais: Contributos, limitações e futuros desenvolvimentos.....	57
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos.....	63
Anexo 1. Guião de entrevista aos SPO.....	64
Anexo 2. Tabela de Categorização.....	65

Lista de Abreviaturas

BPRD - Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial

CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

COPS - *California Occupational Preference System*

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CPOV - Consulta Psicológica de Orientação Vocacional

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

DRE - Direção Regional da Educação

DREC - Direção Regional da Educação do Centro

DREN - Direção Regional da Educação do Norte

DREL - Direção Regional da Educação de Lisboa

DT - Diretor de Turma

ECO - Escolha de Cartões Ocupacionais

ELGPN - *European Lifelong Guidance Policy Network*

EMAT - Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais

IPP-R - Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

PMA - Aptidões Mentais Primárias (*Primary Mental Abilities*)

PROFIJ - Programa Formativo de Inserção de Jovens

RAA - Região Autónoma dos Açores

RAM - Região Autónoma da Madeira

OV - Orientação Vocacional

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

TIG - Teste de Inteligência Geral

TPCA - Turmas com Projeto Curricular Adaptado

TSSC - Teoria Sociocognitiva de Carreira

UAC - Universidade dos Açores

Introdução

Com as mudanças globais sentidas a partir do início do século XX, estabelecem-se condições para que, cada vez mais, se coloque em causa o trabalho como uma condição familiar e se comece a concentrar nas capacidades do indivíduo. Assim sendo, este surto de mudanças faz com que surjam as primeiras técnicas de intervenção especializadas em OV (Taveira & Silva, 2008). Com o avanço dos modelos teóricos, foi-se, cada vez mais, entendendo que o desenvolvimento vocacional deve ser tomado como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, sendo que já não se dá ênfase à identificação de características do indivíduo, mas sim a um processo de transformação da sua relação com o mundo (Campos & Coimbra, 1991).

A partir desta evolução, e direcionando a atenção para o foco específico deste estudo, os sistemas educativos, estes também se têm confrontado com novas exigências e necessidades de adaptação, em consequência do resultado das transformações nas sociedades contemporâneas (Carvalho, 2007; Carvalho, 2009, cit. in Carvalho & Pocinho, 2010).

Com a criação dos SPOs em Portugal, e mais tarde, nos Açores, fica decretada a função de planear e executar atividades de orientação escolar e profissional (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, 1991). Ora, é precisamente nesta temática que decorre este estudo, mas com um enfoque especial nos SPOs da Região Autónoma dos Açores, mais propriamente da ilha de São Miguel.

A pertinência desta investigação prende-se com o facto de existir pouca investigação acerca das práticas e intervenções em contexto educativo dos SPOs nos Açores. Assim sendo, a presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, Especialização em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, e serve para: a) contribuir para a atualização e expansão do conhecimento real das intervenções desenvolvidas pelos psicólogos escolares portugueses, nos Serviços de Psicologia e Orientação, nas escolas públicas e privadas em São Miguel; b) influenciar políticas educativas para dar resposta às necessidades reais dos SPO; c) ajudar os profissionais de Psicologia, que desenvolvem as suas práticas de CPOV nos Serviços de Psicologia e Orientação, a refletirem sobre as mesmas no sentido da sua otimização.

A dissertação divide-se em 3 partes principais, onde se desenvolve o enquadramento concetual, o estudo empírico, a apresentação e discussão dos resultados, e, finalmente, as principais conclusões e implicações do presente estudo.

Na parte I, trata-se o aprofundamento concetual acerca da Orientação Vocacional, descrevendo, com base na literatura, a história e evolução do seu conceito. De seguida, apresenta-se um esboço das principais abordagens teóricas da OV; aborda-se brevemente os seus modelos de intervenção, especialmente em contexto educativo; e, por fim, são apresentadas, brevemente, as políticas europeias e nacionais para a OV.

Na parte II, descreve-se todo o desenho empírico deste estudo, desde o objeto, os objetivos específicos, as opções metodológicas assumidas, o design de investigação, a caracterização dos participantes, a apresentação e discussão de resultados e, por fim, as considerações finais.

Na parte III, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, salientando as suas potencialidades e limitações.

I. Enquadramento Concetual

Neste capítulo faz-se referência à Orientação Vocacional descrevendo, com base na literatura, a história e evolução do conceito de OV. De seguida, apresenta-se um esboço das principais abordagens teóricas da OV, descrevendo, essencialmente, a Teoria de Parsons, a Teoria da Escolha Vocacional de Holland, o Modelo Desenvolvimentista de Super, a Teoria da Construção da Carreira de Savickas, a Teoria Sociocognitiva de Carreira de Lent e o Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional. De seguida, aborda-se brevemente os modelos de intervenção em OV, especialmente em contexto educativo. Finalmente, serão apresentadas, sucintamente, as políticas europeias e nacionais para a OV.

1. Orientação Vocacional: a evolução do conceito

A literatura comprova que a orientação vocacional existe desde a era clássica, sendo que, no início do século XX, nos Estados Unidos e na Europa, já se assistia a uma industrialização massiva, com consequências a nível socioeconómico, social e demográfico. Simultaneamente, verificaram-se mudanças ao nível da migração em massa do campo para a cidade e a mão-de-obra rural é substituída pelo trabalho industrializado, dando lugar a novas formas de divisão social e do trabalho. Tudo isto fez com que se levantassem várias questões acerca da forma como os países deveriam responder às várias transformações sociais (Taveira & Silva, 2008).

A partir destas mudanças, estabelecem-se condições para que, cada vez mais, se coloque em causa o trabalho como uma condição familiar e se comece a concentrar nas capacidades do indivíduo. Assim sendo, este surto de mudanças faz com que surjam as primeiras técnicas de intervenção especializadas em OV (Taveira & Silva, 2008).

Ainda nessa época, a orientação era tida como uma atividade baseada na investigação de cariz psicológico e tencionava apoiar a transição da escola para o emprego. O primeiro modelo dominante foi o da conciliação sujeito-profissão, baseado basicamente nas aptidões dos jovens. Ora, neste contexto, o prático era um especialista psicotécnico que se disponha a guiar o consultante através de uma boa fundamentação dos seus conselhos nessa matéria, para além da auto-avaliação e auto-observação. É assim que na obra de Frank Parsons, *Choosing a Vocation*, publicada em 1909, encontramos várias referências à arte de persuasão

do jovem quanto ao rigor das conclusões da consulta de orientação (Guichard & Huteau, 2001), tendo como objetivo adaptar as características do indivíduo às características para cada profissão (Oliveira et al., 2006, cit. in Silva, 2013).

A par disto, Parsons também se interessa pelo desenvolvimento da carreira, criando um modelo tripartido das intervenções da carreira, denominado por modelo traço-fator, que dominou o início do século XX. Ainda nesta altura, no contexto educativo, tentava-se ajustar o currículo à realidade do trabalho. Assim, Parsons referia que era imprescindível cada pessoa ter conhecimento das suas aptidões e, em funções destas, arranjar um emprego que fosse apropriado às mesmas. Para tal, Parsons, na sua obra supracitada, sugere que os jovens leiam, estudem biografias e observem os trabalhadores nos seus contextos de trabalho (Bisquerra, 1996, cit. in Silva, 2013).

Com isto, Álvez (1994), citado por Silva (2013), considerava que a orientação deveria acompanhar todo o desenvolvimento do indivíduo, com o propósito de identificar os seus comportamentos e aptidões, e assim definir tarefas que lhe sejam adequadas.

O termo “*educational guidance and vocational guidance*” começa, cada vez mais, a ser utilizado nos E.U.A, sendo que na Europa se vulgariza o termo “orientação profissional”, e é, em meados dos anos 50, que a orientação entra numa fase de expansão e o termo orientação vocacional se vai fortalecendo (Silva, 2013).

Já nos anos 60, o termo orientação vocacional veio a redefinir-se graças ao movimento psicométrico e às teorias do desenvolvimento da personalidade que se iam apresentando. Ora, neste caso, é imprescindível destacar os trabalhos de Holland e Krumboltz (Taveira & Silva, 2008). A teoria da escolha vocacional de Holland pressupõe que os interesses profissionais são uma manifestação da personalidade. O modelo de Holland pretende apresentar-se como explicativo do comportamento vocacional, identificando seis dimensões de interesses profissionais, sendo que, a partir destas, se definem seis tipos de personalidade: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (Nunes et al., 2008).

No entanto, Coimbra (1997/98) considera que estas intervenções destinadas a apoiar os indivíduos a elaborar um determinado projeto de vida vocacional de forma linear, sequencial e unidirecional não são as mais úteis e adequadas para lidar com a OV, alargando esta crítica aos modelos desenvolvimentistas, que, propondo vários estádios de desenvolvimento, também se cingiam a uma conceção linear. Com isto, Campos e Coimbra (1991) propõem um modelo reconstrutivo da exploração do investimento vocacional que apresenta como objeto central da intervenção a exploração do investimento, com o principal objetivo de

transformar a relação do indivíduo com o mundo vocacional. Aprofundar-se-ão estes temas no tópico referente aos modelos teóricos.

Com isto, cada vez mais há uma maior concordância quando se fala em orientação ao longo da vida, uma vez que a construção do indivíduo acontece ao longo de todo o seu ciclo vital, através da (re)formulação dos seus projetos de vida e da (re)orientação dos seus percursos, com base na avaliação contínua sobre si e os contextos que o envolvem, que se encontram em constantes mudanças, daí a necessidade constante de explorar e reconstruir sentidos para a vida (Campos & Coimbra, 1991; Guichard, 2005, cit. in Afonso et al., 2009).

Ora, de acordo com Bohoslavsky (2007), a orientação vocacional diz respeito aos procedimentos dos psicólogos, cujos clientes são pessoas que num determinado momento da vida enfrentam a passagem de um ciclo educativo para outro. Segundo outros autores, Aguiar e Conceição (2008), a orientação vocacional baseia-se em ajudar o indivíduo a entrar em profundo contato consigo próprio e com a realidade na qual está inserido. Já Leão (2003) expõe que a orientação é uma estratégia de intervenção social que pode ser percecionada como uma medida social, cultural, económica e política, promovendo várias formas do desenvolvimento do indivíduo (Silva, 2013).

A partir desta evolução, e direcionando a atenção para o foco específico deste estudo, os sistemas educativos, estes têm-se confrontado com novas exigências e necessidades de adaptação, em consequência do resultado das transformações nas sociedades contemporâneas que já vimos anteriormente (Carvalho, 2007; Carvalho, 2009, cit. in Carvalho & Pocinho, 2010).

Assim sendo, será importante conhecer algumas políticas europeias para assim melhor entender o desenvolvimento da orientação vocacional na Europa. Isto será abordado, mais à frente, no ponto 1.2. deste capítulo.

1.1. Modelos Teóricos de Orientação Vocacional

Como sublinhamos anteriormente, a Orientação Vocacional ganha projeção no início do século XX, destacando-se o trabalho de Parsons (1909), que foi o primeiro esboço teórico na área da psicologia vocacional, que ressalva que a eficácia, tanto das indústrias como dos indivíduos, dependeria, em grande parte, do ajustamento perfeito entre o perfil psicológico do indivíduo (particularmente, as suas aptidões e interesses) e as exigências de cada profissão. Ora, o processo de aconselhamento deveria traduzir-se em ajudar as pessoas a escolher a profissão segundo o diagnóstico de base psicométrica, efetuado com base no perfil

do indivíduo e nas características objetivas da profissão, identificando a que melhor traduzisse o emparelhamento perfeito entre as características individuais e a profissão (Carita & Peceguina, 2011; Silva, 2013).

Detalhando, brevemente, o modelo de orientação vocacional de Parsons (1909), desenvolvido a partir da sua obra *Choosing a Vocation*, onde o autor sublinha que se o indivíduo escolher a sua vocação, e não se focar apenas no trabalho, será um trabalhador mais feliz e produtivo. Esta teoria é designada por “traço-fator”, e apresenta os princípios básicos da OV através da análise pessoal, análise do trabalho e do raciocínio, tornando-se assim a base para a escolha vocacional. Ou seja, em primeiro lugar as pessoas devem compreender os seus atributos pessoais (pontos fortes, fracos, aptidões, capacidades e interesses); de seguida, devem entender as condições para atingir o sucesso num dado leque de profissões, conhecendo, previamente, os requisitos, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e perspectivas destas. Finalmente, devem realizar uma escolha lógica baseada em todas as informações anteriormente adquiridas. Esta abordagem enfatiza a importância da avaliação do indivíduo, tendo esta um papel de grande importância, mas é preciso ter em consideração que é apenas uma parte do processo de escolha vocacional (Thomason, 1999, cit. in Silva, 2013).

Como modelos teóricos em OV com maior impacto nas práticas profissionais, desde o século XX até aos dias de hoje, revelam-se três modelos principais, que se complementam e integram oferecendo contributos em função das necessidades de cada pessoa. Ora, destacam-se o modelo psicométrico (assente na Psicologia das Diferenças Individuais; e.g., Parsons, 1909; Holland, 1959); o modelo desenvolvimental (e.g., Super, 1963) e o modelo da aprendizagem social (e.g., Hackett & Betz, 1981; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Saliente-se que, entre estes três modelos apresentados, o último é aquele que impõe um papel mais ativo do sujeito, uma vez que a intervenção passa pelo incentivo à exploração e à aplicação dos conhecimentos e competências em situações reais (Brown, 1998, cit. in Carita & Peceguina, 2011).

É pertinente referir a Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002; 2005), que é a mais recente, mas que introduz elementos do modelo dinâmico conciliados com componentes das teorias supracitadas. Na mesma linha, vale ressaltar o Modelo de Exploração Reconstitutiva de Campos e Coimbra (1991), que toma o desenvolvimento vocacional como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global. Estas abordagens são as que melhor respondem às condições do trabalho nos dias de hoje, principalmente no que diz respeito à instabilidade e às rápidas mudanças, exigindo do

indivíduo uma capacidade de adaptação constante (Campos e Coimbra, 1991; Carita & Peceguina, 2011).

1.1.1. Teoria de Parsons

Como já visto anteriormente, o desenvolvimento vocacional surge quando Parsons, em 1909, cria um modelo tripartido das intervenções da carreira, denominado por modelo traçador. A intervenção nesta área cingia-se a um processo de análise pessoal, análise de trabalho e de raciocínio. Ora, para realizar uma escolha vocacional, o jovem deveria, primeiramente, compreender-se a si próprio, às suas atitudes, competências, interesses, ambições, recursos e limitações; seguidamente, conhecer os requisitos e as condições para atingir o sucesso num vasto leque de profissões, assim como vantagens e desvantagens, compensações e oportunidades em diferentes linhas de trabalho; e, por fim, refletir conscientemente acerca das relações entre estes dois grupos de fatores, para efetuar uma escolha racional tendo como base todas as informações já obtidas (Parsons, 1909; Rocha, 2017; Silva, 2010, cit. in Silva, 2013; Thomason, 1999).

Para tal, o autor enfatiza que todos os jovens precisam de ajuda nesses três pontos para conseguirem realizar a sua escolha vocacional. Para isso, Parsons enfatiza a intervenção direta do conselheiro com o cliente, com o intuito de realizar a auto-avaliação e auto-observação do comportamento dos indivíduos, e também sugere que os jovens façam leituras, estudem biografias e que observem os trabalhadores em contexto real, pois acreditava que a conjugação destas técnicas permitia aos jovens entender as suas aptidões e escolher a sua profissão (Bisquerra, 1996; Taveira & Silva, 2008, cit. in Silva, 2013).

Segundo Thomason (1999), citado por Silva (2013), a teoria de Parsons é bastante atraente, uma vez que se apresenta como uma abordagem de senso comum que fornece uma boa base sobre os fundamentos da OV de forma simples. No entanto, como nessa época se tentava adaptar o currículo escolar à realidade do trabalho, esta teoria pressupunha a existência de uma profissão ideal para cada pessoa, o que a torna demasiado otimista. Para o autor, esta teoria também ignora a importância de inúmeros fatores como a preferência geográfica, deficiência, os valores e necessidades pessoais. Para além disto, o autor também dita que esta teoria dá muita importância à avaliação do indivíduo, sendo que é preciso ressaltar que esta é somente uma parte do processo de escolha da carreira.

1.1.2. Modelo Desenvolvimentista de Super

A teoria de Super é tida como a mais abrangente de todas as teorias desenvolvimentistas, pois este autor foi o pioneiro em entender o comportamento vocacional através de uma perspectiva do desenvolvimento humano (Oliveira et al., 2006). No seu modelo, aponta que as escolhas profissionais não devem ser consideradas como a escolha de uma certa profissão, através da comparação entre características profissionais e pessoais, mas que se passe a considerar a escolha profissional durante todo o ciclo de vida, tendo em consideração os diferentes contextos sociais (*life-span, lifespace*; Oliveira et al., 2006; Super, 1983, cit. in Silva, 2013). Ora, é através de pressupostos como a auto-observação, as experiências vivenciadas pelo indivíduo, as interações sociais que este estabelece e o feedback que recebe por parte de vários agentes sociais, que o sujeito elabora um conjunto de crenças sobre o *self* e sobre a forma como este atua em diversos papéis e situações da vida (Fernandes, 2014).

Então, Super (1957, 1990) sugere a definição de cinco estádios de desenvolvimento vocacional, com tarefas distintas, nomeadamente: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio/desinvestimento. Em cada um destes estádios, o indivíduo deve ser capaz de gerir, com sucesso, um conjunto de tarefas desenvolvimentais de natureza vocacional, que estão geralmente associadas à idade cronológica do indivíduo e que são esperadas pela sociedade e pela cultura (Carita & Peceguina, 2011; Fernandes, 2014; Taveira & Nogueira, 2004). No entanto, apenas se irá fazer referência aos dois primeiros estádios de desenvolvimento preconizados por Super, uma vez que apenas estes dizem respeito à fase da adolescência, e é esta a fase de desenvolvimento que se enfatiza neste estudo, apresentada detalhadamente mais à frente.

Assim sendo, no primeiro estádio, crescimento (dos 4 aos 14 anos), prevê-se que o indivíduo construa e desenvolva o seu auto-conceito, que é imensamente influenciado pelos seus modelos familiares. Ora, notamos que, neste período desenvolvimentista, a dimensão da família desempenha um papel significativo na criação do auto-conceito do sujeito, influenciando-o no início da sua atividade exploratória e no desenvolvimento de papéis sociais (Super et al., 1996, cit. in Fernandes, 2014).

No segundo estádio, exploração (dos 14 e os 24 anos), espera-se que o indivíduo escolha domínios de interesse e de competências vocacionais que vão ao encontro do seu “eu pessoal e psicológico”, consequência da construção do seu auto-conceito e que, simultaneamente tendem a moldá-lo (Super et al., 1996, cit. in Fernandes, 2014).

Ora, Super (1955) considera a maturidade de carreira como um construto nuclear da sua teoria, sendo que esta será cada vez mais complexa quando ultrapassadas as tarefas desenvolvimentistas próprias de cada estágio de desenvolvimento, com o qual o indivíduo se depara ao longo do seu desenvolvimento vocacional. Na teoria de Super (1957, 1990; Super et al., 1996) esta prontidão individual está associada particularmente à fase exploratória do indivíduo (Fernandes, 2014).

1.1.3. Teoria da Escolha Vocacional de Holland

A teoria de Holland é uma das teorias mais populares referentes à escolha profissional e, nas últimas décadas, é tida internacionalmente como a base da orientação ao nível dos interesses e da avaliação da carreira. É interpretada como uma atualização e alargamento da teoria traço-fator de Parsons, já abordada, visto que expõe a necessidade de ajustar os indivíduos ao trabalho, baseando-se na avaliação pessoal e na análise do trabalho (Thomason, 1999, cit. in Silva, 2013 ; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

Holland considerava que as escolhas de orientação são manifestações da personalidade, sendo possível estudar os interesses profissionais a partir de seis tipologias, sendo elas o tipo Realista, Intelectual, Artista, Social, Empreendedor e Convencional (Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

Assim, para o autor, o sujeito do tipo Realista (R) tem preferência por atividades que impliquem ordem ou manipulação de objetos, apresentando capacidades mecânicas e dando mais ênfase a problemas que exijam o pensamento prático, em detrimento do relacionamento interpessoal. É descrito como conformista, honesto, materialista, perseverante, prático, modesto e estável, demonstrando gostar de ofícios como mecânico de automóveis ou eletricista (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

O sujeito do tipo Intelectual (I) apresenta capacidades matemáticas e científicas, sendo descrito como analítico, prudente, crítico, curioso, independente, introvertido, metódico e racional. Estes indivíduos aparentam gostar de profissões como biólogo, antropólogo, geólogo e médico (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

Quanto ao tipo Artístico (A), os indivíduos gostam de atividades que envolvam a manipulação de recursos físicos com o objetivo de construir artes ou produtos. Estes

indivíduos apresentam capacidades artísticas, musicais e literárias. Interessam-se por profissões como compositor, músico, escritor ou decorador de interiores, sendo descritos como complicados, emotivos, expressivos, imaginativos, impulsivos, independentes, intuitivos, não conformistas, mostrando oposição por atividades que sejam sistemáticas e que requeiram alguma ordem (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

O tipo Social (S) prefere atividades que permitam a relação com os outros, tendendo a atividades como a de professor, psicólogo, religioso, conselheiro ou terapeuta da fala. Estes indivíduos apresentam capacidades sociais e demonstram pouco interesse por atividades que exijam algum esforço físico, sendo descritos como convincentes, cooperadores, amigáveis, prestáveis, responsáveis, sociáveis e compreensivos (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

O tipo Empreendedor (E) demonstra preferir atividades que impliquem manipular os outros, com o objetivo de obterem ganhos económicos, tais como corretor, gestor, produtor de televisão e comerciante. Contudo, não gostam de atividades sistémicas e são descritos como indivíduos com capacidade de liderança e de fácil expressão, aventureiros, ambiciosos, enérgicos, otimistas, autoconfiantes, e com um consequente défice ao nível das competências científicas (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

Finalmente, o tipo Convencional (C) prefere atividades que envolvam a manipulação de dados. Contudo, têm aversão a atividades ambíguas, livres ou de exploração, apresentando capacidades para o trabalho de escritório e ou aritmética, o que os leva a gostar de profissões como empregado de escritório, analista financeiro, bancário, controlador de gestão. São caracterizados como conformistas, conscienciosos, prudentes, conservadores, organizados e perseverantes (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013; Walsh & Holland, 1992, cit. in Guichard & Huteau, 2001).

Segundo o modelo de Holland, os interesses vocacionais são distribuídos num hexágono, sendo que cada um dos ângulos corresponde a um tipo de personalidade (RIASEC). As semelhanças psicológicas entre os tipos de personalidade são proporcionais à distância a que se encontram no hexágono - ou seja, quanto menor for a distância, maior é a semelhança psicológica (Holland, 1985, cit. in Silva, 2013). Então, Realista está próximo de Intelectual e Convencional; mais afastado de Artista e de Empreendedor; e mais afastado ainda de Social (Guichard & Huteau, 2001).

Ora, para o autor, a escolha profissional deve ser baseada na combinação entre os interesses individuais e o meio onde a pessoa se insere. Sendo a personalidade representada pelo perfil dos interesses profissionais, Holland definiu os índices que permitem avaliar o grau de clareza ou estruturação: a coerência, diferenciação e identidade (Guichard & Huteau, 2001; Holland, 1985, cit. in Silva, 2013). Então, a personalidade é tida como coerente quando os dois pontos mais elevados do perfil correspondem a letras consecutivas na série RIASEC, e é tanto menos coerente quanto maior for o afastamento dessa situação. Também a personalidade será pouco diferenciada se o perfil for liso, e será tanto mais diferenciada se houver uma diferença importante entre o ponto mais alto e o ponto mais baixo do perfil. No que diz respeito à identidade vocacional, este é definido, por referência a Erikson, pela consciência que o sujeito possui acerca dos seus interesses, das suas características pessoais e dos seus fins, e pela sua capacidade para os especificar (Guichard & Huteau, 2001).

Para além disto, Holland desenvolveu um conjunto de instrumentos para permitir aos profissionais manusear os resultados da sua pesquisa de modo a ajudar o cliente a identificar profissões adequadas ao seu tipo de personalidade: o *Vocational Preference Inventory*, *My Vocational Situation*, e o *Self-Directed Search* (SDS), aspeto muito importante para a intervenção na carreira (Herr, 2008, cit. in Martins, 2012).

1.1.4. Teoria da Construção da Carreira

Esta abordagem, ancorada na teoria do autoconceito de Super, sublinhou a importância dos efeitos do contexto social e das influências recíprocas e dinâmicas entre o indivíduo e o meio. Segundo Savickas (2002), citado por Carita e Peceguina (2011), esta teoria introduz uma perspetiva construtivista, enfatizando que o autoconceito não se define por uma natureza estática, devendo ser visto como uma entidade em constante mudança, devido à evolução do indivíduo e das suas experiências contínuas ao longo da vida.

Isto deve-se à reestruturação das ocupações, às novas exigências no exercício da profissão, assim como à instabilidade e imprevisibilidade do mundo do trabalho que têm surgido ao longo dos anos, o que obriga a uma reestruturação de uma nova visão do conceito de desenvolvimento de carreira. Assim sendo, notamos que os moldes em que a carreira se constrói e se desenvolve nos dias de hoje diferem da forma como esta era encarada e vivida no passado, surgindo a necessidade de se refletir sobre novos conceitos e abordagens que permitam explicar de que forma o indivíduo constrói a sua carreira (Savickas, 2013, cit. in Fernandes, 2014).

Ora, nesta abordagem é destacada a incerteza e as rápidas mudanças que caracterizam o mundo do trabalho atual, e tornam, consequentemente, as estratégias de intervenção anteriormente utilizadas menos apropriadas, mesmo que estas ainda sejam muito disseminadas nas práticas profissionais atuais. Assim, neste modelo, comparativamente com os anteriormente apresentados, o indivíduo envolve-se ainda mais no seu processo de orientação, sendo-lhe atribuído um papel de sujeito ativo, autor da sua própria história profissional que, para a maioria, e a partir desta visão, já não será composta por apenas uma só profissão para a sua vida (Carita & Peceguina, 2011; Fernandes, 2014).

No que toca à intervenção vocacional, esta teoria salienta a estratégia do aconselhamento através da narrativa (Campbell & Ungar, 2004a; Campbell & Ungar, 2004b; Cochran, 1997, cit. in Carita & Peceguina, 2011), que entende a vida como se de um romance se tratasse, traduzindo-se pela adopção da escrita (a narrativa) como processo de auto-reconstrução do indivíduo: auto, uma vez que é o indivíduo que assume o protagonismo e responsabilidade pela sua própria história; reconstrução, porque, nesta atualidade de rápidas e constantes mudanças na carreira, já não se trata de formar uma única carreira, de aprender uma só profissão, mas sim de considerar diversas possibilidades de carreira e levar aprendizagem ao longo de toda a vida. Então, a intervenção implica o recurso à narrativa de histórias, no que se refere à carreira, tanto no sentido retrospectivo, como prospetivo, através do incentivo à imaginação e à escrita do futuro, levando à reflexão e à antecipação do mesmo, com vista a antever os problemas e desafios que possam surgir, sendo assim possível preparar respostas competentes e adaptativas (i.e., consistentes com a história que, entretanto, se foi construindo; Carita & Peceguina, 2011).

Ora, neste processo mais subjetivo e menos baseado em princípios normativos (e.g. avaliação através dos testes psicométricos) valoriza-se o planeamento, em detrimento da escolha de uma única profissão, as relações em vez da razão, as perspetivas em vez dos factos, e a invenção de significados em vez da descoberta da verdade (Almeida, 2011, cit. in Carita & Peceguina, 2011).

Resumindo, nesta abordagem, o *self* é visto como o projeto de vida, implicando a construção e reconstrução resultante das interações sociais com os diferentes grupos sociais onde o indivíduo se integra (Carita & Peceguina, 2011; Fernandes, 2014).

1.1.5. A Teoria Sociocognitiva de Carreira

A Teoria Sociocognitiva de Carreira (TSSC; Lent, 2013; Lent et al., 1994; 2000; 2002) diz respeito a uma abordagem mais recente do desenvolvimento de carreira que visa entender os processos através dos quais os indivíduos desenvolvem os seus interesses vocacionais, realizam escolhas profissionais, atingem diferentes níveis de sucesso e estabilidade na carreira, e ainda experienciam satisfação ou bem-estar em contextos de trabalho (Lent et. al 1994; Lent, 2013).

A TSSC converge, em alguns aspetos, com outras teorias já abordadas, ao integrar elementos comuns das contribuições teóricas de autores como Super, Holland, Krumboltz, entre outros, das abordagens traço-fator de que a teoria de Holland é exemplo, ou as abordagens desenvolvimentistas, como a teoria desenvolvimentista de Super. De modo semelhante às abordagens desenvolvimentistas, a TSSC incide no modo como as pessoas consideram determinadas tarefas e metas (e.g., escolha de carreira).

No entanto, também existem fatores que a distingue dessas outras teorias, pois a TSSC, ao contrário das teorias de correspondência pessoa-ambiente, acentua a vertente dinâmica e específica tanto das pessoas (e.g., visões próprias, expectativas, metas futuras, comportamento) como dos ambientes (e.g., apoios/suportes sociais e barreiras/entraves financeiros), ressaltando que, apesar da estabilidade relativa dos traços, as pessoas e os ambientes podem ser objeto de mudança, fruto das suas interações recíprocas. Também existem aspetos que distinguem esta teoria de teorias desenvolvimentistas, por exemplo, ao não enfatizar aspetos como idades e estádios específicos, mas sim direcionando a atenção para elementos que podem contribuir para a promoção ou impedimento de comportamentos desejáveis de carreira durante as tarefas ou etapas de desenvolvimento (Lent, 2013; Lent et. al 1994).

Vale ressaltar que a TSSC tem como base principal a abordagem da teoria sociocognitiva geral de Bandura (1986), sendo que realça diversas variáveis pessoais cognitivas (e.g., autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais), bem como a forma como estas variáveis interagem com outros aspetos do indivíduo e do seu ambiente (e.g., género, etnia, apoios/suportes sociais e barreiras) no seu desenvolvimento de carreira (Lent, 2013; Lent et. al 1994).

Como principais mecanismos da agência pessoal salientados por esta abordagem teórica, temos as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e os objetivos pessoais. Descrevendo, brevemente, estes termos, as *crenças de autoeficácia* dizem respeito

a um conjunto dinâmico de crenças acerca de si mesmo, específicas de determinados domínios de desempenho, resultado de processos interativos complexos entre as características pessoais, o comportamento e fatores do contexto, não podendo ser vistas como um traço global, sendo distintas da autoestima ou do autoconceito. A aquisição de crenças de autoeficácia, ou a sua modificação, decorrem de quatro fontes de informação, ou tipos de experiência de aprendizagem, tais como: os desempenhos pessoais, a aprendizagem vicariante, o encorajamento, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos (Lent et al., 2002; Bandura, 1997, cit. em Lent, 2013). Então, as experiências pessoais passadas e a avaliação cognitiva que o sujeito faz das mesmas, são consideradas como a fonte mais influente na sua construção e manutenção (Lent, 2013; Lent et. al 1994). Ora, segundo esta teoria, as experiências de sucesso relativamente a determinada tarefa ou domínio de desempenho, tendem a fortalecer as crenças de autoeficácia em relação aos mesmos, enquanto as experiências de fracasso tendem a diminuí-las (Lent, 2013; Lent et. al 1994).

Quanto às *expectativas de resultado*, estas constituem crenças pessoais acerca das consequências ou resultados decorrentes da concretização de determinado comportamento ou conjunto de ações, ou seja, estas remetem para as consequências imaginadas de ações específicas (e.g., “*se eu fizer isto, o que irá acontecer?*”), enquanto as crenças de autoeficácia incidem sobre as capacidades percebidas (e.g., “*serei capaz de fazer isto?*”). Ora, o processo de construção das expectativas de resultado é semelhante ao das crenças de autoeficácia. É através de uma variedade de experiências de aprendizagem diretas e vicariantes (tais como as perceções dos resultados obtidos em experiências anteriores ou informações acerca de diferentes domínios vocacionais obtidas indiretamente através da família, comunidade ou *media*, por exemplo), que o sujeito desenvolve expectativas de resultados em relação a diversos percursos académicos e de carreira (Lent, 2013).

Já os *objetivos pessoais* remetem para a intenção de desenvolver uma dada atividade ou de obter um determinado resultado, sendo divididos em *objetivos de carreira* (tipo de carreira que o sujeito deseja alcançar) e *objetivos de desempenho* (nível ou qualidade de desempenho esperado numa determinada tarefa ou domínio), sendo que o estabelecimento de objetivos contribui para a organização, direção e sustentação do comportamento do sujeito, proporcionando o exercício da agência pessoal de metas educacionais e profissionais.

Estas considerações acerca da TSSC pressupõem que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado estão permanentemente associadas ao “cultivo” dos interesses académicos e de carreira dos jovens, bem como o leque e tipo de opções profissionais que

estão dispostos a contemplar, ressaltando, assim, a importância de implementar intervenções desenvolvimentais, promotoras das expectativas de autoeficácia e de resultado, durante a infância e a adolescência, antes que interesses e aspirações se tornem relativamente estáveis e que algumas opções sejam eliminadas prematuramente (Lent, 2013; Lent et. al 1994).

Concluindo, a TSSC assume-se como um modelo explicativo da formação de diversas variáveis fundamentais no processo de desenvolvimento vocacional, tais como a autoeficácia e os interesses, e do desenvolvimento das inter-relações complexas que entre elas se estabelecem, como também das aspirações vocacionais (Lent, 2013; Lent et. al 1994).

1.1.6. Modelo da Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional

Como já vimos, os principais componentes apresentados nas intervenções supracitadas prendem-se com o conhecimento do indivíduo sobre si próprio, o conhecimento dos sistemas de oportunidades de formação e de profissão, e a aprendizagem do processo de tomada de decisão, sendo o problema da escolha vocacional reduzido a uma questão de conhecimento, uma vez que não deixa espaço para a transformação e o desenvolvimento, negligenciando a natureza dinâmica, energética e afetiva que está na sua base (Campos & Coimbra, 1991).

Então, os autores Campos e Coimbra (1991), tomando como base os conceitos de exploração e de investimento de James Marcia, defendem a introdução de uma “perspetiva psicológica que considere a prioridade e anterioridade da relação entre o sujeito e o mundo sobre os seus termos e que, portanto, a eleja como objeto de trabalho”, ou seja, a exploração do investimento passa a ser o objeto central da intervenção, estabelecendo-se o objetivo de modificar a relação do indivíduo com o mundo vocacional. Assim sendo, ao ter a possibilidade de realizar um contato mais próximo e direto com a realidade, realizando visitas de estudo, entrevistas a profissionais, trabalhos de projeto ou até mesmo ingressar em miniestágios em empresas, o jovem terá uma maior oportunidade de explorar e desenvolver os seus interesses (Campos & Coimbra, 1991).

Este modelo vem enfatizar a importância de envolver os jovens em experiências de exploração, que devem ser integradas cognitivamente e emocionalmente, para que contribuam para a construção autónoma do sentido e da direção das suas escolhas vocacionais (Campos & Coimbra, 1991). Então, estas experiências de contato direto com o mundo laboral, dão a oportunidade aos jovens de confrontarem os seus investimentos vocacionais e assim atribuir-lhes novos significados e construir os seus interesses (exploração do investimento),

adequando-os assim aos seus desejos, necessidades, e apelando às expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais (Campos & Coimbra, 1991).

Resumindo, este modelo dita que o desenvolvimento vocacional deve ser tomado como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, sendo que já não se dá ênfase à identificação de características do indivíduo, mas sim a um processo de transformação da sua relação com o mundo, contrariando a ideia de uma leitura rigorosamente cognitiva do problema da OV e da separação do conhecimento de si próprio e do mundo (Campos & Coimbra, 1991).

1.2. As Políticas Europeias para a Orientação Vocacional

A orientação escolar apresenta-se como um campo de atenção imprescindível das políticas europeias para a educação e formação. Ora, na sequência da Estratégia de Lisboa (2000), a Declaração de Copenhaga (Resolução do Conselho em 19/12/2003) é um primeiro marco importante neste domínio, uma vez que esta reconheceu que para o êxito de tais objetivos é necessário reforçar as políticas, sistemas e práticas que sustentam a informação, orientação e aconselhamento nos Estados-Membros, em todos os níveis da educação, da formação e do emprego, (...) (2003/C 13/02, JOCE de 18.1.2003; Carita & Peceguina, 2011).

A Resolução intitulada Reforço das Políticas, Sistemas e Práticas na Europa no Campo da Orientação ao Longo da Vida é uma segunda importante diretiva no domínio da orientação (Resolução do Conselho, 28.5.2004). Nesta, é definido o conceito de orientação como um processo contínuo que permite aos indivíduos de todas as idades e ao longo da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerir o seu próprio percurso individual no ensino/trabalho. Ora, enfatiza-se que a emergência de uma sociedade baseada no conhecimento e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida necessitam de uma intensificação das políticas de orientação a todos os níveis (Carita & Peceguina, 2011).

Em terceiro lugar vale ressaltar que, em 2008, a presidência francesa da UE elegeu a Orientação ao Longo da Vida no Espaço Europeu como tema central na educação, visando a resposta a quatro importantes problemas comuns, expressamente equacionados na Resolução do Conselho intitulada “Integrar Melhor a Orientação nas Estratégias de

Aprendizagem ao Longo da Vida” (Resolução do Conselho, 21.11.2008; JOCE de 13.12.2008; C 319/4): (a) limitar as saídas de jovens dos sistemas de educação e formação sem qualificação; (b) limitar o insucesso no ensino superior; (c) adaptar a formação às necessidades do mercado de trabalho; (d) intervir na reorientação de carreiras, considerando a crescente mobilidade profissional (Carita & Peceguina, 2011).

Para além disto, no âmbito da UE, diversas medidas se seguiram à publicação da Resolução supracitada, no domínio da orientação, tais como: (a) realizar estudos de caracterização da situação da orientação nos países membros com vista à análise da oportunidade de elaborar a nível europeu uma política em matéria de orientação mais fundada em elementos concretos; (b) desenvolver a base de dados *Euroguidance*, fornecendo aos cidadãos e aos protagonistas da orientação recursos de informação fiáveis que abranjam o conjunto dos sistemas de ensino e formação dos serviços de orientação dos Estados-Membros; (c) aprimorar o apoio à cooperação europeia na área da orientação, através da *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN; Carita & Peceguina, 2011).

Por fim, o Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação, definido pelo Conselho Europeu (JOCE, C 19/2, de 28.5.2009), determina que, para tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade, é necessário existir um aumento na qualidade dos sistemas de orientação e tornar a aprendizagem mais interessante, de maneira a proporcionar-se uma educação e formação bem sucedidas, bem como uma transição consistente para o mercado de trabalho (Carita & Peceguina, 2011).

1.3. Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em Portugal

No contexto português, o interesse pela OV não é recente, constatado pela criação do Instituto de Orientação Vocacional na década de 20. No entanto, só a partir da década de 80 é que surge, no seio do sistema educativo, a criação de uma estrutura específica, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com um vasto campo de atuação (Leão, 2006).

Ora, é a publicação do Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio, em 1991, que vem estabelecer formalmente os SPOs em Portugal, simbolizando um marco histórico da psicologia escolar no nosso país e, em particular, da OV. Ora, estabelece-se que os SPO, regulamentados em conformidade com o estatuído no art. 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), executam a sua ação nos estabelecimentos de educação pré-escolar

e dos ensinos básico e secundário, em três domínios: (a) apoio psicopedagógico a alunos e a professores; (b) apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa; (c) a orientação escolar e profissional (Carita & Peceguina, 2011; Rocha, 2017).

Os SPOs são compostos, principalmente, por psicólogos, desde a criação deste curso em Portugal. A sua prática, nestes serviços, é muito heterogénea e encontra-se, muitas vezes, diluída, estendendo-se desde o fornecimento pontual de informação a públicos-alvo muito restritos a intervenções de cariz desenvolvimental e ecológico, desde apoio psicopedagógico, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, orientação escolar e vocacional, passando também por várias outras tarefas e áreas de intervenção que competem a outros técnicos (Leão, 2006; Mendes et. al, 2015).

Vale ressaltar que qualquer profissional registado como membro efetivo na OPP poderá exercer funções em meio escolar, independentemente da sua formação teórico-prática. Um estudo do CIDEDEC (2006), publicamente disponível, com base numa amostra de 318 profissionais de SPO, descreveu que a maioria é licenciado em Psicologia (94%) e especializados em orientação escolar e profissional (36%), em Psicologia Clínica e consulta psicológica (27%), ou em Psicologia Educacional (22%; Mendes et. al, 2015).

No que se refere a alguns dados estatísticos, a nível nacional, à data de divulgação do relatório da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em 2006, exerciam funções nos SPO, a nível nacional, 506 psicólogos, 100 professores conselheiros de orientação e 34 técnicos de Serviço Social. O valor intermédio do rácio de técnico do SPO por alunos localiza-se na DREC, com um técnico por 1793 alunos. Já o valor mais negativo situa-se na DREN, com um profissional por 4280, sendo que o mais favorável apresenta-se na DREL, com um técnico por 1482 alunos. No entanto, os autores deste relatório ressaltam que é necessário cuidado na interpretação desta informação, já que o seu significado real encontra-se dependente de outros elementos de contexto, quer socioeducativo, quer geográfico, quer económico (Carita & Peceguina, 2011).

Relativamente à taxa de cobertura dos SPO em função do número de escolas do país, apresentou-se um valor de 15.5%, sendo que 1 845 escolas eram abrangidas e 10 079 não o eram. O rácio médio de SPO por escola era de um para 26 escolas, sendo o mais favorável o de Lisboa, com um SPO por cada 17 escolas. Vale ressaltar que, na grande parte dos concelhos, o número de SPO é inferior ao número de agrupamentos escolares. Para além disto, a grande maioria dos SPO (84.6%) é constituído por apenas um técnico (Carita & Peceguina, 2011).

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), segundo Cabral (2010), e atualizando os seus dados ao ano em que nos encontramos, os SPO foram institucionalizados há cerca de 20 anos, embora estes serviços já tivessem sido formal e legalmente criados há quase três décadas a nível nacional. Ora, pode dizer-se que foi nessa altura que, pela primeira vez no contexto português, todas as escolas passaram a ter um Serviço de Psicologia com pelo menos um psicólogo nos seus quadros, numa situação laboral definida.

É em 1999 que é publicado o Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A que expressa o seguinte: *“(...) a evolução do sistema educativo e a nova filosofia que lhe foi imprimida permitiram uma progressiva integração das crianças e jovens portadores de deficiência nas escolas do ensino regular, demonstrando que se deve caminhar para uma escola inclusiva, embora respeitando as necessidades específicas de cada um e a sua individualidade própria. Com este objectivo, todas as crianças com necessidades educativas especiais estão a ser integradas em estabelecimentos de educação e de ensino regular, criando-se nestes os programas específicos adequados ao seu correcto enquadramento nas actividades escolares. (...) Em resultado das transformações já iniciadas, impõe-se reestruturar toda a rede de educação especial da Região, aditando aos quadros das escolas que ministram o ensino básico e das áreas escolares os lugares docentes necessários à implementação definitiva dos núcleos de educação especial, e transformando as escolas de educação especial em centros de recursos vocacionados para o apoio ao funcionamento técnico-pedagógico especializado nas escolas do ensino regular”* (Cabral, 2010).

Por conseguinte, abre, a 22 de fevereiro de 2000, um concurso externo de ingresso de admissão a estágio para ingresso na carreira técnica superior, com a intenção de serem preenchidos 28 lugares de técnico superior de 2ª classe, tendo como requisito especial de admissão possuir a licenciatura em Psicologia, nas áreas de psicologia educacional, psicopedagogia e psicologia clínica (Cabral, 2010).

Assim, se origina a história dos Serviços de Psicologia e Orientação na RAA, sendo que, infelizmente, foi impossível conhecer e obter mais dados acerca da sua evolução e estado atual.

1.4. Práticas de intervenção em OV

O momento da tomada de decisão relativamente à escolha de um curso que prepare os indivíduos para o mundo do trabalho gera alguma ansiedade, pois implica compreender os

seus interesses, medos, pressões familiares, sociais e as exigências do mercado de trabalho. Assim sendo, a escolha vocacional assume relevância e propõe a intervenção específica de profissionais especializados aquando da OV, para adequarem corretamente conhecimentos teóricos e práticos que são facilitadores do processo de escolha profissional e da conceção de projetos futuros (Melo-Silva et al., 2003).

As intervenções em OV podem ser imensamente diversificadas (Leão, 2006), mas são apresentadas algumas orientações para a sua prática em que se recomenda, por exemplo, uma intervenção colaborativa e integrada de vários agentes educativos, tais como pais, psicólogos e professores, no processo de ensino-aprendizagem (Pinto et al., 2003).

Durante qualquer intervenção em OV, apuram-se os determinantes internos e externos das escolhas do sujeito, sendo que os primeiros referem-se à individualidade da pessoa (e.g. autoconhecimento e particularidades pessoais), e os segundos dizem respeito às condições sociopolítico-económicas vivenciadas, tais como as características e exigências do mundo do trabalho, a relação com a família e amigos, entre outras (Bock, 2014). Para além disto, é essencial confrontar o indivíduo com tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida multidimensionais, onde se envolva a educação, a formação, a qualificação profissional e a atividade profissional, articulando-os com a escolha de um estilo de vida que envolva a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de várias ordens, etc. (Gonçalves, 1997).

Neste sentido, é papel do orientador fazer com que o seu orientando tome consciência desses determinantes e que os articule com as suas decisões, preparando-o para viver diversas situações ao longo do caminho que irá escolher. Assim sendo, a OV deve possuir um carácter informativo, de modo a proporcionar ao indivíduo um conhecimento rico acerca de si próprio, da sociedade e das relações sociais, e também deve apresentar um carácter formativo, com vista à formação de novas competências e posturas diante da vida ou das adversidades que surgem ao longo dela (Bock, 2014).

Ora, segundo Bock (2014), o trabalho em OV deve ser realizado em três etapas: a primeira deve cingir-se ao autoconhecimento, para que os orientandos reconheçam quem são, os seus interesses, modo de ser, medos e perspetivas referentes a si próprios, refletindo e debatendo essas temáticas; a segunda direciona-se para a importância de refletir acerca da sociedade capitalista, do mundo do trabalho e do processo de ingresso académico, que permite abordar informações sobre as profissões e requisitos para isso; a última visa desenvolver um projeto de vida a curto, médio e longo prazo, sendo que o orientador

encadeia as ideias discutidas nas etapas já referidas e planeia, com o orientando, estratégias para a conquista dos seus objetivos, considerando os aspetos pessoais e sociais.

No entanto, consoante os estudos de Nascimento (2020), Gonçalves (2019), Sousa e colaboradores (2014), Camps e colaboradores (2014), citados por Acuna (2020), percebe-se que, desde o final do século XX, passou a haver uma tendência no desenvolvimento de práticas de OV num formato coletivo, dando lugar ao atendimento grupal, com as mesmas linhas orientadoras das que referi anteriormente.

Para além disto, também a modalidade de intervenção com programas, em contexto educativo, desenvolveu-se rapidamente e tem merecido grande destaque. Esta modalidade de intervenção, já utilizada nos anos 60 noutros contextos, começa a ser implementada nos serviços de orientação nas escolas com ensino técnico e, mais tarde, nas escolas de ensino regular, nos anos 80, dado que se trata de uma forma de intervenção com inúmeras potencialidades. Segundo Jardim e Pereira (2006), citados por Silva (2013), estes programas consistem numa intervenção sistemática e propositada, constituindo produto da identificação das necessidades de uma dada população, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal da mesma. Assim sendo, é unânime que, cada vez mais, a intervenção vocacional deva ser desenvolvida com base nestes projetos que são conceptualmente sustentados e que apresentam objetivos específicos e estratégias facilitadoras da exploração do investimento vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Taveira, 2005).

Para isso, é importante que cada programa tenha uma estrutura própria e racional e que tenha em conta as necessidades e características do público-alvo (Taveira, 2005). É neste sentido que Walz e Benjamim (1983), citados por Silva (2013), consideram que os programas de orientação devem ser organizados e planeados, introduzindo materiais adequados ao desenvolvimento dos destinatários, recorrendo a uma avaliação das necessidades e interesses dos mesmos. O programa também deve realizar-se conforme os objetivos estipulados e passar por uma fase de avaliação, com vista a perceber se os mesmos foram alcançados.

Contudo, devemos todos concordar que a intervenção vocacional deve reger-se pela ótica da prevenção e promoção do desenvolvimento humano, desviando-se da adoção de uma lógica remediativa, como acontece em casos de crise vocacional (Campos, 1980).

Nesse sentido, e no que toca ao público-alvo destas intervenções em contexto educativo, este foca-se, principalmente, no 9º ano, em que se dá a transição do ensino básico para o secundário; e no 12º ano, transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho (Leão, 2006). Ora, consoante o sistema de ensino português, os alunos deparam-se com a

sua primeira grande tomada de decisão vocacional no final do 9º ano de escolaridade, em que necessitam tomar uma decisão entre um percurso de ensino profissional ou regular e, dentro de cada um destes, optar por uma área de estudos mais específica (Carvalho, 2018; Rodrigues, 2017). Assim sendo, estes indivíduos encontram-se na fase da adolescência, que é vista como a principal e primeira etapa do desenvolvimento humano em que os jovens são confrontados com a necessidade de tomar decisões de natureza vocacional (Faria et al., 2007). Então, torna-se importante explorar a perceção e o conhecimento que os jovens têm de si próprios, e experienciar o processo dinâmico da exploração, permitindo assim a aprendizagem de novas competências e, consequentemente, a adaptação às mudanças exigidas pelos novos contextos de vida, para uma formação da identidade vocacional conveniente (Mota, 2010).

Sendo o processo de tomada de decisão um processo dinâmico, o contributo das teorias desenvolvimentistas permite-nos equacionar o 9º ano de escolaridade como o momento em que os jovens devem cumprir importantes tarefas vocacionais, nomeadamente explorar as suas opções, mas também explorar-se a si próprio (Carvalho, 2018).

A par disto, Super, na sua teoria desenvolvimentista, impõe diferentes tarefas vocacionais, organizando-as em cinco estádios: Crescimento (do nascimento aos 14 anos); Exploração (dos 15 aos 24 anos); Estabelecimento (dos 25 aos 44 anos); Manutenção (dos 45 aos 64 anos); e Desinvestimento (a partir dos 65 anos), não sendo estes limites etários rígidos. Ora, de acordo com este modelo, os estudantes na idade correspondente ao 9º ano no Sistema de Ensino Português encontram-se no estádio da exploração, tendendo a basear as suas escolhas nos seus interesses, sendo estas escolhas vocacionais determinadas por fatores cada vez mais realistas (Carvalho, 2018).

Na teoria do desenvolvimento psicossocial proposta por Eric Erikson, e mais tarde desenvolvida por James Marcia, devemos atentar ao quinto estádio de desenvolvimento psicossocial referente à Identidade - Difusão da Identidade, pois é neste que podemos caracterizar a fase da adolescência, entre os 13 e os 18 anos de idade. Para a uma realização eficaz das tarefas exigidas neste estádio do desenvolvimento, é imprescindível o envolvimento ativo dos adolescentes num processo de exploração, e subsequente compromisso, com opções de vida, sendo que a escolha vocacional assume o papel da tarefa mais relevante a ser realizada durante a adolescência (Sparta, 2003, cit. in Mota, 2010).

Ora, segundo Marcia (1996; Königstedt, 2008, cit. in Mota, 2010) é também na adolescência que ocorre um período de crise durante o qual o indivíduo se envolve efetivamente no processo de escolha. Então, a exploração é tida como um comportamento

de procura e experimentação de diferentes papéis, que se dá antes do processo de tomada de decisão, sendo a escolha profissional considerada um importante agente na formação da identidade pessoal (Sparta, 2003, cit. in Mota, 2010).

Com isto, a partir dos 14 anos, o desenvolvimento vocacional começa a atingir uma plena consciencialização do processo de escolha, em que os jovens se questionam sobre as carreiras que se mostram mais compatíveis com o seu *self* pessoal e psicológico. Isto deve-se ao crescimento cognitivo atingido até este período da adolescência, permitindo aos adolescentes entender melhor vários aspetos tais como os interesses, as aptidões e os valores na execução de diferentes profissões. Também já se mostram capazes de diferenciar várias áreas de trabalho e compreender que tanto a personalidade do trabalhador como as funções da profissão diferem de um campo para outro. Mesmo assim, muitos adolescentes têm dificuldades em conhecer os seus interesses, aptidões e objetivos vocacionais, por falta de oportunidades para experienciar os seus interesses e aptidões, ou por terem dificuldade em estabelecer um compromisso com a escolha devido a pressões externas, ignorância, ansiedade ou inação (Gottfredson, 2005, cit. in Carvalho, 2018).

Para além disto, o contexto familiar torna-se um alvo de intervenção essencial, pois exerce bastante influência no desenvolvimento vocacional dos alunos e assume um papel privilegiado na facilitação e exploração do mundo, e é o primeiro contexto de vida a ser alvo da exploração vocacional, por parte do adolescente e jovem (Gottfredson, 1981, cit. in Gonçalves, 1997; Gomes, 2004; Taveira, 1997, cit. in Mota, 2010). Para além disto, a escola, o grupo de pares, os meios de comunicação social e a comunidade também são contextos fulcrais que exercem alguma influência na construção de significados pessoais (Gonçalves, 1997).

Resumindo, entende-se que os adolescentes são o principal público-alvo da orientação vocacional nos estabelecimentos de ensino, por estarem a passar um momento de transição e de mudanças profundas e estruturais na sociedade, pois são, de determinada forma, obrigados a escolher que profissão seguir. No entanto, segundo Silva (2013), este momento é o pior para proceder à realização da escolha de uma profissão, pois os jovens ainda não compreendem a dimensão da escolha e, por vezes, não têm os meios necessários para realizar a mesma da forma mais fundamentada.

Então, quer a exploração, quer os processos de decisão e de compromisso com opções de vida, são circunstâncias importantes na construção da identidade pessoal, e que assumem especial relevância ao longo da adolescência (Mota, 2010). Então, é precisamente neste sentido que a OV surge como facilitador na passagem desta etapa da vida do jovem,

favorecendo o desenvolvimento do seu projeto de vida que abrange as suas escolhas e decisões tomadas ao longo das suas vivências e experiências de vida (Levenfus, 2016, cit. in Acuna, 2020).

Desde muito cedo, em Portugal, é comum a utilização de testes elaborados para a população com o objetivo de orientação vocacional, assim como estudos para a verificação das suas características psicométricas (Andriola, 1993/94). No entanto, esta perspetiva psicométrica já foi ultrapassada, apesar de estudos ainda revelarem que a intervenção dos SPOs ainda se encontra centrada nos papéis ditos tradicionais, em intervenções de caráter remediativo, assim como uma atuação centrada no aluno (Mendes et. al, 2015).

Apesar disto, o interesse em reformular estas práticas conforme os avanços científicos dos quais este tema é alvo, com modelos teóricos e de intervenção mais despertos para um envolvimento global do indivíduo intensifica-se (Campos & Coimbra, 1991), dando um suporte mais qualificado e sustentado à prática, o que se traduz numa intensificação da criação de programas e projetos nessa área, com vista a intencionalizar e confrontar experiências, envolver o indivíduo na busca do conhecimento de si próprio, confrontando-o com a exploração do mundo que o rodeia, ressaltando a importância de envolver os outros significativos (Afonso et. al, 2009).

II. Estudo empírico

Nesta segunda parte da presente dissertação, designada por estudo empírico, pretende-se descrever o objeto de estudo, os objetivos, as opções metodológicas assumidas, o design de investigação, caracterização dos participantes, a apresentação e discussão de resultados e, por fim, as considerações finais.

1. Objeto em estudo, objetivos específicos e questões de investigação

Nesta investigação, cujo estudo se prende com os métodos e práticas de orientação vocacional nos Serviços de Psicologia e Orientação nos Açores, de natureza qualitativa e exploratória, delinear como objetivos gerais os seguintes: a) contribuir para a atualização e expansão do conhecimento real das intervenções desenvolvidas pelos psicólogos escolares portugueses, nos Serviços de Psicologia e Orientação, nas escolas públicas e privadas em São Miguel; b) influenciar políticas educativas para dar resposta às necessidades reais dos SPO; c) ajudar os profissionais de Psicologia, que desenvolvem as suas práticas de CPOV nos Serviços de Psicologia e Orientação, a refletirem sobre as mesmas no sentido da sua otimização.

Esta investigação tem como objetivos específicos: a) conhecer a constituição do SPO de cada instituição de ensino; b) identificar as práticas de orientação vocacional utilizadas pelos psicólogos escolares micalenses; c) caracterizar as técnicas e métodos associados às suas práticas; d) identificar as conceitualizações subjacentes às intervenções em orientação vocacional desenvolvidas nas escolas; e) identificar o número de alunos em cada grupo de orientação vocacional; f) analisar a dimensão temporal do processo de intervenção em orientação vocacional nas escolas (nº de sessões, duração de cada sessão e em que fase do ano se realizam as intervenções CPOV); g) perceber e identificar quais os agentes envolvidos na intervenção, quer sejam pertencentes à comunidade escolar (e.g. psicólogos, pais, professores, etc.), ou fora deste (e.g. profissionais ligados a diferentes áreas de formação, estudantes universitários, etc.); h) identificar as principais diferenças e semelhanças entre as intervenções desenvolvidas nos vários níveis de ensino em estudo; i) identificar a existência das principais disparidades nas intervenções estudadas, tendo em conta as diferentes variáveis implícitas (e.g. região da instituição de ensino, se é pública ou privada, se os alunos

que a frequentam - de meio rural ou urbano -, qual a formação dos psicólogos responsáveis pela intervenção, etc.); j) conhecer a avaliação, contributos e eficácia das práticas implementadas pelos SPO nos contextos educativos em questão; l) avaliar semelhanças e diferenças entre todos os contextos educativos visitados.

2. Metodologia: participantes e instrumento de recolha de dados

A fim de serem identificados os métodos e práticas de OV utilizadas pelos psicólogos escolares micalenses construiu-se um guião de entrevista semi-estruturado, desenvolvido a partir dos objetivos anteriormente descritos, de maneira a constatar o que é pretendido estudar a partir desta investigação. Foi também facultado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao SPO como garantia de confidencialidade dos profissionais envolvidos e com a possibilidade de abandonar a investigação a qualquer momento, caso pretendido.

Inicialmente, foram contatados 18 estabelecimentos de ensino, sendo realizados 15 contatos com o SPOs. Posteriormente, verificou-se que apenas 13 dos SPOs realizavam intervenções em orientação vocacional, pois nem todos os estabelecimentos de ensino lecionavam o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, etapas de escolaridade onde habitualmente se realiza a intervenção em orientação vocacional. Finalmente, foram recolhidas 12 entrevistas a 11 SPOs de Escolas Públicas e um Colégio Privado da Ilha de S. Miguel.

Relativamente aos técnicos entrevistados, todos eram do sexo feminino, com uma média de idades de 45 anos. Na sua maioria, a entrevistada foi unicamente a coordenadora de cada um destes, sendo que em apenas 3 entrevistas estiveram presentes duas psicólogas.

O período de recolha de dados decorreu entre fevereiro e setembro de 2021, sendo que, nesse período, foram realizadas 6 entrevistas presencialmente e as restantes 6 via remota, através da plataforma *Zoom*. Cada entrevista demorou, em média, 40 minutos, sendo a mais curta de 20 minutos e a mais longa de 1 hora e 45 minutos.

Após a transcrição das 12 entrevistas, recorreu-se ao do *software NVivo 12* para a análise categorial do conteúdo das mesmas, facilitando o processo de codificação dos dados num sistema de categorias e subcategorias. Assim sendo, procedeu-se à criação de 4 categorias, sendo que dentro das categorias 2 e 3, achou-se por bem decompô-las em subcategorias. Então, a criação destas categorias teve por base a análise das questões presentes no guião utilizado para a realização das entrevistas: 1) Caracterização do estabelecimento de ensino;

2) Constituição do SPO; 1) Intervenções do SPO; 2) Práticas de OV, dividida nas seguintes 8 subcategorias - 2.1.) Ciclos/ anos de escolaridade de intervenção; 2.2.) Práticas; 2.3.) Caracterização do grupo de intervenção; 2.4.) Distribuição temporal das práticas; 2.5.) Envolvimento de outros agentes; 2.6.) Comparação da intervenção entre diferentes anos de escolaridade; 2.7.) Intervenção durante a pandemia; e 2.8) Avaliação das práticas; 3) Transformação das práticas do SPO, dividida em 2 subcategorias - 3.1.) Transformação das práticas gerais; e 3.2.) Transformação das práticas de OV; e 4) Comparação entre os SPOs dos Açores e os SPOs de Portugal Continental (ver Tabela 1). Para além disto, conseguiu-se realizar a caracterização tanto dos estabelecimentos de ensino como dos SPOs constituintes, que será apresentada de seguida.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino

Relativamente aos dados referentes à caracterização do estabelecimento de ensino ao qual pertence o SPO, começando por especificar os anos de escolaridade, 4 escolas lecionam desde o Pré-Escolar até ao 3ºCiclo do Ensino Básico (SPO1; SPO8; SPO9; SPO11); 4 lecionam desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (SPO2; SPO4; SPO6; SPO12); e 4 lecionam desde o 3ºCiclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário (SPO3; SPO5; SPO7; SPO10). Como foi referido, 11 estabelecimentos de ensino que participaram na investigação são escolas públicas e apenas uma é privada.

No que diz respeito ao número total de alunos de cada estabelecimento de ensino, os valores variam entre 400 a 2000, conforme a zona do estabelecimento de ensino (zona rural vs. urbana, proximidade com mais escolas na periferia geográfica, etc.), e o número de ciclos escolares que cada escola leciona. Seis estabelecimentos de ensino tratam-se de Agrupamentos de escolas, 3 dos mesmos constituídos por 6 escolas (SPO4; SPO8; SPO12), e as restantes por até 12 escolas na sua unidade orgânica, incluindo núcleos escolares que lecionam desde o Pré-Escolar (SPO1; SPO6; SPO8). Os restantes estabelecimentos de ensino a que pertencem o SPO2, SPO3, SPO5, SPO7, SPO9 e SPO10 contam com apenas uma unidade escolar.

Vale ressaltar que todos os estabelecimentos de ensino que lecionam o 3º ciclo do Ensino Básico, também oferecem percursos diferenciados de equivalência a esse mesmo grau de escolaridade através de Cursos de Formação Profissional, TPCAs, PROFIJ, etc.

3.2. Constituição do SPO

A partir dos dados das entrevistas, tentou-se perceber como era constituído o SPO de cada estabelecimento de ensino. Assim sendo, no SPO1 existem 2 psicólogas, 1 técnica de Serviço Social, 1 psicomotricista e 1 terapeuta da fala; os SPO2 e SPO3 apresentam apenas 1 psicóloga; o SPO4 possui 3 psicólogas, 1 terapeuta da fala e 1 psicomotricista; os SPO5 e SPO10 são constituídos por 2 psicólogas; no SPO6 existem 3 psicólogas, 2 assistentes sociais e 1 terapeuta da fala; o SPO7 tem 3 psicólogas; o SPO8 apresenta 1 psicóloga, 1 terapeuta da fala e 1 psicomotricista; no SPO9 há 1 psicóloga e 1 terapeuta da fala; o SPO11 conta com 2 psicólogas, 2 psicomotricistas, 1 assistente social e 1 terapeuta da fala; e, finalmente, o SPO12 tem 2 psicólogas e 1 terapeuta ocupacional.

A partir dos dados apresentados, constata-se que todos os SPOs dos estabelecimentos de ensino, contam pelo menos com 1 psicólogo que coordena o respetivo serviço; contudo, a sua constituição pode variar com a presença de até 3 psicólogos e de técnicos de outras áreas, como o psicomotricista, o técnico de Serviço Social/ assistente social, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

3.3. Intervenções do SPO

Relativamente a esta primeira categoria, que se refere às intervenções enumeradas pelos SPOs em questão, vemos que todos se dedicam, principalmente, a 4 áreas distintas - apoio psicopedagógico; avaliação especializada; apoio e desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação vocacional, como se poderá constatar a partir dos seguintes exemplos: SPO1: “(...) *avaliações psicopedagógicas em equipa de trabalho (...)*”, SPO2: “(...) *monitorização da adaptação das novas crianças do JI (...), intervenção ao nível da consciência fonológica(...). De resto, eu sou chamada, mesmo pelas Professoras Titulares, para assuntos específicos(...)*”; SPO3: “(...) *orientação escolar e acompanhamento de alunos(...)*”; SPO4: “(...) *trabalhamos muito numa vertente de consultoria(...)*”, “(...) *fazemos a aplicação de todas as respostas e medidas educativas possíveis(...)*”, “(...) *nós fazemos todo o acompanhamento do processo educativo e de ensino-aprendizagem do aluno(...)*”; SPO5: “*Fazemos OV; acompanhamento psicológico e psicopedagógico; intervimos em situações de crise, ansiedade, ataques de pânico(...)*”; SPO6: “(...) *apoio psicológico e psicopedagógico, no apoio e desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa, e OV.*”; SPO7: “(...) *dar apoio psicológico, apoio psicopedagógico(...) também fazemos orientação (...)*”; SPO8: “(...) *a avaliação*

psicológica integrada na avaliação especializada no âmbito das NEE e dificuldades de aprendizagem; o apoio psicopedagógico; e também a OV.”; SPO9: “(...) eu atendo ao nível de apoio psicopedagógico.”, “Faço OV (...)”, “(...) planificar as avaliações, para depois fazer as intervenções.”.

No entanto, existe um SPO que não realiza qualquer tipo de avaliação especializada, exceto ao abrigo das práticas de OV, sendo que encaminha os casos que necessitem para uma entidade externa parceira para esse processo (SPO2: *“Eu não faço avaliações, ou seja, eu não faço avaliações nem de dificuldades de aprendizagem nem outro tipo de avaliações.”*).

Constata-se nos discursos dos participantes que todos estão envolvidos ativamente, tanto com os órgãos e equipas de trabalho do estabelecimento de ensino, como com entidades externas, sempre que necessário, como Centros de Saúde, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Segurança Social e Núcleos de Educação Especial. Tal é visível através de alguns exemplos dos discursos dos participantes: SPO1: *“(...) avaliações psicopedagógicas em equipa de trabalho. (...) tem os docentes do Núcleo de Ensino Especial, portanto, é uma avaliação sempre bastante ampla(...)”*; *“Trabalhamos também com a EMAT, com as equipas de apoio ao tribunal, com as equipas multidisciplinares, com a Segurança Social, porque também está ligada à EMAT, com a CPCJ(...)”*; SPO2: *“(...)estou presente em todos os conselhos de turma(...); “(...) nós temos entidades protocoladas da comunidade(...)”*; SPO3: *“Estou no SPO mas também no Núcleo de Educação Especial(...)”*; SPO4: *“(...) trabalhamos muito (...) junto dos docentes; o psicólogo está presente nas reuniões de Conselho Pedagógico, nas reuniões de Assembleia de Escola, do Núcleo de Educação Especial (...) nos vários projetos (...) e noutras equipas, nomeadamente, na Equipa de Saúde Escolar, na Equipa de Ação Social da escola.”*; SPO5: *“(...) Núcleo de Educação Especial está connosco no gabinete e trabalhamos muito em colaboração.”*; SPO6: *“(...) tudo o que tem a ver com o Núcleo de Educação Especial nós também colaboramos.”*; *“(...) no âmbito da equipa de saúde escolar, fazemos também parceria com o centro de formação aqui da escola (...)”*; SPO8: *“(...) colaboração de uma psicóloga que estava afeta à Junta de Freguesia(...)”*; SPO9: *“(...) eu estou no Conselho Pedagógico, estou na Equipa Multidisciplinar(...)”*; SPO10: *“(...) fui a coordenadora do Núcleo de Educação Especial, para além de ser a coordenadora do SPO(...)”*; *“(...) uma depressão ou de um estado ansioso grave, aí envio para o Centro de Saúde(...)”*; e SPO12: *“(...) encaminhamos para a saúde ou para a CPCJ, ou para ação social(...)”*. Especificamente os SPO7 e SPO11, fazendo parte das três escolas-piloto da ilha para a implementação do novo regime jurídico

da educação inclusiva, o Decreto-Lei nº54/18, afirmam: SPO7 - *“Nós (...) somos escola piloto de educação inclusiva, abrangemos esse projeto (...) cuja a finalidade última é adaptar a Lei nº54 à Região(...).”*; *“Eu sou coordenadora da EMAEI(...).”*; e SPO11 - *“(...)antes era o Núcleo de Educação Especial, o NEE, nós neste momento como estamos em experiência piloto, já não utilizamos este termo, é CAA(...).”*; *“(...) articulação quer com os professores, quer com o pessoal não docente, quer com a comunidade escolar e fora da mesma, nós temos parcerias com muitas instituições.”*. Apenas o SPO2 não tem Núcleo de Educação Especial [*“(...) nós não temos Núcleo de Necessidades Educativas Especiais(...).”*].

Além destas múltiplas atividades, alguns SPOs também dedicam parte da sua intervenção à consultoria/aconselhamento e/ou acompanhamentos individualizados, quando necessário [SPO1: *“(...) nós realmente fazíamos acompanhamentos mais individualizados(...).”*; SPO2: *“(...)a partir do 1º ciclo até ao 12º ano tenho acompanhamentos.”*; SPO3: *“(...) acompanhamento de alunos (...) nas várias áreas problemáticas emocionais, comportamentais.”*; SPO11: *“Depois temos toda a parte da consultoria e aconselhamento com todos os intervenientes dos processos educativos(...).”*; SPO12: *“(...) fazemos alguns acompanhamentos individuais naqueles casos que se justifiquem.”*].

Constata-se também que todos os SPOs se dedicam à criação e/ou implementação de projetos/ programas sobre diversas problemáticas, abrangendo diferentes anos de escolaridade do seu estabelecimento de ensino. Nomeadamente, e dando exemplos de cada um dos SPOs que referiu alguns projetos, o SPO1 apresenta *“sessões de bem-estar ao 9º ano, quer na prevenção do suicídio e de automutilação.(...) A nível do 2º ciclo, a prevenção do cyberbullying...”*; o SPO2 dedica-se à *“implementação de alguns projetos ao nível da promoção das relações interpares, (...), a aceitação da diferença, evitar o bullying, mas o foco é sempre a parte das cinco dimensões da inteligência emocional; no 1º Ciclo, “ações mais ao nível da psicosexualidade, da prevenção da exposição nas redes sociais; no 2º Ciclo, e no 3ºCiclo direciona-se para a “promoção da empatia, do autocontrolo, de todas as questões ligadas à inteligência emocional”, sem esquecer do Secundário desenvolvendo sessões de “métodos e técnicas de relaxamento para antes dos exames”*. O SPO4 dedica-se a um projeto de *“desenvolvimento de competências de leitura e escrita com alunos “do Pré-Escolar; o SPO7 dedica-se à “promoção da cidadania e o combate à indisciplina e à violência”; o SPO11 administra um projeto para “promover o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, desde a Educação Pré-Escolar até ao 4º ano de escolaridade”*. A partir destes relatos, podemos constatar que os SPOs estão atentos às

necessidades emergentes dos seus estabelecimentos de ensino tentando responder aos problemas que vão emergindo na a comunidade educativa.

Analisando as práticas apresentadas pelos SPOs mencionados, notamos que, de facto, cumprem com o estipulado no Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, que dita que os SPOs devem garantir o “(...) *acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade*”. Para além disto, também consta que os SPOs devem desenvolver a sua intervenção “(...) *articulando-se, entre outros, com os serviços locais de educação especial e com outros serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar*” (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, 1991).

3.4. Práticas de OV

Esta categoria foca-se nas questões de descrição das práticas de OV utilizadas pelos SPOs entrevistados. Por isso, nos discursos dos participante foram emergindo 8 subcategorias: 1) ciclos/anos de escolaridade de intervenção; 2) práticas; 3) caracterização do grupo de intervenção; 4) distribuição temporal das práticas; 5) envolvimento de outros agentes; 6) comparação da intervenção entre diferentes anos; 7) intervenção durante a pandemia COVID-19; e 8) avaliação das práticas.

3.4.1. Ciclos/ anos de escolaridade de intervenção

Constata-se, a partir dos discursos dos intervenientes, que os principais ciclos e anos de escolaridade a que os SPOs direcionam as suas práticas de OV focalizam-se exclusivamente nos alunos do 9º ano de escolaridade, em ordem a prepará-los para a escolha de uma formação, na transição para o ensino secundário, a partir de um programa previamente desenhado. Destes estabelecimentos de ensino que incluem o Ensino Secundário, existem 5 SPOs que não têm um programa de intervenção em orientação vocacional estruturado, e que apenas orientam alunos autopropostos ou que apresentem necessidade de reorientação (SPO2; SPO3; SPO5; SPO7; SPO10). O SPO6 apresenta um projeto para intervir junto do 12º ano de escolaridade. No entanto, os SPOs de estabelecimentos de ensino que possuam

ambos ciclos de escolaridade (3º ciclo e Secundário), realizam uma feira/apresentação de oferta formativa em que incluem sempre todos os alunos desses anos escolares.

A partir desta constatação, podemos assumir que os principais anos escolares de intervenção em orientação vocacional dos SPOs de São Miguel dirigem-se aos alunos do 9º ano do Ensino Básico e ao 12º ano do Ensino Secundário, o que vai ao encontro do que afirma Leão (2006) quando ressalta que os principais públicos-alvo das intervenções em OV são, principalmente, o 9º ano, em que se dá a transição do ensino básico para o secundário; e o 12º ano, transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.

Esta temática será mais desenvolvida aquando da apresentação das práticas de OV no ponto seguinte.

3.4.2. Práticas

Neste tópico são descritas as intervenções em OV de cada SPO entrevistado, sendo que ao longo dos tópicos seguintes vamos estendendo essa caracterização a outros pontos.

O SPO1 informa que utiliza, no 9º ano, um guia - *“(...)um caderninho, um manual”, criado pela psicóloga, em que vai desenvolvendo várias sessões (cerca de 4) conforme os temas lá abordados: “uma exploração mais orientada para o eu: o que é que eu sou, o que é que os outros pensam de mim, o que é que eu penso dos outros ou o que é que eu acho que os outros pensam de mim”; entender as perspetivas do aluno com “uma exploração através do “daqui a 15 anos, como é que te projetas, o que é que gostavas de ser, o que gostavas de ter.; alguma coisa na televisão que tivesses visto que tivesse chamado a atenção, alguma área específica(...)”*; de seguida, procedia à *“exploração das disciplinas em si a nível escolar e depois avançávamos sempre com os testes psicotécnicos”, sendo que “fazia tudo de uma vez, BPRD mais IPP-R.”*. Após isto, *“na semana a seguir, eu entregava os resultados, fazia uma exploração muito grande de cada um dos testes, comparava-os(...)”*, e só *“na terceira sessão é que eu passava a explicar individualmente”, incluindo a exploração do site www.acessoaoensinosuperior.pt, que, segundo a psicóloga, “é fabuloso, a nível de área, de curso, de planos de estudo dentro do curso(...)” e aproveita-o para explicar aos alunos, quando já estão mais decididos, os passos a tomar quanto à sua escolha (“vamos ver qual é a média de entrada do último aluno, depois vamos ver ao nível do contingente quantos concorreram e quantos ficaram. Depois clicamos no link da universidade e vamos ao plano de estudo para eles perceberem que disciplinas fazem parte daquele curso(...))*. No final das sessões, a psicóloga indica sempre aos alunos que este “é

um bom tema de conversa em família, (...)para falar dos vossos resultados, das várias hipóteses que surgiram, daquilo que vocês até escolheram (...) Para que também seja um envolvimento da família toda e que os pais também percebam que fazem também parte do processo”.

Quanto ao SPO2, “a OV é preparada com as professoras tutoras do 9º ano com antecedência e pressupõe, sempre, uma escolha por parte dos alunos de alguns representantes de profissões que eles queiram ouvir falar do que se faz”. Posteriormente, “é agendada com cada turma do 9º ano a altura em que serão aplicados os testes e questionários de OV”, aplicando “o PMA, que é a prova de aptidões mentais primárias(...) e aplicamos o IPP-R, o inventário de interesses e preferências profissionais na versão revista, e aí, já temos o mapeamento de um perfil das atividades e das profissões que os alunos tendem a preferir, e é muito bem explicada a questão da aptidão, a diferença entre essa aptidão e a diferença entre a preferência”. De seguida, há a introdução dos dados, “elaboro os relatórios, e depois é agendada uma reunião de devolução dos mesmos resultados a cada aluno, individualmente, sempre na presença dos seus pais. Este procedimento de OV é repetido mais tarde (no Secundário), se o quiserem”, sendo que, neste caso, “depois de voltarmos a fazer esses testes,(...) é feita toda uma exploração do site da DGES, que tem a ver com a parte dos cursos e o plano de cursos para cada universidade, médias (...)”.

O SPO3 realiza, com os alunos do 9ºano, uma intervenção em 5 sessões estruturadas, fora do horário escolar, em que “os alunos se inscrevem para as sessões de OV (...), e eu posso juntar grupos de turmas grandes (...) no auditório, mais ou menos, por dois horários.” Antes de se iniciarem estas sessões, “os pais já recebem a estrutura da Orientação Escolar, o que é que o aluno vai fazer em cada sessão”. Então, na primeira sessão “é a aplicação de questionários(...) o IPP-R e um questionário de preferências individuais, onde tento perceber o que eles gostam mais, o que gostam menos, as expetativas deles, um questionário de descrição de cada um deles(...)”. De seguida “aplico a BPRD, aplicada por duas vezes, na 2ª e na 3ª sessão(...)”. Na quarta sessão, passa-se à “divulgação da oferta do ensino secundário, o que é que eles vão encontrar no ensino secundário a nível de cursos, e aqui abordar os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, qual é o perfil de aluno para cada um dos cursos, objetivos para cada uma das alternativas, (...) para que eles percebam a diferença entre o que é ir para um percurso científico-humanístico e um percurso profissional, as implicações de cada um deles, o que esperar quando acabam o curso...”. Já na quinta sessão, faz-se “a entrega dos perfis e dos questionários que eles

preencheram.”, sendo que “organizam-se por grupos para irem às entrevistas (...) depois é preciso, com cada um deles, pegar nos resultados e explicar, (...) uma leitura individual com as tais expectativas de após o Ensino Secundário, isso depois é um bocadinho individualmente com cada um deles nas entrevistas, (...) e é nessa entrevista que é delineado o plano de matrícula”, sendo que essas reuniões se realizam durante as aulas de “Cidadania, ou outra disciplina que me permita usar”, em que “há 1, 2, 3 alunos que saem um dia dessa aula”. Para além disto, também é realizada uma sessão com os pais “exatamente nos mesmos moldes”, pois “os pais têm de saber o que é que eles podem escolher, as implicações das escolhas dos filhos, portanto, eu acho que os pais têm de estar muito envolvidos (...) e esta informação é replicada para os pais.”. Relativamente, aos alunos do Secundário, a psicóloga parte “do pressuposto que os alunos do secundário já fizeram uma caminhada no 9º, ou seja, as dúvidas que eles têm serão dúvidas muito mais precisas de quem está muito próximo do acesso ao Ensino Superior”, pois “os alunos do secundário que me procuram são muito poucos, porque eles levam um plano, quando fazem a OV no 9º ano, para o que esperar depois do 12º, ou seja, eles fazem uma matrícula no 10º ano com uma expectativa de acabar o 12º ano e ingressar no Ensino Superior.”. Assim sendo, estes alunos apenas procuram ajuda em relação à OV “na reformulação do projeto, alguma dificuldade que tenham, mesmo no preenchimento de boletim (de matrícula), aí podem novamente marcar, mas já são eles que marcam comigo, não vou continuar a fazer o seguimento.”, pois, segundo a psicóloga a OV realiza com os alunos do 9º ano já abrange todo o percurso escolar do Secundário e posterior ingresso no Ensino Superior.

O SPO4, desenvolve sessões junto das turmas do 9º ano de escolaridade. Após uma sessão prévia de informação a cada uma das turmas, alertando os alunos para a importância do processo de tomada de decisão após a conclusão do 9º ano; por que percursos é que o aluno poderá optar, como por uma formação superior, como numa vertente de ensino mais profissional. Após esta sessão desenvolve para os alunos interessados sessões de OV centradas nos interesses, valores e sistema educativo: “a escola organizava um questionário a aplicar aos alunos no 9º ano” nesta sessão, para se proceder a um levantamento dos interesses dos alunos quanto aos cursos profissionais que a escola deveria oferecer, pois “era importante também para a escola ter uma oferta que viesse ao encontro das necessidades dos alunos”. Quanto ao 12º ano, “à partida, os alunos já tinham feito a sua opção, o seu percurso (desde o 9º ano); no 12º ano chegamos a aplicar alguns questionários para tentar perceber se já tinham a ideia formada do que é que iriam fazer depois. Caso contrário, sentávamo-nos com os alunos, tentávamos perceber também quais eram os seus

interesses, as suas motivações, para depois tentar orientá-los minimamente, mas isso não era feito na turma. Era, por exemplo, cada aluno, se houvesse essa necessidade, procurava o técnico do SPO.”

Relativamente ao SPO5, a psicóloga realiza *“um questionário on-line(...), em que eles têm acesso direto à cotação do questionário”*; antes era aplicado às turmas todas presencialmente, mas desde há uns anos optou-se por este meio, mesmo antes e depois dos encerramentos dos estabelecimentos de ensino sentidos devido à pandemia, continua-se a *“mandar o site, os passinhos todos que eles têm de fazer. É muito parecido ao questionário do Holland, tem as competências, os interesses(...) Mando também as ofertas formativas das escolas profissionais e a oferta formativa da escola. Depois quando eles querem ir para as escolas profissionais, os que vêm ter comigo, falo um bocadinho com eles, preparo para a entrevista, (...)”*. Antes, *“fazia a todos os alunos do 9º ano, (...) fazia o PMA, já tinha tudo informatizado, só que a partir dali não recolhia informações porque os “resultadinhos” deles eram assim (expressão com as mãos de pouca quantidade), (...) depois optamos por fazer àqueles que estavam interessados. Agora, damos a informação a todos e aqueles que quiserem fazer, e aqueles que quiserem ir ter ao gabinete vão ter ao gabinete.”*. No entanto, a psicóloga confessa que *“a OV não resulta, com o meu público-alvo. Normalmente o que eu costumo fazer é informá-los que pode recorrer a sessões presenciais mais individualizadas no SPO... “por exemplo, mandei esta informação para todos os alunos do 9ºanos e apenas um aluno recorreu ao SPO..., mesmo que a gente fale e chegue à conclusão que é melhor isto ou aquilo, eles depois chegam ao 10º ano e matriculam-se onde querem.”* O SPO6, no que respeita ao 9º ano, coloca em prática *“um programa constituído por 5 sessões, que visa explorar os interesses, os valores e as aptidões dos alunos”*. Inicia-se com uma primeira sessão que *“é a sessão de grupo, é uma apresentação, o que eles vão fazer, em que é que consiste o programa, quais são as decisões que eles têm de tomar no próximo ano.”* Depois, *“começamos logo em janeiro com a aplicação dos testes, começamos primeiro pelos de interesse, explorar o autoconhecimento, o que é que gostam de fazer, o que é que não gostam de fazer... eu costumo (...) explorar isto de uma forma mais prática e depois então passar para a aplicação do teste, primeiro interesses, valores e aptidões, um tipo de dinâmica mais prática e depois (...) então faço a aplicação dos testes apenas com os alunos que querem. Depois havia a devolução dos resultados no mês de maio, (...) com um relatório para cada aluno”* sendo a entrega feita de forma individual. Quando existem alunos que não querem realizar o programa, *“faz-se, no contexto de turma, outra vez, uma exploração de qual é a oferta formativa que vai haver para o próximo ano letivo, isso outra*

vez de maneira global.” Quanto ao 12º ano, o SPO começa “por uma sessão de informação, onde havia um esclarecimento mais geral que poderia incluir informação sobre o Ensino Superior, ou seja, a oferta formativa do Ensino Superior, sobre o serviço militar e outras alternativas, incluía, por exemplo, o Erasmus, o Ano Zero, o Gap Year, voluntariado, portanto, tudo aquilo que os alunos poderiam optar”. Para além disto, “foi criado também, durante o ano, (...) um espaço individual, uma valência que nós intitulamos Espaço S, (...) onde os alunos pudessem recorrer para obter informações sobre a oferta formativa após o 12º ano, com vista ao prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Após analisarmos, resolvemos (...) abranger um maior número de alunos (do Secundário), porque havia sempre aqueles alunos que não sabiam ou que pelos menos não queriam seguir o curso superior, e então este espaço, o espaço S, foi criado exatamente para dar resposta a isso”. Neste espaço, “havia a possibilidade de se apresentar questionários, testes de OV para os alunos que quisessem, e também algumas entrevistas ou responder a algumas dúvidas ou dar algum esclarecimento individual”.

Quanto ao SPO7, faz-se “as sessões de grupo que são 5 (...) a todas as turmas do 9º ano” aplicando “um programa da Faculdade de Psicologia de Lisboa mas adaptado: uma 1ª sessão de apresentação, depois há uma outra que fala mais sobre a decisão vocacional propriamente dita(...), depois passamos para a parte dos raciocínios e aplicamos a BPRD e em termos de interesses vocacionais aplicamos o COPS, (...) para, na altura da entrega dos resultados, nós podermos ter uma base de discussão, o resultado do teste por si só não nos diz muito, o que nos diz depois é na argumentação com os alunos “porque é que escolheste isto; porque é que escolheste aquilo” é que depois chegamos a um consenso” segundo os interesses e as aptidões, e conjugando com a oferta formativa que existe. De seguida, “quando sai a oferta formativa quer das escolas secundárias, quer das profissionais”, organizam-se as “reuniões em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos ou menos até, as vezes que forem necessárias, até realmente eles não terem dúvidas, e aí fazemos a entrega dos resultados e a discussão dos resultados(...), e ver depois, de acordo com a oferta formativa que existe aqui na escola e nas outras, qual será a melhor opção para cada um deles. Também os pais são convidados a participar, qualquer pai, que queira vir, é bem-vindo, basta ligar para cá e marcar uma entrevista e falamos todos.”

O SPO8 organiza “a OV basicamente em 4 partes: numa primeira parte, fazemos o primeiro contato com os alunos, com os grupos, no sentido de fazermos uma apresentação, de explicarmos em que é que consiste a OV, o grupo também tem a oportunidade de se apresentar, (...) e falar também da questão do autoconceito”. Depois, dá-se lugar à

avaliação psicológica, em que “começamos com a aplicação da escala de Piers-Harris de autoconceito.” Utiliza-se também “a BPRD, e depois então (...) terminamos com a avaliação dos interesses e preferências profissionais e utilizamos a IPP-R. Depois há todo um trabalho de background do psicólogo para a cotação, para a análise desses resultados, para ver o perfil de cada aluno, (...) no sentido de, mais à frente, darmos continuidade com as entrevistas.” Enquanto se faz essa análise de resultados, o SPO continua a dirigir-se às turmas para “divulgação de todos os percursos formativos possíveis para que a tomada de decisão seja o mais informada possível.” Após tudo isto, são agendadas “as entrevistas individuais com os alunos para fazer a divulgação dos seus resultados na avaliação psicológica e fazer a orientação individual e encaminhar o aluno para a sua tomada de decisão.”

Relativamente ao SPO9, este revela que apesar de, atualmente, realizar um programa de “5/ 6 sessões” com o 9º ano, já realizou e pretende voltar a realizar OV com o 8º ano (isto será abordado no ponto 5.2., referente às transformações das práticas de OV). No que se refere à OV no 9º ano, primeiro são realizadas “umas dinâmicas só de apresentação, eu apresento-me, apresento todo o programa que eu tenho para lhes apresentar ao longo do ano, quantas sessões vão ser, (...) o que é que nós vamos fazer em cada sessão, levo um PowerPoint, quais serão as saídas para eles irem pensando após o 9º ano, (...).”. Também são realizadas “2 sessões que foram muito engraçadas de exploração entre eles, onde eles tinham de caracterizar os colegas, (...) eu decidi ir um bocado por aí mais para estarmos a conversar, a ver o que cada um queria fazer da sua vida, qual era o melhor caminho para chegar lá, pronto, essa exploração.”. Os alunos, logo ao início, também “preenchem um questionário que falam sobre si, sobre a sua família, como é o seu estudo, (...) as disciplinas que mais gostam, quais são as perspetivas de futuro que eles têm, (...) e peço sempre para eles me darem, pelo menos, 2 ou 3 ideias gerais que eles poderiam gostar de seguir no futuro(...)”. De seguida, realizava-se a aplicação de testes: “a BPRD(...) Depois, quando tenho oportunidade, faço o TIG (...) Depois, eu faço sempre mais no fim, a exploração dos resultados todos(...)” através de sessões individuais, “e depois eu dou a minha sugestão de encaminhamento.”. No entanto, a psicóloga confessa que “o meu programa de orientação nunca é igual todos os anos, (...) e então eu própria reformulo” de acordo com as necessidades dos alunos.

O SPO10 enumera como pontos fulcrais da sua intervenção “o autoconhecimento e a informação”. Assim sendo, primeiramente, a psicóloga dirige-se a cada turma do 9º ano e explica “o que é o processo de orientação, ponho-os a pensar sobre eles próprios, sobre as

suas expetativas, sobre um bocadinho do seu passado recente, (...) e depois explico, de maneira geral, quais são os percursos possíveis acabado o 9º ano.”. Depois, dá-se a aplicação de testes, aos alunos que se propuseram à intervenção: “temos 2 tipos de teste, temos o IPP e depois temos uma bateria de aptidões que é a BPRD.”, com vista ao “cruzamento entre aquilo que eles realmente gostam ou acham que têm mais interesse com aquilo que poderão ter mais jeito, mais aptidão”. Entretanto, dá-se a cotação dos testes e a devolução dos resultado através de entrevista (“(...)eu coto os testes todos, imprimo e chamo individualmente cada um para nós conversarmos. Convido sempre todos os encarregados de educação a virem a essa entrevista, para conversarmos.”). Em relação à intervenção do 12º ano, por vezes, existem dúvidas ou necessidade de reorientação de alunos do 10º, 11º e 12º, e “aí então eu faço um apoio individualizado do mesmo modo, os testes e tudo mas de um para um(...)”.

Quanto ao SPO11, este realiza um programa com 5 a 7 sessões com cada turma do 9º ano, em que *“numa primeira sessão fazemos a apresentação de um PowerPoint em que apelamos e sensibilizamos os alunos para o processo de orientação, desmistificar um bocadinho(...), explorar (...) futuras escolhas”, “vemos o que é que existe no sistema de ensino português, (...) depois temos aqui que é importante perceber as minhas características pessoais, misturamos várias teorias(...)”* , fazendo uma referência ao RIASEC do Holland através da criação de personagens na apresentação do PowerPoint *(“(...)por exemplo do tipo artístico da Sara, temos o tipo social, o empreendedor, etc.”)* e a aplicação de um questionário *“para a recolha de dados”* de cariz mais pessoal e académico. De seguida, dá-se a aplicação de testes *(“(...) numa segunda sessão, o IPP-R, (...) numa terceira e quarta sessão, nós fazemos a BPRD, (...))”*. Depois, no final há *“uma entrevista individual com cada aluno”,* devolvendo *“os resultados de todas as baterias e de tudo o que eles fizeram, e aí sim é que vamos realmente explorar com eles a escolha que eles acham que é a mais adequada para eles.”* No entanto, a psicóloga dita que vai ajustando as suas práticas *“de acordo com a população que eu tenho na minha frente, as etapas são mais ou menos aquelas, mas nós também temos de ser sensíveis à população que temos à nossa frente.”*.

Finalmente, quanto ao SPO12, as psicólogas realizam, consoante o número de turmas, *“muitas sessões, ao longo do ano, como era suposto, um trabalho mais profundo (...) com o 9º ano. Aplicamos alguns questionários de autoconhecimento, basicamente. Posteriormente, aplicamos os testes de interesses, os testes de aptidões. Fazemos, depois, a análise de todo o material recolhido junto dos alunos e, posteriormente, fazemos uma sessão individual com*

cada um deles para lhes dar o feedback e fazer, realmente, uma orientação com base naquilo que o sistema educativo tem para oferecer.” No entanto, iam iniciar um programa de OV com as turmas de 7º ano com “cerca de 2 sessões por período, porque seria um trabalho a desenvolver ao longo de todo o 3º ciclo”, mas, entretanto, surgiu o encerramento do estabelecimento de ensino devido à pandemia de COVID-19.

Após a apresentação dos discursos dos 12 SPOS sobre as práticas de OV, é consensual que, de um modo geral os alunos se envolvem nestas práticas, sendo que apenas no SPO5 se verifica alguma dificuldade na adesão ao processo [*“(…)há um ou outro que me vai perguntar uma coisita mas é raro(…)”*]; e o SPO12 refere que, por vezes, há falta de valorização deste processo de OV por parte dos alunos [*“(…)nem sempre eles seguem as nossas orientações, (...) também dá para perceber que não valorizam muito este trabalho, não dão muita importância a este processo de encaminhamento todo de OV, não o levam muito a sério. Porque acabam, às vezes, por não seguir nada daquilo que lhes é dito”*].

Saliente-se, também, que todas as escolas se envolvem na apresentação das ofertas formativas dos estabelecimentos de ensino regular e profissional da ilha, através de Feira das Profissões, da Semana da Orientação Vocacional, entre outras, com o propósito de envolver os alunos do 9º ano com os do Ensino Secundário. Este tema será desenvolvido no ponto 4.5., referente ao envolvimento de outros agentes nas intervenções em OV, por se tratar de entidades externas ao SPO.

Vale também ressaltar que os SPOs inseridos em estabelecimentos de ensino que oferecem cursos de equivalência ao 9º ano (Cursos de Formação Vocacional, TPCAs, PROFIJ, etc.), tais como o SPO1, SPO4, SPO9 e SPO11, têm sempre a preocupação de direcionar também a sua intervenção a este público, não apresentando um programa concreto, mas ajustando-o através da sensibilização dos alunos para escolhas pensadas e perspectivas futuras, exploração da oferta formativa, e, quando necessário, proceder à elaboração de testes e a uma orientação mais centrada na pessoa.

É também importante ressaltar que todos os alunos incluídos na avaliação psicológica das intervenções de todos estes SPOs, têm tanto o seu consentimento como dos seus encarregados de educação, garantindo que estes últimos têm conhecimento do processo de OV direcionado aos seus educandos.

A partir da apresentação das práticas de orientação vocacional dos 12 SPOS, constata-se que se orientam por programas de Orientação vocacional breves (à volta de 5 sessões) centrados na informação da oferta formativa do sistema educativo do Secundário e Ensino Superior, informação do mundo das profissões, avaliação dos interesses dos sujeitos e

articulação dos mesmos com a oferta formativa para os preparar para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, entre outros. Ou seja, parecem focalizar-se em três grandes objetivos de intervenção (Gonçalves 1997):

- (a) *Conhecimento de si próprio*: que visava o auto-conhecimento, através de estratégias instrutivas e informativas, pela realização de testes; tem subjacente a crença que o cliente não escolhe porque não se conhece bem a si próprio, e de que os testes fornecem uma radiografia do cliente; ora os testes apenas dão informações fragmentadas e parciais do sujeito;
- (b) *Conhecimento do mundo* (das oportunidades sociais): através de fornecimento da informação, organizada por *experts*, esperando-se que o cliente, ao processar a informação, se capacite para a escolha;
- (c) *Conhecimento de métodos de tomada de decisão*: pelo treino de *skills* funcionais de processamento da informação para a tomada de decisão.

Assim, as práticas de OV circunscrevem o problema das escolhas a uma questão de informação, como se a escolha se reduzisse a uma questão de conhecimento: “Agem como ingênuos iluministas, ou então, maquiavélicos manipuladores, esquecendo, ou fingindo esquecer que o problema das escolhas não é prioritariamente uma questão de conhecimento mas de investimentos”, mediados por relações de significado construídas nas interações com o mundo e as pessoas significativas (Campos, 1991, p.137).

Esta conceptualização e metodologia é demasiado instrumental, racionalista e pouco psicológica, não respeitando a lógica espontânea do desenvolvimento: (a) centra-se nos conteúdos/produtos; (b) alheia-se de uma lógica espontânea do sujeito; (c) dá ênfase à dimensão cognitiva, estabelecendo clivagens entre cognições, emoções e ação; (d) clivagem e sequencialidade - entre o conhecimento de si próprio e o conhecimento do mundo (Gonçalves, 1997).

Como alternativa deveria optar-se por uma metodologia de projeto e não de programação, centrada nos sujeitos em desenvolvimento e não impondo uma lógica exterior aos mesmos (Menezes, 2010), mas respondendo às suas reais necessidades. Deveria optar-se por estratégias e atividades de exploração reconstrutiva, em que a exploração e o investimento são os dois processos psicológicos fundamentais que nos ajudam a compreender de forma mais adequada o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com o mundo do trabalho, da formação – pela procura, questionamento e experienciação –, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais (Coimbra, 1997/98).

3.4.3. Caracterização do grupo de intervenção

No que se refere aos grupos de intervenção em OV, já vimos que a maioria diz respeito aos 9º anos de escolaridade. No entanto, nesta categoria vamos entender como são compostos esses grupos. Ora, a maioria dos SPOs diz intervir em grupo de turma, na sala de aula, principalmente nas aulas da disciplina Cidadania, sendo que é raro o aluno que não se quer envolver no processo de OV, comprovando: SPO1 *“Isto é por turma(...)”*; SPO2 *“Isto é feito em grupo turma(...)”*; SPO4 *“(...) turmas do 9º ano de escolaridade(...)”*; SPO6 *“em contexto de turma”*; SPO7 *“turmas do 9º ano”*; SPO8 *“Organizamos a OV por grupos turma(...)”*; SPO9 *“(...)no âmbito da Cidadania, passou a ser para o grupo turma todo(...)”*; SPO11 *“(...)como é numa aula, claro que eles podem não querer, mas nessa hora o DT tem de combinar com eles outra tarefa. É muito raro isto acontecer(...)”*; e SPO12 *“vamos ao grupo de turma”*. Normalmente, estes grupos de turma têm um número entre 15 e 20 alunos [*“têm 17 a 21(alunos)”*; *“15 a 20 alunos”*; *“turmas eram relativamente pequenas, 16, 17(alunos)”*; *“uma média de 20 alunos”*; *“As minhas turmas são pequenas, elas tinham 16 (alunos)”*].

No entanto, os SPOs 3 e 10 organizam-se de forma diferente devido às práticas que utilizam, pois recolhem, primeiro, o número de alunos interessados e, a partir daí, criam os seus grupos de intervenção em horários extracurriculares. Ora, o SPO3 organiza grupos grandes constituídos por várias turmas (*“eu posso juntar grupos de turmas grandes”*; *“os alunos se inscrevem para as sessões de OV. Divido as turmas por dois dias, mas sempre fora do horário escolar”*), e o SPO10 organiza os alunos consoante a turma a que pertencem para ser mais fácil de constituir um horário extracurricular para cada grupo [*“(...)passo uma folha, eles inscrevem-se... houve uma primeira fase em que fazia no contexto de turma, só que depois comecei a ver que quem não está interessado fazia daquilo um bocadinho totoloto(...)”*, *“separo por grupo turma, mesmo que não estejam todos os alunos da turma, eu vou ver o horário deles e então vejo, por exemplo, 9ºA não tem aulas à quarta-feira das 14:30 às 15:30 arranjo uma sala e vou ter com eles(...)”*].

No entanto, vale ressaltar que o contexto apresentado anteriormente refere-se às sessões programadas, sendo que, aquando da entrevista e devolução dos resultados ou de esclarecimento de dúvidas acerca dos resultados ou dos temas das sessões, todos os SPOs agendam reuniões individuais com cada aluno, à exceção do SPO3 e do SPO7, que organizam grupos mais pequenos para esse efeito [SPO3: *“(...)eles organizam-se por grupos*

para irem às entrevistas(...)”; SPO7: “*(...)reuniões em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos(...)*”]. Saliente-se que todos os SPOs revelam que essas reuniões também podem ser agendadas com qualquer aluno autoproposto fora do programa de sessões de OV.

Já o SPO5 trata-se de um caso particular, dado que não organiza grupos de intervenção, mas sim recorre a práticas em via remota, sendo que se mostra sempre disponível para agendar reuniões individuais com qualquer aluno que queira rever os resultados ou tirar dúvidas acerca da sua orientação [*“Eu até acredito que hajam vários que até façam o questionário, mas é o que eu digo, depois não tenho retorno, eu não tenho acesso(...)*”; *“(...)eles podem ir fazer sessões mais individualizadas, mas nunca tenho ninguém(...)*”].

Notamos que a maioria dos SPOs organiza a sua intervenção para grupos de intervenção, e após a intervenção em grupo, ou aquando de algum caso de reorientação, é que procede a um atendimento individual. Segundo Nascimento (2020), Sousa e colaboradores (2014) e Camps e colaboradores (2014), existe a propensão para desenvolver as práticas de OV em contexto de grupo desde o final do século XX.

3.4.4. Distribuição temporal das práticas

Quanto à distribuição das práticas, todos os SPOs organizam-se através de sessões repartidas no tempo, menos o SPO5, que realiza um questionário on-line, estando o seu acesso sempre disponível aos alunos, mas que também visita as turmas para informá-las sobre isso e pretende que o maior número de alunos realize o questionário e que, depois, a procure para mais esclarecimentos até ao final do ano letivo, antes dos processos de matrícula.

Apresenta-se agora, brevemente, como cada SPO organiza a sua intervenção no tempo. Primeiramente, o SPO1 desenvolve a sua intervenção em 4 ou 5 sessões de 90 minutos cada, iniciando na penúltima semana antes da interrupção da Páscoa, para as retomar no início do 3º período, com a aplicação dos testes psicotécnicos, devolução os resultados dos inventários de interesses e valores aos alunos, para de seguida apresentar a oferta formativa, apoiando-os na escolha de um curso/formação no ensino secundário.

O SPO2 afirma que o número de sessões, com a duração de 45 minutos cada, variam conforme as necessidades de cada turma. Inicia a intervenção entre no 2º trimestre (fevereiro/março) e prolonga-a até ao final do ano letivo.

O SPO3 organiza o programa de OV em 5 sessões, com a duração de 45 minutos cada, estruturadas à volta de psicotécnicos de interesses vocacionais e informação do sistema educativo, iniciando em janeiro e concluindo em maio.

O SPO4 organiza a sua intervenção numa sessão de esclarecimento sobre a oferta de formação no Secundário a cada turma do 9º ano, ao longo do 2º e 3º períodos, entre março e maio

O SPO6 desenvolve um programa de OV com os estudantes do 9º, ao longo de 5 sessões, com a duração entre 60 a 90 minutos. Realiza a primeira sessão no mês de dezembro, terminando em maio/junho. As sessões mensais com cada grupo focam-se na avaliação dos interesses vocacionais e a sua articulação com a oferta de formação no Secundário

O SPO7 inicia em janeiro o programa propriamente dito com os alunos do 9º ano, em sessões quinzenais de 90 minutos cada, no espaço das aulas de Cidadania, explorando interesses profissionais a partir de inventários de interesses, articulando-os com as formações da oferta do sistema educativo no Ensino Secundário. Com os alunos do 12º ano realiza sessões informativas sobre o acesso ao Ensino Superior, a partir das dúvidas que vão emergindo.

O SPO8 organiza a intervenção em OV em 10 ou 11 sessões, com a duração aproximada de 90 minutos cada. Inicia-se a intervenção no final de outubro e prolonga-se até abril. Nas 3 primeiras sessões administram-se inventários de valores e interesses, para a partir dos resultados divulgar a oferta formativa, articulando os interesses ao possível trajeto da escolha de um dos cursos do Ensino Secundário. Durante o mês de maio e junho realizam-se entrevistas individualizadas com os alunos para fazer a divulgação dos seus resultados na avaliação psicológica e apoiar na orientação individual da escolha da formação mais ajustada aos seus interesses.

O SPO9 organiza a intervenção em 5/6 sessões ao longo do 2º período, com a duração de 45 ou de 90 minutos, focalizadas na informação.

O SPO10 realiza uma sessão de informação às várias turmas do 9º ano, no início do ano letivo para divulgar esta oferta aos alunos, em ordem a realizarem uma escolha segura no Ensino Secundário. Em fevereiro abrem as inscrições para os alunos, voluntariamente, se inscreverem nas sessões de OV. De março a maio desenvolve-se o programa de OV em grupo dos alunos que se inscreveram, e este foca-se na avaliação dos interesses vocacionais e a sua articulação com a oferta de formação no Secundário

O SPO11 e o SPO12 desenvolvem o programa de OV no início do 2º período, ao longo de 5 a 7 sessões com a duração de 45 a 90 minutos cada, focadas na transmissão de

informação e avaliação dos interesses e aptidões vocacionais, a partir dos testes psicométricos.

Todos os SPOs que desenvolvem a Feira/Apresentação da oferta formativa afirmaram que a mesma se realiza em maio, quando os respetivos estabelecimentos de ensino da ilha têm a sua oferta formativa preparada e aprovada para o próximo ano letivo.

Como conclusão destes resultados, vemos que o número de sessões dos programas nos SPOs na Ilha de S. Miguel oscilam entre 5/7 sessões e um máximo de 11 sessões. A sua distribuição temporal não é muito variável, uma vez que as sessões têm início entre o 1º e o 2º período do ano letivo, consoante o tipo de práticas a implementar (e.g., se procede a avaliação psicotécnica, se constitui grupos extracurriculares ou se utiliza o horário curricular), finalizando no final do mesmo, por volta de maio ou junho. As sessões costumam também apresentar durações idênticas entre os 45 e os 90 minutos. Predominam as práticas de OV no 9º ano de escolaridade centradas em estratégias informativas sobre o sistema educativo e na administração de inventários de interesses e aptidões ajustando os interesse à oferta formativa no secundário em detrimento de estratégias de exploração reconstrutiva do desenvolvimento vocacional (Coimbra & Campos, 1991).

3.4.5. Envolvimento de outros agentes

Quando questionados acerca do envolvimento de outros agentes no processo de intervenção em OV, todos os SPOs referem envolver pessoas/entidades externas aos estabelecimentos de ensino. O SPO1, em parceria com algumas escolas profissionais perto da sua zona, realiza uma pequena feira com *“bancadas conforme as várias profissões, os vários cursos profissionais”*. O SPO2 colabora com *“profissionais de outras áreas de interesse dos alunos que vêm cá, são convidados pelos nossos alunos a virem cá, a falar e a dizer o que fazem na sua profissão”*. O SPO3 com a organização da *“Semana das Profissões”*, também conta com *“profissionais para falarem das suas profissões”*, e tem parceria com a UAC, em que *“eles vêm falar dos seus cursos”*, e com a associação *Inspiring Future*, que apresenta *“sessões de acesso ao Ensino Superior”* e *“Universidades do Continente para eles poderem contactar com os cursos, com a sua oferta formativa.”*. O SPO4 também organiza a sua *“Feira de Orientação Vocacional”*, contando com a parceria de *“várias escolas profissionais e outras da ilha (...) e com a UAC”*. O SPO5 informa que, *“às vezes, vem cá uma ou duas (escolas), ou a Escola Turística e de Formação Hoteleira , já veio cá o Exército,... de vez em quando, sim.”*. Também o SPO6 costuma ter a visita de

várias entidades como “o Exército, a Polícia, a Escola Profissional daqui da zona para falar das ofertas para o próximo ano”. O SPO7 indica que, por vezes, fazem “visitas a outras escolas, escolas profissionais, nas Capelas, fomos a EPROSEC(...)”, e que também convidam “as escolas profissionais a virem cá fazer a divulgação dos seus cursos(...)”. Também dispõem de parceria com a *Inspiring Future*. Também o SPO8 convida “as escolas profissionais a ir à escola fazer a sua própria divulgação(...)”, realiza visitas de estudos à escola secundária da zona e “os alunos que estão no 10º ano vão fazer a visita guiada à escola, com grupos, gerando-se uma interação muito interessante entre eles.”. O SPO9 visita também a escola secundária da sua zona, participando no evento de divulgação de ofertas formativas da mesma (“fazer um dia de intercâmbio com eles”). O SPO10 realiza a “Semana de Informação Escolar e Profissional”, em que convida “Diretores Pedagógicos das Escolas Profissionais da área de Ponta Delgada” para elucidar os alunos acerca das suas ofertas formativas, e também, por vezes, “profissionais, por exemplo, trouxe um jornalista, um arquiteto, um engenheiro, para explicar o que era a sua profissão”, e a UAC. O SPO11 também realiza Feiras de Orientação Vocacional em que envolvem “todas as escolas secundárias e profissionais, que quiserem participar, o Exército, a Polícia Marítima, a PSP(...)”, envolvendo também alunos mais velhos do próprio estabelecimento de ensino [“aí envolvemos sempre os alunos da PROFIJ de mesa-bar, agora temos o Curso de Formação Vocacional de mesa-bar, e envolvemos sempre os nossos alunos dos nossos cursos também nessa feira, em que eles não só fazem um treino na sua área(...)”]. Também o SPO12 conta que “por vezes, nós recebemos escolas profissionais. Também já tivemos aqui, há dois anos, (...) fizemos uma Feira das Profissões que trouxe aqui à nossa escola a Universidade dos Açores e algumas escolas profissionais(...)”.

Para além disto, a maioria dos SPOs referem que é imprescindível o envolvimento dos professores, principalmente dos Diretores de Turma, e dos órgãos executivos e diretivos do estabelecimento de ensino, assim como os funcionários [e.g., “os professores porque preparam esta calendarização toda comigo e fazemos o levantamento das necessidades em função da turma, porque vai variando.” - SPO2; “eles exploram com o Diretor de Turma vários tipos de profissões” - SPO3; “(...)envolver não só o Conselho Executivo, a Coordenadora de Diretores de Turma de 3º ciclo, os funcionários, no fundo acabo por envolver toda a comunidade escolar” - SPO11].

Também é importante ressaltar que existem SPOs que estabelecem relações com outros SPOs de outros estabelecimentos de ensino da ilha, para discussão de práticas e implementação de novos métodos, tais como o SPO4 [“(...) nós temos um grupo de reflexão

das práticas de OV com algumas psicólogas desta zona(...)”]; e ainda, o SPO8 [“(…)ao nível do concelho, funcionamos muito bem em termos de SPO, nós reunimos com muita regularidade, só os psicólogos(...)”], e o SPO9 [“eu e a psicóloga de X já tínhamos planeado fazer um dia de intercâmbio com eles(...)”].

A partir destes relatos concluímos que todos os SPOs dão ênfase ao envolvimento, tanto da sua própria comunidade educativa, como de entidades externas no processo de OV dos alunos. Isto vai ao encontro do que nos dizem Parada e colaboradores (1998), no que toca ao facto da OV não dever ser apenas uma responsabilidade exclusiva dos profissionais de orientação, mas sim uma responsabilidade partilhada pelos diferentes agentes da comunidade educativa.

3.4.6. Comparação da intervenção entre diferentes anos de escolaridade

Relativamente à exposição de semelhanças e diferenças nas intervenções entre diferentes anos de escolaridade, apenas 5 SPOs dão o seu parecer. O SPO3 refere que, ao realizar um OV mais profunda no 9º ano, estendendo-a até às escolhas no Ensino Secundário, quando existe algum aluno que necessite de orientação no Secundário, a única alteração é que todo o processo será individual e a exploração cinge-se principalmente aos seus interesses e ao ingresso no Ensino Superior e há a utilização de outro instrumento de avaliação [“Nesses casos do ensino secundário, temos ainda um material, o ECO(...), muito específico para as profissões, e no caso dos alunos estarem mais indecisos, porque aqui estamos a falar mesmo de profissões, de curso, então é utilizado também como auxiliar esse instrumento.”]. Assim sendo, o SPO7 vem concordar com isto ao ditar que, ao realizar também uma intervenção assente “nesta lógica longitudinal, (...) a grande semelhança, ao fim ao cabo é esta, é um percurso, é um processo, não são coisas estanques, nós não falamos no 9º ano com eles para depois no 12º não ter nada haver com aquilo que foi dito no 9º”. Já o SPO4 refere que nota que os alunos do 12º ano “já têm um maior conhecimento sobre si para tomar algum tipo de decisão”, ao contrário dos alunos do 9º ano que “às vezes, tomam decisões mais porque os amigos vão, porque é o seu grupo”. Quanto ao SPO5, este indica que “eles chegam tão perdidos no 9º como chegam no 12º (ano)”. O SPO9 conta a sua experiência relativamente à intervenção que, em outros tempos, realizou com o 8º ano, e refere que “em relação ao 8º ano,(...) quando eles faziam a transição para o 9º, já tinham uma preparação diferente, uma maturidade diferente e uma abertura diferente para aquilo que eu lhes estava a pedir”.

Notamos que existem SPOs que têm a preocupação de realizar uma intervenção sistemática e aprofundada com os alunos, dentro do que lhes é possível, focalizando-a nos alunos do 9º ano de escolaridade, em virtude da transição da conclusão do 3º ciclo EB para o Ensino Secundário, implicando uma escolha específica de uma área de formação. Alguns SPOs também investem no acompanhamento individualizado aos alunos do 12º ano quando são abordados pelos alunos solicitando a ajuda na escolha e acesso a um curso do Ensino Superior.

3.4.7. Intervenção durante a pandemia

No que se refere à adaptação das práticas de OV em contexto de pandemia, o SPO1 não conseguiu realizar a avaliação psicotécnica dos alunos (*“nunca mais fiz testes psicotécnicos”*), disponibilizando aos alunos, via e-mail e no *site* do estabelecimento de ensino, um documento que explicava o processo de OV e continha a oferta formativa [*“bloco com a parte da orientação escolar e profissional, onde também é assim não tive propriamente a explorar nada, só pus factos, pus realmente os cursos disponíveis a nível profissional e a nível do ensino regular aqui, coloquei as várias áreas científico humanísticas que existem(...)”*], sendo que os alunos podiam contactar o SPO sempre que necessário através do e-mail. Também o SPO8 não conseguiu realizar a avaliação dos alunos, no segundo ano letivo de pandemia, mas optou por fazer *“sessões síncronas com as turmas, através do Zoom(...)”*, uma vez por semana, e disponibilizou o telefone e o e-mail para esclarecimento de dúvidas, enviando toda a oferta formativa através dessas sessões, mas também pelo Facebook do estabelecimento de ensino [*“(...)toda a divulgação da oferta formativa do ano letivo seguinte nós fizemos diretamente com os alunos em sessões síncronas, mas também fizemos a divulgação através Facebook.”*]. No entanto, na primeira vaga da pandemia, ainda foi possível avaliar os alunos, pois a intervenção *“começou em outubro com as turmas, de maneira que em janeiro já tinha terminado a OV”*, sendo que *“a única coisa que faltou foi a divulgação da oferta formativa a iniciar no ano seguinte”* que foi feita apenas no mês de maio. Também o SPO2 conseguiu *“aplicar as mesmas provas através da plataforma da Hogrefe, em formato online”*, e depois *“foi marcada uma reunião individual com cada aluno e com os pais desses alunos pela plataforma WebEx”*. De modo idêntico, o SPO12 conseguiu *“fazer isso tudo online, via Teams”*, tanto a avaliação como a exploração dos resultados, que foram previamente enviados por e-mail [*“Nós enviávamos, por e-mail, os resultados aos alunos e depois reuníamo-nos com eles(...)”*].

Os SPO3 e SPO7 também não contam grandes alterações, pois aquando dos confinamentos, já tinham conseguido finalizar a parte da avaliação psicotécnica (*“já tinha os testes todos feitos, e este ano, já com medo do que fosse o que fosse, eu quis foi despachar os testes, mais uma vez em janeiro tinha os testes todos feitos, por isso as entrevistas foram on-line”* - SPO3; *“Eu consegui estar em presença, na altura, para passar os psicotécnicos. Depois, a entrega dos resultados foi via Teams.”* - SPO7).

Relativamente aos SPO4, SPO6 e SPO9, estes continuaram com sessões de turma on-line para a exploração dos temas que faziam presencialmente e para a divulgação da oferta formativa [SPO4: *“(...)tínhamos a plataforma Teams que era aqui o nosso canal de comunicação. Então, organizou-se um PowerPoint com muita informação e umas coisas animadas para não ser muito maçador sobre aquilo que se fazia nas turmas”*; SPO6: *“foram agendadas sessões com as turmas para perceber como é que estavam as escolhas deles (...) e sessão de informação”*; SPO9: *“muitas das sessões tiveram de ser feitas on-line, e muitas coisas que eu fiz para eles tiveram de ser adaptadas”*], disponibilizando também o e-mail. Também o SPO11 realizou sessões de oferta formativa com várias escolas, como EPROSEC, Escola Profissional de Vila Franca do Campo, disponibilizando também um documento Word *“em que é que consistia o processo, quais as etapas do processo, alguns conceitos importantes, o que são aptidões, o que são motivações, o que são escolhas vocacionais, o que é um interesse, o que é maturidade vocacional, etc., passando pela oferta formativa de todo o sistema de ensino português”*, e o e-mail do SPO. Já o SPO10 apenas realizou atendimentos online com alunos *“em situações pontuais”*, e a UAC *“fez uma coisa interessante, que foi via Zoom, vários departamentos da universidade juntaram-se e falaram dos seus cursos, provas de acesso, saídas profissionais para os alunos do Secundário”*.

Apenas o SPO5 não alterou as suas práticas, uma vez que já são de aplicação on-line (*“Continuei o questionário on-line.”*), sendo que passou toda a informação de acesso ao mesmo via e-mail, disponibilizando-se para esclarecimentos de dúvidas.

Com isto, podemos ver que esta situação tão inesperada abalou fortemente as intervenções dos SPOs, pois estes viram-se obrigados a adequar as suas práticas à distância. No entanto, a maioria refere que conseguiu continuar a realizar a sua intervenção em OV, embora ajustada, sem alterações massivas e minimizando o mais possível os impactos negativos nos alunos.

3.4.8. Avaliação das práticas

Questionou-se se os SPOs em causa realizavam algum tipo de avaliação às suas práticas, ao que a maioria respondeu que não. No entanto, referem que se baseiam no feedback que os alunos, ou professores ou pais, lhes fornecem no final da intervenção ou no momento de realização da matrícula para o ano seguinte, sendo que apenas 4 SPOs realizam algum tipo de avaliação breve através de questionários simples (SPO2; SPO3; SPO6; SPO10).

Podemos confirmar isto através dos seguintes excertos: SPO1: *“Não, nunca fiz avaliação das sessões de OEP. O único feedback que recebo é o feedback dos alunos.”*; SPO2: *“Faço, no início, um questionário elaborado por mim, em termos das expectativas para aquele próprio processo(...)”* e *“No final, faço verbalmente, com cada um(...)”*; SPO3: *“Não tenho, apenas tenho o feedback espontâneo dos alunos e dos pais (...)”*; SPO4: *“(...)utilizamos o feedback dos alunos(...)”*; SPO5: *“Não, não. Eles nem sequer me vêm ao gabinete, quanto mais passar mais um instrumento.”*; SPO6: *“Avaliação formal, não... claro que recolhemos o feedback dos alunos (no 9º ano), recolhemos o feedback dos professores e algum feedback, às vezes, dos pais”* e *“fizemos uma avaliação no final da sessão de informação (no 12º ano)(...), escolha múltipla e também lá um espaço para eles fazerem algumas propostas.”*; SPO7: *“Nós também aqui é mais o feedback dos alunos, dos pais. Também auxiliamos na altura das matrículas(...)”*; SPO8: *“(...)não utilizo nenhum questionário para fazer essa avaliação. A minha avaliação passa muito pelo feedback que os alunos me dão.”*; SPO9: *“(...) por acaso não faço. O que eu faço sempre é eu peço sempre aos alunos para me darem um feedback, mas é oral(...)”*; SPO10: *“Eu avalio sempre com o feedback dos alunos, e também já chegamos a fazer, no fim do processo, um pequeno questionário, uma coisa simples.”*; SPO11: *“Eu não tenho, formalmente, nenhum questionário (...), vamos tendo esse feedback dos próprios alunos, dos DTs, do boletim de matrícula(...)”*; e SPO12: *“Não, (...) aquilo que, às vezes, vamos tendo algum feedback (...) quando os alunos vão para o 10º ano.”*

Verifica-se que não faz parte dos SPOs realizarem uma avaliação da eficácia das suas práticas, através de pré teste e pós teste, limitando-se aos feedbacks espontâneos dos alunos, e respetivos pais. Torna-se pertinente e relevante realizar a eficácia das intervenções para transformar as práticas e conferir-lhe mais sustentabilidade e credibilização (Gonçalves & Rocha, 2019).

3.5. Transformação das práticas do SPO

Nesta categoria serão apresentadas as sugestões e soluções que os SPOs apontaram quando questionados acerca das transformações que sugeriam para as práticas gerais do SPO e quanto às práticas de OV. Por se referirem a âmbitos diferentes, esta categoria está dividida em 2 subcategorias: 1) transformação das práticas gerais; e 2) transformação das práticas de OV.

3.5.1. Transformação das práticas gerais

Relativamente às sugestões para a transformação das práticas gerais do SPO, o SPO1 sugere que haja uma revisão e atualização dos materiais de avaliação [*“Escusado dizer que a WISC (...) precisa de ser completamente atualizada, reformulada e de ter muitos mais complementos que tenham a ver com as nossas novas realidades, porque realmente em nada corresponde ao futuro, ao mundo do trabalho(...)”*]. Também refere que, apesar da quantidade de recursos humanos ser favorável, as funções do SPO *“é que tem de ser mesmo revisto. A prioridade nas avaliações psicopedagógicas perde-se imenso tempo, é um trabalho muito burocrático(...)”*, expondo assim a sua insatisfação no que se refere à prioridade das avaliações e apontando o foco para uma intervenção a nível comunitário, primeiramente [*“O que é que querem que essa juventude faça? Obviamente, alguns são toxicodependentes, não há hipótese. Acho que devia haver, primeiro, a nível comunitário(...)”*]. Além disto, também aponta ser necessário apostar no desenvolvimento das competências parentais dos encarregados de educação para o seu maior envolvimento [*“(...)eu não posso chamar os pais à escola, eles não vão”*]. O SPO2 apenas refere que seria uma vantagem ter *“um Professor de Educação Especial”*, uma vez que o seu estabelecimento de ensino não possui Núcleo de Educação Especial, e o SPO3 também só aponta a falta de recursos humanos [*“Ter aqui mais um psicólogo(...)”*]. Já o SPO4 ambiciona desenvolver projetos de desenvolvimento de competências a vários níveis [*“(...)trabalhar muito mais em termos de projetos de desenvolvimento de competências, a parte da inteligência emocional, da resolução de conflitos, comunicação(...)”*], referindo que acabam por *“não ter o que é necessário, o que é precioso que é o tempo”* e que *“A escola é demasiado burocrática(...)”*. O SPO6 também aponta que o *“problema de não termos tempo, nós não conseguimos chegar a tudo(...)”*. Já o SPO7 dita que irá recriar um gabinete de combate à violência, pois, neste momento, é uma realidade que se assiste novamente no seu estabelecimento de ensino e *“tem de haver a necessidade para depois se criar os mecanismos para combater essa mesma*

necessidade.”, pois, uma vez que *“agora até com mais técnicos, podemos expandir a intervenção a mais gente, fazer coisas diferentes.”*. O SPO9 conta que *“precisávamos de mais recursos”*, pois também não existe tempo para chegar a todos os alunos e todas as necessidades do contexto educativo (*“O problema é que eu, depois, não tenho tempo.”*), apontando também que era uma mais valia conseguir envolver mais os pais [*“(…)não sei muito bem se há algum milagre para envolver mais os pais(…)*”]. O SPO10 também concorda com a falta de tempo como uma falha, assim como aponta que ao existir mais materiais de avaliação e infraestruturas ao seu dispor, poderia otimizar as suas intervenções [*“(…)se tivesse mais tempo, se tivesse disponível mais testes, mais infraestruturas,(…)*”], e também a aposta no trabalho em equipa com os professores também seria uma vantagem [*“(…)alguns professores poderíamos ser parceiros mais unidos(…)*”]. Quanto ao SPO11, este acha pertinente *“(…)um investimento da tutela em termos de número de psicólogos(…)*”, e que a ideia do ensino à distância é um recurso a manter [*“(…)devia haver aqui um orçamento da escola para apostar em materiais de aplicação on-line(…)*”]. Finalmente, o SPO12 conta que existe uma acumulação de funções direcionadas ao SPO [*“Já temos tantas outras funções e tantas outras tarefas a nível de SPO(…)*”], e que isso gera *“(…)pouco tempo disponível(…)*”. Os SPO5 e SPO8 não apontam qualquer transformação geral, mas apontam em relação às práticas de OV, que serão abordadas de seguida.

Assim sendo, conseguimos encontrar várias áreas-chave em que os SPOs direcionaram, maioritariamente, o seu descontentamento ou vontade de transformação, tais como, a revisão dos materiais de avaliação; o reajustamento das funções do SPO e da distribuição do seu tempo de intervenção nas várias áreas; maior envolvimento dos pais no processo educativo; e obter mais recursos humanos para alargar a intervenção. Leão (2006) confirma que a OV encontra-se diluída nas várias funções e tarefas atribuídas ao SPO, o que vem prejudicar a sua eficácia. No que toca ao envolvimento dos pais, Gonçalves (1997) vem reforçar a ideia de que é imprescindível implicar os pais no processo de OV, pois considera a família como uma fonte imensamente influente no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, daí a relevância dos SPOs implementarem projetos de consultoria parental para o desenvolvimento vocacional dos seus filhos, envolvendo-os em ações conjuntas de exploração vocacional nos contextos formativos e profissionais (Gonçalves & Rocha, 2019).

3.5.2. Transformação das práticas de OV

Quanto às opiniões dos SPOs relativamente à transformação das práticas de OV, o SPO1 refere que é necessária uma intervenção mais intencionalizada e prolongada temporalmente [*“(...) no 9º ano mas desde o início do ano letivo(...)”*]. O SPO2 aponta que os próprios pais dos alunos *“(...)deveriam ser entrevistados sobre a sua própria experiência de OV e sobre se a profissão que estão hoje foi aquela que escolheram por vocação. Depois, deveriam de ser entrevistados sobre as próprias expetativas que têm dos seus filhos, do futuro dos seus filhos,(...)”*, para melhor entender a perceção da parte dos pais quanto à OV. O SPO3 gostaria de *“(...)acompanhar cada aluno que fez a OV no 9º, ao longo percurso até à conclusão do Secundário.”*, e *“(...)acompanhar os alunos do Secundário”, mesmo que não tenham feito a OV neste estabelecimento de ensino*. O SPO4 sublinha que *“(...)os alunos necessitam de um acompanhamento mais sistemático, e (...) começar mais cedo o trabalho de intervenção com os alunos.”* Para além disso, aponta uma transformação do programa que utiliza atualmente [*“(...)fazer um plano com mais sessões(...) com uma planificação diferente, desde conhecer cada um dos alunos, construir com eles um perfil, os seus interesses, o que é que é o processo de tomada de decisão(...)”*], e realizar parceria/ intercâmbio com uma escola próxima organizando *“(...)algumas sessões numa espécie de TED-Talk(...)”* com alunos mais velhos, construindo também *“(...)algum tipo de um breve questionário, só para percebermos se foi útil ou não, se surtiu efeito ou não(...)”*. O SPO5 tenciona sensibilizar os alunos e os pais para uma maior adesão às suas práticas de OV, *“(...)através dos Diretores de Turma, até talvez os professores de apoio(...)”* [*“(...)sensibilização para ver se eles aderem um bocadinho mais, porque eles não aderem(...)”*]. O SPO6 pretende fazer um *“(...) alargamento da informação aos de 10º e 11º anos(...)”* e *“(...) trabalhar mais em equipa com a restante escola.”*. Também aponta que se deveria *“(...)pensar a OV desde a Pré até ao 12º, fazer um programa sim de orientação ao longo do percurso escolar dos nossos meninos, com tarefas específicas para cada ciclo(...)”*, e dar menos ênfase à aplicação de testes [*“(...)a OV passa muito pela aplicação de testes(...)”*]. Para além disto, indica um maior envolvimento dos pais neste processo [*“(...)incluir os pais na orientação, fazer uma primeira sessão com os pais para os pais também estarem mais envolvidos neste processo(...)”*], e que existe falta de formação acerca de OV para os psicólogos da ilha. O SPO7 menciona que seria interessante proporcionar mais visitas de estudos e experiências laborais aos alunos [*“(...)começava por aí, mesmo conhecendo a universidade daqui, conhecer as outras escolas, permitir outras*

experiências(...). Se calhar ter mais experiências laborais(...)”]. O SPO8 conta que “*(...)adoraria dedicar-me todo o ano letivo só à OV(...) para desenvolver um programa de OV(...)*”. O SPO9 pretende começar a intervenção em OV no 8º ano [“*(...)eu vou pegar nos 8º(anos)(...)*”] e prolongá-la no 9º ano, realizando uma parceria/ intercâmbio com uma escola da zona para realizar visitas às escolas, palestras com alunos mais velhos e de outras áreas de formação [“*(...)passar um dia lá, ou vir os colegas falar de todos os agrupamentos, das suas especificidades, das dificuldades que encontraram, como é que são as coisas numa escola secundária(...)*”], e realizando outras atividades como “*(...)debates onde eu convidava pessoas de profissões que eles (alunos) sugeriam(...)*”. Para além expõe a necessidade de adequar “*(...)o tipo de instrumentos (de avaliação) à realidade que nós temos, não pode ser igual para todos(...)*”, e também de existir mais formação para os psicólogos envolvidos em OV [“*(...)ter mais formação, a nível de ilhas(...)*”]. O SPO10 refere que “*(...)o processo de OV poderia ser um processo muito mais longo, muito mais esmiuçado(...)*”, devendo começar no início do 9º ano ou logo no 8º ano, incluindo a realização de “*(...)pesquisas, trabalhos, entrevistas,(...)*”, apontando também para a falta de formação na área que se faz sentir na ilha [“*(...)atualmente há relativamente poucas formações.*”]. O SPO11 acha que deveria ter “*(...)a oportunidade de começarmos desde o 1º período(...)*”, mas para isso também são precisos “*(...)mais psicólogos nas escolas, nomeadamente, na OV(...)*”. Finalmente, o SPO12 aponta a falta de tempo como um impedimento para aprofundar a intervenção em OV [“*(...)acabamos por não ter muito tempo para nos dedicarmos verdadeiramente à OV.*”]. No entanto, planeiam um programa que envolva todo o 3º Ciclo [“*(...)com o 7º ano seria dar-lhes a conhecer a eles próprios, ou seja, fazer aqui uma exploração de autoconhecimento. (...) no 8º ano, a nossa ideia seria chamar pessoas de várias profissões à escola, explicar e fazer essa ponte também com o meio.*”] para além do 9º que já era abordado. Outro fator condicionante é a falta de envolvimento dos “*(...) nossos professores, principalmente do Secundário,(...)*” não quererem dispensar os alunos para participarem em atividades coletivas de OV [“*(...)esse ano fizemos essa Feira das Profissões, correu muito bem para os alunos, no entanto, houve assim algumas reclamações por parte dos professores e acabamos por não repetir o evento.*”], assim como dos pais dos alunos, em que seria necessário dirigir-lhes uma sessão [“*(...)os pais não vão ao encontro (...) são uma barreira... Se calhar, envolver mais os pais neste processo de OV, fazer uma sessão com pais.*”].

Nota-se que há uma conformidade no que toca à necessidade de haver uma intervenção mais precoce em OV, tanto ao nível do 9º ano como do 3º Ciclo, em geral, para melhor

aprofundar temas como o autoconhecimento e a exploração do eu, e também estender essa intervenção e acompanhamento ao 12.º ano (dependendo da oferta formativa do estabelecimento de ensino). Realmente, a orientação vocacional nas escolas tem privilegiado, desde a criação dos SPOs, uma intervenção centrada nos momentos de transição, especialmente no 9.º ano e no 12.º ano, o que traduz uma intervenção demasiado pontual e até mesmo tardia (Leão, 2007).

Coimbra (1997/98) concorda com o facto de “os chamados testes vocacionais” serem, por vezes, demasiado lineares e unidireccionais, sendo que as práticas de OV devem ultrapassar isso e ser muito mais abrangentes.

Apontam também para uma falta de acesso a formações para psicólogos na área de OV na ilha, assim como um psicólogo afeto ao SPO que direcione a sua intervenção apenas para esta área. No entanto, essa necessidade de formação em OV, como em outras áreas de intervenção, é algo que já outros estudos têm dado relevância (CIDEDEC, 2006; Ministério da Educação, 2000, cit. in Mendes et. al, 2015). Isto vai de encontro ao que sugere Leão (2006) quando refere que é importante promover formação inicial e contínua dos técnicos que implementam a OV, e também é bastante pertinente tornar a intervenção num processo verdadeiramente transversal, estendendo a intervenção no tempo, e não cingindo-se aos momentos de tomada de decisão. Também ressaltam alguma falta de envolvimento, principalmente, dos pais, sendo que seria uma mais valia envolvê-los, pois a família tem vindo a ser considerada como um dos contextos mais importantes na dinâmica do desenvolvimento vocacional (Gonçalves & Coimbra, 2007).

4. Comparação entre os SPOs dos Açores e os SPOs de Portugal Continental

Quando questionadas acerca das potencialidades e fragilidades dos SPOs dos Açores relativamente aos SPOs do Continente, a maioria referiu não conhecer bem a realidade dos SPOs do Continente, mas como potencialidades dos SPOs dos Açores referem que estes apresentam um melhor rácio de psicólogos por número de alunos, tendo, pelos menos, 1 ou 2 psicólogos por estabelecimento de ensino, enquanto que nos SPOs do Continente há apenas um psicólogo que atende a mega-agrupamentos (SPO1: “a nível Açores, estão muito bem apetrechados a nível de recursos humanos”, “não há uma escola que não tenha, a nível Açores, psicólogo”; SPO4: “todas as escolas quase têm psicólogos nos seus quadros, e

portanto acaba por haver outro tipo de dinâmica de trabalho”; SPO6: “o rácio de aluno/ psicólogo cá nos Açores é maior, temos mais técnicos comparativamente ao Continente”; SPO7: “temos um rácio muito melhor de psicólogos para o nº de alunos do que no Continente”; SPO8: “as escolas no continente têm muito mais alunos por psicólogo”, “em relação à RAA, desde há 20 anos para cá, basicamente todas as escolas têm um psicólogo”; SPO9: “de facto aquilo era uma loucura, aquilo nós tínhamos não sei quantas escolas de 1º ciclo, depois tínhamos a básica, depois tínhamos o secundário, aquilo era de doidos.”; SPO10: “a ideia que eu tenho são aqueles mega-agrupamentos, deve haver exceções, mas a figura do psicólogo acaba por ser um grãozinho de areia no meio daquilo tudo.”, “o facto de serem estes mega-agrupamentos, e há escolas que nem têm psicólogo.”; SPO11: “eu acho que eles (Continente) estão em minoria em termos do número de psicólogo para o rácio de alunos que têm, e desde que eu vim para cá, é rara a escola que só tem uma psicóloga”; SPO12: “o número de alunos por Serviço de Psicologia aqui nos Açores é menor do que no Continente.”).

Para além disto, podemos verificar que 4 SPOs concordam com o facto de, nos Açores, o funcionamento da efetividade no trabalho dos técnicos nos SPOs e a legislação envolvente são diferentes do que nos SPOs do Continente, como ditam: o SPO4 - *“Aqui na Região é diferente, temos toda uma legislação e todo um procedimento organizado, todas as escolas quase têm psicólogos nos seus quadros”* e *“nem sempre é um psicólogo do quadro, ou seja, muitas vezes, estão colocados nas escolas através de projetos de entidades externas à escola, acabam por desenvolver esse tipo de trabalho lá e é para aquele projeto em si.”*; o SPO5 - *“nós temos uma legislação diferente, temos medidas diferentes”*; o SPO7 - *“nós aqui estamos afetos às escolas, os psicólogos lá estão afetos às Câmaras, também há uma diferença em termos de funcionamento”*; e o SPO10 - *“Sei também que a nível de estabilidade, não têm a estabilidade que nós temos, têm de percorrer imensas escolas.”* e *“O psicólogo, às vezes, até pertence é à Câmara Municipal e é destacado”*. Também o SPO7 diz que, nos Açores, *“como é um meio mais pequenino, as parcerias são mais fáceis”*, e que esta característica também vem mostrar-se uma grande vantagem confirmada pelo SPO9, pois em Portugal Continental *“não dava para conhecer os alunos como eu conheço, conheço os meus alunos praticamente todos”*.

No que toca às fragilidades apontadas aos SPOs dos Açores, o SPO6 aponta que *“a insularidade pode ser uma desvantagem, mesmo no acesso a formação, mesmo para os miúdos, ao nível da OV, a gente sabe que lá fora o conhecimento empresarial é muito maior, têm mais oportunidades no mercado de trabalho, há uma oferta formativa muito maior”*,

concordando com o que dita o SPO7 (*“o facto de estarmos numa ilha também estamos mais confinados, eles estão abertos a muitos mais projetos, a muito mais coisas, podem fazer mais coisas mesmo relativamente a coisas europeias, se calhar, do que nós”*). O SPO9 também concorda com um melhor *“acesso a outro tipo de informação ou de formação que nós não temos.”*

Com isto, conseguimos entender que os SPOs entrevistados não possuem um conhecimento muito específico acerca dos SPOs de Portugal Continental, tendo apenas algumas noções sobre a sua constituição e público-alvo. A principal vantagem apontada pelos SPOs entrevistados é um melhor rácio de psicólogos por número de alunos relativamente aos SPOs de Portugal Continental, apontando que, no entanto, estes últimos têm um melhor acesso a informação e mais abertura e oportunidade de envolvimento em projetos, e também mais acesso à formação dos profissionais.

III. Conclusões Finais: Contributos, limitações e futuros desenvolvimentos

Após a apresentação e breve discussão destes dados, conseguimos confirmar que os SPOs da ilha de São Miguel têm, pelo menos, um psicólogo a tempo inteiro a exercer as suas funções de apoio psicopedagógico; avaliação especializada; apoio e desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação vocacional. No entanto, essas funções podem, facilmente, dividir-se num sem número de tarefas que as compõem e que ocupam muito tempo dos técnicos para se dedicarem verdadeiramente à intervenção em OV como desejariam. Atualmente, as suas práticas referem-se a programas de Orientação Vocacional breves (à volta de 5 sessões) centrados na informação da oferta formativa do sistema educativo do Secundário e Ensino Superior, informação do mundo das profissões, avaliação dos interesses dos sujeitos e articulação dos mesmos com a oferta formativa para os preparar para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, circunscrevendo o problema das escolhas a uma questão de informação, como se a escolha se reduzisse a uma questão de conhecimento. No entanto, os SPOs reconhecem que estas práticas deveriam ser alvo de alteração, e sugerem mais formação contínua para os psicólogos para conseguirem intensificar as suas intervenções. Também conseguimos constatar que existe uma fraca relação entre os SPOs dos Açores com os de Portugal Continental, uma vez que não se conseguiram estabelecer uma comparação muito rica entre os mesmos.

Acredito que este estudo contribuiu para dar alguma relevância aos SPOs dos Açores, às suas práticas, potencialidades e fragilidades, ao nível do panorama nacional. Espero que tenha sido útil para guiar uma revisão e enriquecimento das suas práticas conforme os modelos teóricos sugeridos.

Como limitações deste estudo, aponto, primeiramente, as sequelas que a pandemia de COVID-19 nos brindou, a todos, nestes últimos dois anos letivos. O contato com alguns dos estabelecimentos de ensino foi muito difícil devido à pandemia e, consequentemente, a conclusão da recolha de dados foi extremamente tardia. Em primeiro lugar, foi tido sempre em consideração o respeito pelos horários, trabalhos prioritários e toda a vida pessoal e profissional de cada psicóloga que participou no estudo. No entanto, aponto a falta de rigor que apresento aquando da discussão dos resultados, que gostaria de ter debatido de forma mais aprofundada, recorrendo para tal a evidências científicas mais alargadas para melhor concretizar os objetivos a que me proponho neste estudo.

Com isto, termino o presente estudo com o desejo de que, futuramente, se volte a estudar esta temática na Região Autónoma dos Açores pois, por vezes, é uma região menosprezada - tal como me confidenciaram algumas entrevistadas -, e acreditando, seriamente, que seria interessante realizar um estudo aprofundado acerca das práticas de OV incluindo a RAA, a RAM, e o continente português.

Referências Bibliográficas

- Acuna, J. (2020). Perspectivas de professor sobre o suporte do psicólogo escolar ao processo de inclusão educacional. *Revista de Psicologia da Unesp*, Vol. 19, pp. 89-100. DOI.10.5935/1984-9044.20200007.
- Afonso, M., Parada, F., & Coimbra, J. (2009). *Novas práticas de orientação vocacional em contexto escolar: Para quê e porquê? Um olhar de quem está no terreno*. Actas do X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho – Norte de Portugal/Galiza: Uma década de trabalho e aprendizagens, Chaves, Portugal.
- Andriola, W. (1993/94). A orientação vocacional no Brasil, Argentina e Portugal. *Revista de Psicologia Fortaleza*, Vol. 12, pp. 143-151. ISSN 2179-1740.
- Aguiar, F., & Conceição, M. (2013). Orientação Vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. 13, pp. 86-100. ISSN 1808-4281.
- Bock, S. (2014). *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cabral, A. (2010). *Concepções de professores e psicólogos sobre o trabalho desenvolvido pelos últimos nos Serviços de Psicologia e Orientação da Ilha de São Miguel*. Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade dos Açores.
- Campos, B. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Vol. 7, pp. 11-19.
- Carita, A., & Peceguina, I. (2011). *A orientação vocacional no sistema público de ensino: Estudo de caso numa escola com percursos diversificados de formação*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EE2011/EE2011_9.pdf.
- Carvalho, C. (2018). *Contributos para a adaptação portuguesa do explora - Questionário para a orientação de carreira: Variáveis demográficas e interesses vocacionais*. Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M. (2007). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no Ensino Secundário*. Mestrado em Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castro, J. M. (2011). Orientação Vocacional. In L. Imaginário, & J. M. Castro, *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos - Passos passados, presentes e futuros - Colectânea de textos*. (pp. 170-188). Livpsic, Porto.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos:

- linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Vol. 13/14, pp. 21-28.
- Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, Nº113 (1991). Acedido a 13 out. 2021.
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2007). *Família e aconselhamento parental: Trajectórias de carreira saudáveis*. Actas do II Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde, Braga.
- Fernandes, F. (2014). *A percepção do apoio familiar na adaptabilidade e projetos vocacionais na adolescência*. Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2007). O Papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 8, pp. 1-17. ISSN 1984-7270.
- Gonçalves, C. M. & Rocha, V. (2019). O impacto da consultoria parental no desenvolvimento vocacional: uma intervenção com alunos do 9.º ano de escolaridade e seus respetivos pais. *Revista Psychologica*, Vol. 62 (2), pp. 41-59. DOI.10.141951/647.8606_62.2_3.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da orientação*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Jardim, C. (2017). *(Re)pensando o job shadowing na intervenção vocacional: reflexões e contributos para uma proposta metodológica*. Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Leão, P. (2006). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 5, pp-63-78. DOI.10.34632/investigacaoeducacional.2006.3283.
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115-146).
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 45 (1), pp. 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Context support and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 47, pp. 36-49.
- Lima, P., & Coimbra, J. (2005). *Narrativas de investimento vocacional: Contributo para a*

- revisão das práticas de orientação vocacional no contexto escolar*. Actas do V Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Necesidades de Formación e Deseño Curricular por Competencias, Santiago de Compostela.
- Martins, M. (2012). *Os tipos de personalidade do modelo de Holland e as escolhas vocacionais em alunos de cursos profissionais*. Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Melo-Silva, L., Noce, M., & Andrade, P. (2003). Interesses em adolescentes que procuram orientação profissional. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, Vol. 4 (2), pp. 6-17. ISSN 1676-7314.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, Vol. 32 (3), pp. 405-416. DOI.10.1590/0103-166X2015000300006.
- Mota, A. (2010). *Exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional no ensino básico*. Mestrado Integrado em Psicologia, Escola de Psicologia da Universidade do Minho.
- Nunes, M., Okino, E., Noce, M., & Jardim-Maran, M. (2008). Interesses profissionais: perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, Vol. 7 (3), pp. 403-414.
- Oliveira, M., Guimarães, V., & Coleta, M. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 7 (2), pp. 11-18.
- Pinto, H., Taveira, M., & Fernandes, M. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 16, pp. 37-58.
- Pocinho, M. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 12 (2), pp. 253-265.
- Rocha, D. (2017). *Avaliação da eficácia de um programa de orientação vocacional no 9º ano de escolaridade num agrupamento de escolas do Grande Porto*. Mestrado em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Rodrigues, D. (2017). A importância da identificação da vocação para a escolha profissional. *Revista Educação em Foco*, Vol. 5 (10), pp. 117-126.
- Silva, A. (2013). *Orientação vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais*. Mestrado em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Taveira, M., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. Taveira, & C. Nogueira,

Desenvolvimento vocacional ao longo da vida : fundamentos, princípios e orientações.
(pp. 57-81). Almedina, Coimbra.

Taveira, M., & Silva, J. (2008). O uso de tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e prática. In M. Taveira, & J. Silva (coords.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*. (pp. 93-137) Universidade de Coimbra.

Anexos

Anexo 1. Guião de entrevista aos SPO

Dados Sociodemográficos

Idade: Género: Estado civil: Naturalidade: Curso: Grau académico: Escola do SPO: Anos de Serviço no SPO:

Apresentação do estabelecimento de ensino e do SPO

- 1- Caracterize, brevemente, o vosso estabelecimento de ensino.
- 2- Como é constituído o SPO da vossa escola?
- 3- Descreva, brevemente, as intervenções do SPO no contexto do vosso estabelecimento de ensino. Quais as práticas/modalidades de intervenção mais frequentes?

Práticas de Orientação Vocacional

- 4- Quais as práticas de Orientação Vocacional que utilizam? Caraterize-as.
- 5- Qual(ais) o(s) ciclo(s)/ ano(s) de escolaridade que intervém em OV?
- 6- Qual o número de alunos em cada grupo de intervenção?
- 7- Como é distribuída temporalmente a intervenção em OV (nº de sessões, duração de cada sessão, em que fase do ano se realizam as intervenções, etc.)?
- 8- Existem outros agentes envolvidos no processo de intervenção em OV para além da equipa do SPO (pais, professores, alunos mais velhos, profissionais de áreas de interesse dos alunos, etc.)?
- 9- Caso realize intervenções nos vários ciclos de escolaridades, quais as principais semelhanças e diferenças entre as intervenções ao nível dos diferentes anos de escolaridade?
- 10- A partir da avaliação pessoal das práticas de OV desenvolvidas, pensa ser necessário, ou não, uma transformação das mesmas? Sugestões alternativas. Que recursos considera relevantes para uma renovação das atuais práticas?
- 11- Realiza uma avaliação sistematizada das práticas de OV? Que instrumentos utiliza para avaliação das mesmas?
- 12- Em contexto de pandemia, especialmente durante o ensino à distância, como adequaram a vossa intervenção em OV?

Perspetivas Futuras

- 13- Desde o seu ponto de vista, que soluções apresentaria para potenciar as intervenções do vosso SPO, especificamente no que se refere à intervenção em OV?
- 14- Quando analisa, na generalidade, os SPOs dos Açores, na sua opinião, qual as potencialidades e fragilidades que relevaria nas suas práticas quando comparados com os SPOs do Continente?

Anexo 2. Tabela de Categorização

Categoria	Subcategoria	Exemplo
1. Intervenções do SPO		“Fazemos OV, fazemos o acompanhamento psicológico e psicopedagógico, intervimos em situações de crise, ansiedade, ataques de pânico, essas coisas, prestamos apoio aos professores(...)” (SPO5) “intervimos maioritariamente são em 3 áreas: a avaliação especializada, portanto, a avaliação psicológica integrada na avaliação especializada no âmbito das NEE e dificuldades de aprendizagem; o apoio psicopedagógico; e também a OV.” (SPO8)
2. Práticas de OV	2.1. Ciclos/anos de escolaridade da intervenção	“(…)OV com programa estruturado é feito para os alunos do 9º ano(…)” (SPO3) “(…)incide maioritariamente no 9º e 12º ano.” (SPO6)
	2.2. Práticas	“Para além do PMA, nós aplicamos o IPP-R(…)” (SPO2) “O processo de OV, na minha ótica, tem 2 pontos essenciais que são o autoconhecimento e a informação(…)” (SPO10) “Nós fazemos muitas sessões, ao longo do ano, como era suposto, um trabalho mais profundo(…)” (SPO12)
	2.3. Caracterização do grupo de intervenção	“Organizamos a OV por grupos turma(…)” (SPO8) “(…)no âmbito da Cidadania, passou a ser para o grupo turma todo(…)” (SPO9)
	2.4. Distribuição temporal das práticas	“(…)a duração é no máximo de 45 minutos... as sessões variam conforme as necessidades de cada turma(…)” (SPO2) “A OV começa em janeiro, primeira/ segunda semana de janeiro, este programa com as 5 sessões(…)” (SPO3) “A primeira sessão é feita em dezembro, e as sessões subsequentes agenda-se uma sessão de mês a mês e meio(…)” (SPO6)

	2.5. Envolvimento de outros agentes	“Esta informação que é feita com os alunos, uma parte da sessão é feita exatamente nos mesmos moldes para os pais.” (SPO3) “(...)fizemos uma Feira das Profissões até que trouxe aqui à nossa escola a Universidade dos Açores e algumas escolas profissionais(...)” (SPO12)
	2.6. Comparação da intervenção entre diferentes anos de escolaridade	“Eles chegam tão perdidos no 9º como chegam no 12º(...)” (SPO5) “Quando eu peguei no 8º e depois peguei no 9º, vi diferenças, foi muito melhor.” (SPO9)
	2.7. Intervenção durante a pandemia	“Desde que a pandemia caiu, nunca mais fiz testes psicotécnicos, porque não dá.” (SPO1) “Não houve nenhuma alteração, só mesmo a Semana das Profissões e a Inspiring Future, o resto tudo igual, tudo online.” (SPO3)
	2.8. Avaliação das práticas	“Não, eu não utilizo nenhum questionário para fazer essa avaliação.” (SPO8) “Eu avalio sempre, sempre com o feedback dos alunos(...)” (SPO10)

3. Transformação das práticas do SPO	3.1. Transformação das práticas gerais	“A nível de funções, é que tem de ser mesmo revisto.” (SPO1) “(…)também poderíamos trabalhar muito mais em termos de projetos de desenvolvimento de competências(…)” (SPO4) “(…)problema de não termos tempo, nós não conseguimos chegar a tudo(…)” (SPO6)
	3.2. Transformação das práticas de OV	“(…)considero que estas práticas, para mim, são insuficientes, porque os alunos necessitam de um acompanhamento mais sistemático(…)” (SPO4) “Era incluir os pais na orientação(…)” (SPO6) “(…)eu adorava mesmo poder dedicar-me só à OV e aí eu tenho a certeza que teria a oportunidade para desenvolver um programa de OV(…)” (SPO8)
4. Comparação entre os SPO dos Açores e os SPO de Portugal Continental		“Posso dizer que, a nível Açores, estão muito bem apetrechados a nível de recursos humanos(…)” (SPO1) “A potencialidade que nós apontamos é que, à partida, os nossos têm mais técnicos, portanto, o rácio de aluno/ psicólogo cá nos Açores é maior(…)” (SPO6) “(…)eles têm acesso a outro tipo de informação ou de formação que nós não temos.” (SPO9)