



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Intervenção social escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Mestrado em Intervenção Social Escolar -
Especialização em Crianças e Jovens em Risco

Susana Isabel Bártolo Martins

Orientador
Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Dezembro, 2014



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A Intervenção social escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Susana Isabel Bártolo Martins

Orientador

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco, realizada sob a orientação científica do Professor Adjunto Doutor Ernesto Candeias Martins, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro, 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Domingos Santos

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Neves Gonçalves

Professora Associada s/Agregação da Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

*À Maria Constança,
por tudo o que mudou em mim.*

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, pela sua orientação e disponibilidade intelectual para partilhar os seus conhecimentos e saberes académicos, pelo seu exemplo de profissionalismo e sentido ético.

Agradeço aos responsáveis das instituições em estudo, Professores António Carvalho, Prof. António Salgueiro; Prof^a. Olga Preto; Prof^a. Idalina Costa, a autorização e a possibilidade da aplicação de instrumentos de recolha de dados nos respetivos agrupamentos e escolas profissionais.

Agradeço ao Professor Doutor Paulo Silveira, pela disponibilidade e simplicidade com que me recebeu e apoiou numa parte importante deste trabalho.

Agradeço aos professores que participaram na minha investigação: Alexandra, André Azeiteiro, Fernando, Isabel, Margarida Figueiredo, Jorge Manuel Marques Pereira, Maria Emília Costa, Maria Helena Bispo, Maria José Castilho, Rosa Santos, Zélia Sofia Duarte

Por fim mas não menos importante agradeço a todos os alunos que de uma forma paciente responderam ao inquérito por questionário.

Muito obrigada!

Lista de abreviaturas (Siglas)

AEJSR-Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro

AENA-Agrupamento de Escolas Nuno Álvares

AENACB-Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

ANQ-Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CMCD-Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento

CQEP-Centro para a Qualificação Educação Profissional

D.T.-Diretor de turma

DGIDC-Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPRIN-Escola Profissional da Raia de Idanha-a-Nova

ETEPA-Escola Tecnológica e Profissional de Castelo Branco

GSOA-Gabinete Social de Orientação e Apoio

LBSE-Lei de Bases do Sistema Educativo

PIO-Projeto de Intervenção e Orientação

TEIP-Território Educativo de Intervenção Prioritária

Resumo

O estudo insere-se na área das Ciências Sociais e Humanas, domínio das Ciências da Educação, no campo da intervenção escolar e social. Este tipo de intervenção e orientação é fundamental no ensino regular dos alunos e, essencialmente no período da adolescência e juventude, quando transitam desse ensino para os cursos vocacionais/profissionais, tomando decisões mais adequadas ou cabales ao seu projeto profissional e projeto de vida, enquadrando esse projeto nas suas melhores expectativas e condições, tendo em vista o seu futuro e inserção socioprofissional.

Analizamos quatro instituições de ensino (zona rural e zona urbana), Agrupamentos de Escola (NA-AENACB de Castelo Branco e AS-AEJSR – Idanha-a-Nova) e Escolas Profissionais (ET-ETEPA de Castelo Branco e EP-EPRIN de Idanha-a-Nova), tendo constituído uma amostra global de alunos (n=255) frequentadores dos cursos vocacionais e profissionais de três dessas instituições (subamostras: NA=36; ET=86; EP=133), onde aplicamos um inquérito por questionário e, ainda uma amostra de professores (n=11) daquelas quatro instituições onde submetemos a entrevista semiestruturada.

Os objetivos que perseguimos são: compreender a realidade educativa e social de cada uma das instituições; conhecer as opiniões dos alunos, sobre a sua escola, o curso/currículo e conteúdos; aprendizagem/motivação em aprender; a relação pedagógica e apoio metodológico; ambiente educativo e convivência (relações sociais). Paralelamente analisámos as necessidades, problemas e dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos dos cursos; valorizar a intervenção social e escolar, propondo uma proposta de intervenção e orientação escolar (PIO) para técnicos e/ou professores responsáveis da intervenção e orientação (pessoal, social, escolar, profissional e vocacional).

O trabalho divide-se em quatro capítulos, um deles aborda os enfoques, teorias e modelos concetuais da intervenção, orientação e mediação para com adolescentes e jovens a frequentarem o ensino regular e cursos de formação. O segundo, sobre os aspetos de metodologia empírica (quantitativa e qualitativa), na base de um *'design* híbrido de triangulação' com as técnicas de recolha de dados e procedimentos éticos e legais de acesso aos sujeitos em estudo. Um terceiro sobre a análise, tratamento (descritivo e estatístico) e explicação dos dados do inquérito e a análise de conteúdo às entrevistas (categorias, subcategorias e evidências/descriptores) e, por fim um quarto capítulo onde apresentamos o PIO e as conclusões de toda a investigação (verificabilidade das 6 perguntas de investigação).

Desta forma percebemos que os jovens, que nascem e vivem a sua adolescência em meios mais desfavorecidos, têm maior tendência para ter expectativas mais baixas e momentos de indecisão, quando optam por cursos ou profissões que consideram mais fáceis. Não houve diferenças significativas entre o 'Género' e 'instituições' sobre as variáveis em estudo (escola, curso, aprendizagem, relação pedagógica e relações/convivência social), se bem que a ET foi a que teve melhores resultados, seguido de NA. A triangulação dos dados permitiu-nos demonstrar que é primordial uma intervenção escolar (tutorial, *'counseling'*) e uma orientação social, profissional e vocacional aos alunos, dada por técnicos/especialistas.

Palavras-chave: Intervenção social e escolar; orientação; cursos vocacionais; cursos profissionais; escolas profissionais.

Abstract

This study falls within the scope of Social and Human Sciences, the area of Educational Science and in the field of school and social intervention. This type of intervention and guidance is fundamental in regular teaching of students and particularly during the period of adolescence and youth, when these students move from this type of schooling to vocational/professional courses, making more appropriate or fitting decisions for their professional project and life projects, framing these projects within their highest expectations and conditions, taking into consideration their future and socio-professional integration.

Four educational establishments were analyzed (rural and urban areas), School Groupings (NA-AENACB, Castelo Branco and AS-AEJSR – Idanha-a-Nova), and Professional Schools (ET-ETEPA, Castelo Branco and EP-EPRIN, Idanha-a-Nova), making up a total sample of students (n=255) attending vocational and professional courses at these three institutions (subsamples: NA=36; ET=86; EP=133), where a questionnaire was used and a further sample of teachers (n=11) from these institutions participated in a semi-structured interview.

The objectives pursued are: to understand the educational and social reality of each of the institutions; to know the students' opinions on their school, the course/curriculum and the contents; the learning/motivation to learn; the pedagogic relationship and methodological support; the educational and social environment (social relationships). In parallel the an analysis of the needs, problems and difficulties in learning and the behavior of the students in the courses was done; valuing the social and schooling intervention, suggesting an interventional and school guidance proposal (PIO) for technicians and/or teachers responsible for the intervention and guidance (personal, social, schooling, professional and vocational).

The work is divided into four chapters, one of which addresses the focal areas, theories and conceptual intervention, guidance and mediation models for adolescents and young people attending regular schooling and training courses. The second deals with the empirical methodological aspects (quantitative and qualitative), in the basis of a “hybrid triangulation *design*” with data collection techniques and ethical and legal procedures for access to the individuals being studied. A third chapter is dedicated to analysis, treatment (descriptive and statistical) and explanation of the survey data and analysis of the interview contents (categories, subcategories and evidence/descriptors) and, finally the fourth chapter presents the PIO and the conclusions of the whole research (verifiability of the 6 research questions).

Consequently it was understood that young people, who were born and lived their adolescence in less favorable environments, were more likely to have lower expectations and periods of indecisiveness, when they were choosing courses or professions that they considered as being easier. There were no significant differences as to “Type” or “institution” on the variables being studied (school, course, learning, pedagogic relationship and social relationships/socializing), even if the ET was the one with the best results, followed by NA. The data triangulation allowed us to demonstrate that school intervention (tutoring, ‘counseling’) was essential, as well as the social, professional and vocational guidance of students, given by technicians/specialists.

KeyWords: Social and schooling intervention; guidance; vocational courses; professional courses; professional schools.

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico conceptual.....	7
1.-Os jovens adolescentes no seu processo de desenvolvimento e envolvimento	8
1.1.-O período da adolescência e juventude.....	10
1.2.-As problemáticas e necessidades dos jovens.....	13
1.2.1.-A inadaptação social e escolar.....	14
1.2.2.-Dificuldades e comportamentos ao nível escolar e sociofamiliar	15
2.-A formação dos alunos no contexto do sistema educativo	18
2.1.-Autonomia e projeto educativo nas escolas.....	19
2.2.-Os cursos vocacionais e profissionais no sistema educativo e profissional.....	22
2.2.1.-Cursos vocacionais	22
2.2.2.-Formação profissional nas Escolas Profissionais	24
2.3.-Os professores e a persistência nas aprendizagens dos alunos	24
3.-No voar da borboleta: a formação dos jovens escolares.....	27
3.1.-Educar para uma formação profissional:.....	28
3.2.-A Teoria da Circunscrição e Compromisso nas opções vocacionais	30
3.3.- A importância da Consulta Psicológica Vocacional	33
4.- A intervenção social e escolar no contexto educativo	35
4.1.-Modelos e princípios da intervenção	36
4.2.-Teorias sociológicas e psicológicas de intervenção	37
4.3.-Modelos de intervenção socioeducativa\psicopedagógica	38
4.3.1.-Modelo condutista ou behaviourista	40
4.3.2.- Modelo Cognitivo.....	40
4.3.3.-Modelo Psicodinâmico	40
4.3.4.-Modelo Sistémico	41
4.3.5.-Modelo de gestão de casos	42
4.3.6.-Modelo Ecológico	42
4.3.7.-Modelos centrados em ‘Crise’ e ‘Tarefa’	43
4.3.8.-Modelo Existencialista	43
4.3.9.-Modelo Humanista	44
5.-Saber intervir: orientando e mediando na bussola da indecisão	44
5.1.-Indecisão vocacional e ‘ <i>indecisividade</i> ’: a emergência de um constructo.....	44
5.2.-Orientar e aconselhar para melhor aprender	48

5.3.-A Orientação escolar e profissional na construção a identidade	48
5.4.- A mediação como facilitadora de resolução de conflitos	51
Capitulo II: Metodologia empírica	55
1.-Perguntas de investigação.....	57
2.-O contexto institucional e os sujeitos de estudo.....	57
2.1.-Caracterização das instituições de formação	58
2.1.1-Contexto urbano: AENACB	58
2.1.2-Contexto urbano: ETEPA	59
2.1.3-Contexto Rural raiano: AEJSR	62
2.1.4-Contexto Rural raiano: EPRIN	63
2.2.-Caraterização dos sujeitos em estudo	67
2.2.1.-Agrupamento de Escolas do meio urbano -NA	68
2.2.2.-Escola Profissional do meio urbano -ET.....	70
2.2.3.-Escola profissional do meio rural - EP	73
3.-Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	76
3.1.-Documentos institucionais/observação documental	76
3.2.-Observação natural e espontânea	77
3.3.-Inquérito por questionário aos alunos.....	78
3.4.-Entrevistas semiestruturadas aos professores/responsáveis	79
3.5.-Notas de campo e diário de bordo.....	83
4.-Procedimentos éticos, legais e de aplicação (protocolo, termos de aceitação) ..	84
5.-Técnicas no tratamento de dados.....	84
5.1.-Análise de conteúdo	85
5.2.-Técnica de triangulação de dados	85
Capitulo III- Análise e interpretação de dados	87
1.-Dados do inquérito aos alunos das instituições de estudo	87
1.1.-Dados do questionário no Agrupamento NA.....	89
1.2.-Dados na escola profissional ET	93
1.3.-Dados na escola profissional EP.....	96
1.4.-Dados globais da amostra do questionário	99
2.-Análise categorial às entrevistas dos professores	105
2.1.-Professores do Agrupamento NA	106
2.2.-Professores do Agrupamento AS (AEJSR de Idanha-a-Nova).....	109
2.3.-Professores da Escola Profissional - ET.....	112
2.4.-Professores da Escola Profissional - EP	114

2.5.- Cruzamento categorial das entrevistas.....	116
3.-Triangulação dos dados.....	118
Capítulo IV: Da PROPOSTA do PIO às CONCLUSÕES	121
1.-Proposta do PIO - Programa de Intervenção e orientação	122
1.1.-Que modelo escolher para intervir e os seus propósitos	123
1.2.-Programa de Intervenção e Orientação	125
1.3.-Funções do técnico orientador e ações a intervir	132
2.-Conclusões: Da opinião à falta de intervenção.....	134
Bibliografia.....	139
Apêndices	148
Apêndice A	149
Apêndice B	151
Apêndice C	153
Apêndice D	158
Apêndice E	163
Apêndice F	165
Apêndice G	168
Apêndice H.....	171
Apêndice I.....	184

Índice de figuras

Figura 1-Os modelos clássicos e holísticos.....	39
Figura 2-Função do mediador	52
Figura 3-Processo de mediação	53
Figura 4-Mediação contexto Escolar	54
Figura 5-Interpretação dos dados	55
Figura 6-Autorrealização	131

Índice de gráficos

Gráfico 1-Var. “Classificação por género” Professores	81
Gráfico 2-Var. “Classificação por idades” Professores.....	81
Gráfico 3-Var. Vínculo laboral.....	82

Índice de Quadros

Quadro 1-Evidências categoria 1 (NA).....	107
Quadro 2-Evidência categoria 2 (NA).....	107
Quadro 3-Evidências categoria 3 (NA).....	108
Quadro 4-Evidências categoria 4 (NA).....	108
Quadro 5-Evidências categoria 1 (AS).....	109
Quadro 6-Evidência categoria 2 (AS).....	110
Quadro 7-Evidências categoria 3 (AS).....	111
Quadro 8-Evidências categoria 4 (AS).....	111
Quadro 9-Evidências categoria 1 (ET).....	112
Quadro 10-Evidências categoria 2 (ET).....	113
Quadro 11-Evidências categoria 3 (ET).....	113
Quadro 12-Evidências categoria 4 (ET).....	114
Quadro 13-Evidências categoria 1 (EP).....	115
Quadro 14-Evidências categoria 2 (EP).....	115
Quadro 15-Evidências categoria 2 (EP).....	116
Quadro 16-Evidências categoria 4 (EP).....	116

Lista de tabelas

Tabela 1-Plano de estudos da T.A.S.- (NA)	59
Tabela 2-Plano curricular de Animador sociocultural- (ET)	60
Tabela 3-Plano curricular do curso de Artes Gráficas- (ET).....	61
Tabela 4-Plano curricular do curso Serviços Jurídicos- (ET)	61
Tabela 5-Plano curricular curso de Comunicação,R. Públicas e Publicidade- (ET)	62
Tabela 6-Plano curricular do Curso de informática- (AS).....	63
Tabela 7-Plano curricular do Curso Vocacional- (AS)	63
Tabela 8-Plano curricular curso de Técnico Auxiliar de Saúde- (EP)	64
Tabela 9-Plano de estudos Curso de Produção Agrária- (EP)	65
Tabela 10-Plano de estudos curso de TAR- (EP)	65
Tabela 11-Plano de estudos curso de TI- (EP).....	66
Tabela 12-Plano de estudos curso de Técnico de Restauração- (EP)	66
Tabela 13-Plano de estudos curso vocacional- (EP)	67
Tabela 14-Cursos lecionados nas escolas	68
Tabela 15-Distribuição da variável `género` em (NA)	68
Tabela 16-Distribuição da variável `idade` em (NA).....	68
Tabela 17-Variável de `Retenções` em (NA)	69
Tabela 18-Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em NA	69
Tabela 19-Variável “ agregado familiar” em NA.....	69
Tabela 20-Variável “Classificação quanto as habilitações académicas dos pais” em NA	70
Tabela 21-Variável” A tua família gosta que frequentes este curso” em (NA).....	70
Tabela 22-Variável “Cursos Lecionados” na (ET)	71
Tabela 23-Variável “ Idade” em (ET).....	71
Tabela 24-Variável “Retenções dos alunos” em (ET)	71
Tabela 25-Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em (ET).	72
Tabela 26-Variável “Composição do agregado familiar” em (ET)	72
Tabela 27-Variável “Habilitação académica dos pais”em (ET)	72
Tabela 28-Variável “Satisfação familiar em relação a escola” em (ET).....	73
Tabela 29-Variável “Listagem de Cursos” em (EP)	73
Tabela 30-Variável “Relação das variáveis ‘Género’ e ‘Curso’ em (EP).....	74
Tabela 31-Variável “Classificação pela idade” em (EP)	74
Tabela 32-Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em (EP)	75
Tabela 33-Variável “Com quem vives?` em (EP).....	75
Tabela 34-Variável “Escolaridade dos pais” em (EP)	75

Tabela 35-Variável “A tua família gosta que frequentes esta escola?” em (EP)	76
Tabela 36-Os fatores ou variáveis agrupadas no questionário	79
Tabela 37-Codificação das entrevistas	81
Tabela 38-Fator 1, em (NA).....	90
Tabela 39-Fator 2, em (NA).....	90
Tabela 40-Fator 3, em (NA).....	91
Tabela 41-Fator 4, em (NA).....	92
Tabela 42-Fator 5, em (NA).....	92
Tabela 43-Fator 1, em (ET)	93
Tabela 44-Fator 2, em (ET)	94
Tabela 45-F ator 3, em (ET)	95
Tabela 46-Fator 4, em (ET)	95
Tabela 47-Fator 5, em (ET)	96
Tabela 48-Fator 1, em (EP)	97
Tabela 49-Fator 2, em (EP)	98
Tabela 50-Fator 3, em (EP)	98
Tabela 51-Fator 4, em (EP)	99
Tabela 52-Fator 5, em (EP)	99
Tabela 53-Fator 1, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA	100
Tabela 54-Fator 2, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA	101
Tabela 55-Fator 3, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA	102
Tabela 56-Fator 4, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA	102
Tabela 57-Fator 5, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA	103
Tabela 58-Distribuição da média das médias nos 5 Fatores da amostra	103
Tabela 59-Média da relação dos Fatores em relação à variável ‘Género’	104
Tabela 60-Análise de variância (ANOVA) dos 5 fatores por escolas	104
Tabela 61-Characterização dos Professores em amostra	105
Tabela 62-Codificação categorial (4 categorias com respetivas subcategorias)	106

Introdução

A nossa motivação para realizar este estudo, foi suscitada, em primeiro lugar, pela preocupação teórico-conceptual sobre as metodologias de intervenção social escolar em jovens do ensino regular e profissional; em segundo lugar pelas observações institucionais feitas ao nível da região de Castelo Branco; em terceiro lugar, pela proximidade com jovens que transitam do ensino regular (problemas, necessidades) para o ensino vocacional e profissional. Pretendemos contribuir, após a realização do estudo com um Programa de Intervenção e Orientação (PIO) para as escolas.

A temática deste Trabalho de Projeto insere-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar, na área científica das Ciências Sociais e Humanas e/ou Ciências da Educação, em contexto escolar com jovens alunos frequentadores de cursos de formação (vocacional, profissional) em Agrupamentos de Escola (AENACB, AEJSR – Idanha-a-Nova) e em Escolas de Formação Profissional (ETEPA, EPRIN), na região de Castelo Branco. O estudo insere-se no âmbito da intervenção social e escolar e/ou socioeducativa com uma proposta de aplicação de um Programa de Intervenção e Orientação para professores, técnicos e agentes especializados que orientem e intervêm sobre as situações e problemas (dificuldades de aprendizagem, apoio psicopedagógico, indisciplina, desinteresse, comportamentos, relações inter/intra pessoais, articulação escola e família/pais, etc.) dos alunos que transitam do ensino regular para os cursos vocacionais e profissionais. Ou seja trabalhar com jovens que manifestem várias necessidades e problemas escolares, pessoais, sociais, vocacionais e profissionais, nesses meios envolventes (urbano, rural). Trataremos sobre a capacitação e domínio das estratégias de intervenção que devem possuir os professores e os técnicos de educação que lidam de perto com esses coletivos de jovens.

É sabido que a Agenda Política Europeia de 2010 teve como objetivo transformar a Europa numa sociedade e economia de conhecimento competitivo, num quadro de coesão social. Esta concretização implicou, que a Educação e a Orientação Vocacional fossem dois processos essenciais ao sucesso de estratégias referidas na Cimeira de Lisboa, em 2000. De facto, a União Europeia e a OCDE, nos seus documentos apelam para à intervenção e à informação vocacional, como áreas fundamentais do desenvolvimento económico e social das comunidades. Estes propósitos europeus justificam o investimento crescente na área da intervenção escolar (vocacional), com o intuito de fomentar a qualidade deste tipo de serviços. A prossecução deste objetivos faz com que a intervenção social e escolar nas escolas, seja um desafio, não só para avaliar a eficácia dos resultados dessas intervenções, como também o impacto desses resultados positivos nos alunos ou como as mudanças acontecem neles (investigação do seu processo formativo), para deste modo potenciar a qualidade das intervenções e da educação. Essa eficácia da intervenção centraliza-se na avaliação das mudanças presentes no aluno no final do processo de intervenção/orientação, em confronto com o seu funcionamento no início do mesmo. Estudar o processo, leva-nos à compreensão da forma como essas mudanças e as tomadas de decisão se processam nos alunos.

É nossa intenção promover uma apreciação aos problemas escolares e sociais dos jovens estudantes que ao deixarem o ensino regular, acarretando uma índole diversa de problemas, optam pelos cursos vocacionais e profissionais que lhes são oferecidos pelos Agrupamentos de

Escola e Escolas Profissionais, neste caso específico em estabelecimentos de ensino de zona urbana (Castelo Branco) e rural (Idanha-a-Nova).

Esta relação positiva entre o desenvolvimento e as expectativas dos alunos e as ofertas educativas das escolas devem proporcionar intervenções e respostas para alguns dos problemas com que nos deparamos quando estamos em contacto com essa realidade do ensino. Atualmente são vários os problemas que a escola enfrenta no seu dia-a-dia e como tal, urge medidas necessárias para garantir o direito à educação e à formação daqueles jovens, de modo a permitir o desenvolvimento global da sua personalidade, da sua inserção, progresso social e exercício da sua cidadania, tal como é previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas na Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). É um facto, que a escolaridade obrigatória pretende desenvolver atitudes e proporcionar aos alunos a aquisição dos conhecimentos básicos que impliquem o prosseguimento de estudos ou a sua inserção nos esquemas de formação profissional (cursos vocacionais, profissionais) e no mercado de trabalho, tentando garantir as experiências e as suas necessidades e, simultaneamente favoreçam a sua maturidade cívica e socio afetiva, sendo importante que todos os intervenientes neste processo complexo (responsáveis das escolas, professores, alunos e pais/encarregados de educação) encontrem a melhor forma e as melhores estratégias que permitam atingir tão relevante propósito formativo.

No atual sistema económico, as exigências do mercado de trabalho, as mudanças nas estruturas profissionais e na composição da mão-de-obra (qualificação, especialização), as elevadas taxas de desemprego, as exigências cada vez maiores para elevados níveis de literacia entre a população portuguesa, perante os Relatórios PISA (2010, 2012, 2014), são, entre outros, fatores que fazem alterar os conteúdos curriculares, as metodologias, estratégias e os processos de orientação num curso/carreira, aumentando cada vez mais o seu significado. É óbvio que se exige cada vez mais à escola, que seja integradora/inclusiva, constituindo um espaço de convergência de culturas, aprendizagens e, principalmente de evolução pessoal, social e profissional. Deste modo, parece-nos fundamental que se reflita no sentido de aproximar os alunos e a escola à comunidade (social, cultural) e ao mercado de trabalho (vertente profissional), levando-os a compreender que o trabalho da aprendizagem escolar pretende a convergência para o desenvolvimento de competências (básicas) em que os objetivos da escola se concretizem com os objetivos e pretensões dos seus alunos (projeto pessoal e projeto profissional). Para tal, é imperativo que professores intervenham nesses alunos, de modo a conseguir os seus propósitos e metas comuns (qualidade e qualificação): orientação vocacional e escolar no curso/carreira; o aconselhamento no curso/carreira; a educação/formação para o curso/carreira e para a cidadania; mediação de conflitos; apoio psicopedagógico às dificuldades de aprendizagem; etc. Estes serviços são programados para implementar medidas que criem os recursos humanos adequado, em estruturas equipadas com o conhecimento, a capacidade e as atitudes requeridas para lidar com os desafios socioeconómicos, culturais, profissionais e pessoais.

De facto, os serviços prestados pelas escolas nos cursos de formação não incluem, de modo eficaz, atividades, práticas, tratamentos metodológicos, estágios e outras intervenções programadas, para melhorar o desenvolvimento do aluno no curso/carreira, ajudando-o a tomar decisões eficientes e reais, ou alterando o seu comportamento vocacional específico, ou melhorando a sua indução, de modo a ajustar-se à organização específica. Ou seja, espelhando um horizonte mais amplo para o seu futuro (Herr, 2001).

Problema e fundamentação. O nosso problema de investigação insere-se no campo da intervenção social e escolar e da orientação vocacional. Pretendemos perceber: As respostas das escolas e dos seus atores, no campo da intervenção social e escolar, nomeadamente nos Agrupamentos de Escola (urbano: AENACB; rural: AEJSR de Idanha-a-Nova) e Escolas Profissionais (urbana: ETEPA; rural: EPRIN), aos alunos que nelas frequentam os cursos vocacionais e profissionais, de modo a realizarem a sua formação para o mercado de trabalho.

Para compreender esse propósito inquirimos os alunos (n=255) desses cursos (exceto na AEJSR) e entrevistámos professores responsáveis (n=11) desses cursos nesses estabelecimentos de ensino, para saber se esses alunos têm ou não procedimentos adequados à formação que realizam; se a escola intervém de forma assertiva junto aos alunos que optam por esses cursos, a par das relações pedagógicas e sociais que manifestam. Tudo isto converge para a necessidade de manter nos alunos uma cidadania ativa, promoção da sua integração social escolar, quer valorizando-lhes a sua participação e cooperação no grupo, na família e na comunidade, quer no apoio aos seus processos de aprendizagem e regulação dos seus comportamentos sociais e cívicos. Assim, o projeto de investigação têm como finalidade primordial conhecer esses contextos escolares, no binómio urbano/rural, nesses Agrupamentos e Escolas Profissionais onde a intervenção social e escolar é realizada por professores de turma e/ou técnicos. Intentamos diagnosticar e perceber as dificuldades e os problemas existentes nesses jovens no contexto dessas instituições, de modo que a intervenção (social e escolar) se efetua junto dos sujeitos, no sentido de propormos um plano de ação que favoreça um convívio saudável na comunidade educativa.

Abordamos adolescentes e jovens que no sistema educativo e profissional frequentam os seus cursos de formação para o mercado de trabalho. Sabemos que nesse período de vida há profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais vividas num determinado contexto sociocultural. Mais do que uma fase, a adolescência constitui um processo dinâmico, de passagem entre a infância e a idade adulta, com características especiais. Uma das dificuldades dos termos de adolescência e juventude advém da delimitação etária desses períodos, pois existem diferenças entre os contextos culturais, antropológicos, meios físico-geográficos, de género, condições socioeconómicas, políticas, etc. A ambiguidade e as dificuldades na sua definição são agravadas pela existência de preconceitos. Paralelamente encontramos representações sociais que muitas vezes associam o adolescente e o jovem a atos de vandalismo, marginalidade, delinquência, droga, alcoolismo, etc. Na verdade, a adolescência é um espaço/tempo em que os jovens através de momentos de maturação diversificados fazem um trabalho de reintegração do seu passado e das suas ligações infantis.

A nossa pretensão é a de detetar quais são os problemas comuns desses jovens a frequentar esses cursos naquelas escolas, propondo o PIO para professores ou outros atores intervirem nesses casos de alunos que transitam do ensino regular.

Objetivos do estudo. Pretendemos conseguir os seguintes objetivos gerais: compreender a realidade educativa e social de cada Escola Profissional (ETEPA, EPRIN) e Agrupamentos de Escola (AENACB, AEJSR), que oferecem cursos vocacionais e/ou de formação profissional; analisar as opiniões dos alunos (Apêndice A) que frequentam esses cursos naquelas instituições de ensino sobre a sua escola, o curso, o currículo/conteúdos, a aprendizagem/motivação, a relação pedagógica, o ambiente educativo e convivência escolar; analisar as necessidades, problemas e dificuldades de aprendizagem e de comportamento

desses alunos; conhecer as respostas dadas pelas instituições às necessidades e dificuldades desses alunos; valorizar a intervenção social e escolar e a orientação, como elemento essencial para resolver essas dificuldades, necessidades e problemas; propor PIO, no âmbito social e escolar destinado aos técnicos e professores que lidam diretamente com esses alunos com dificuldades ou problemas.

Consideramos que as escolas devem encontrar respostas e mostrar-se disponíveis para conhecer as necessidades formativas e as expectativas dos alunos, sobretudo, os que deixam o percurso do ensino regular, para integrarem-se nesses cursos de formação, porque só dessa forma poderão todos trabalhar juntos no mesmo sentido. Esses alunos sentir-se-ão mais integrados e motivados se conhecerem: os propósitos e meios prestados pela escola; os esforços feitos para os integrar no atual sistema de formação e no mercado de trabalho; o melhor possível o “*empreendedorismo*” para enfrentar as dificuldades que o mercado apresenta.

A realização do estudo parece-nos pertinente para a realidade educativa portuguesa e local, na medida em que poderá servir de base empírica a outros estudos e programas. Esperamos que o nosso estudo contribua para a promoção das boas práticas em orientação escolar e profissional de alunos que frequentam cursos vocacionais e profissionais.

O ‘design’ metodológico do estudo. (Apêndice B), Trata-se de um Projeto de Investigação, realizado no ano letivo 2013-2014 e 2014-2015, de teor quantitativo descritivo e exploratório (técnica de inquérito por questionário) e de âmbito qualitativo (entrevistas semiestruturadas, observações participantes, notas de campo e triangulação de dados), que podemos designar como misto (‘design híbrido’), cujo processo metodológico de investigação é emergente e sintetizado nos seguintes pontos:

- *-Realizar um diagnóstico contextual às instituições de estudo (dois Agrupamentos de Escolas e duas Escolas Profissionais), através de contactos informais e formais (Protocolo, termos de aceitação e livre consentimento) e, paralelamente, pesquisa bibliográfica (revisão de literatura) dos conceitos e temas sobre a problemática (intervenção, orientação, mediação), formulando as perguntas de investigação, que nortearam a nossa investigação.

- *-Selecionar a metodologia da investigação, as técnicas de recolha de dados (observações e entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário), acrescentando as leituras sobre experiências de programas sociais e educativos no âmbito da intervenção.

- *-Identificar a informação necessária para elaborar uma proposta de PIO para técnicos e professores que trabalham com jovens escolares que transitam para os cursos vocacionais ou profissionais, estabelecendo uma estrutura, estratégias, recursos e mecanismos de avaliação.

- *-Elaborar os instrumentos de recolher os dados e dar uma visão abrangente à situação desses jovens escolares nessas instituições, sem esquecer as observações (registos), a análise de conteúdo e as notas de campo na triangulação de dados.

- *-Tratar os dados, de forma quantitativa e qualitativa com uma interpretação assente na teoria fundamentada que justifiquem os dados obtidos.

Estrutura metodológica do trabalho. O trabalho divide-se em quatro capítulos. No Capítulo I faremos uma abordagem teórico relacionados: a intervenção social e em contexto escolar; a orientação vocacional e orientação geral (pessoal, escolar, profissional) aos jovens com problemas comportamentais e aprendizagem; as respostas educativas da escola e comunidade educativa; as competências dos professores e/ou técnicos que lidam

institucionalmente com esses coletivos de adolescentes e jovens; os tipos e/ou modelos de intervenção social e escolar, programas de intervenção em contexto escolar; legislação de base reguladora dos cursos vocacionais e profissionais; etc. Ou seja, analisa-se alguns conceitos, teorias e modelos explicativos que sejam de suporte hermenêutico ao tema.

No Capítulo II, analisaremos a metodologia empírica descrevendo, os dados provenientes da amostra dos alunos (n=255) de 3 instituições em estudo, com tratamento estatístico às variáveis sociodemográficas e aos itens, na base dos nossos objetivos e de 6 perguntas de investigação. Por isso, iremos optar por uma pesquisa de metodologia mista ou 'híbrida' de investigação, aplicando a técnica da triangulação de dados, metodologias e fontes. No que diz respeito à amostra dos professores (n=11) das 4 instituições, explicaremos a entrevista semiestruturada aplicada. Explicaremos outras técnicas de recolha de dados utilizadas (observação documental às instituições de estudo, notas de campo, triangulação), os procedimentos éticos e legais.

No que refere ao Capítulo III será inteiramente destinado à análise, descrição e tratamento explicativo dos dados obtidos (questionário, entrevistas), através do programa SPSS 2.0, e provas estatísticas de comprovação e verificação dos dados da amostra dos alunos, para além da análise exaustiva de conteúdo (quadros de codificação e categorização) às entrevistas e à triangulação de todos os dados (quantitativos e qualitativos).

Por fim no Capítulo IV apresentaremos e explicaremos uma proposta de um Programa de Intervenção e Orientação (PIO) com a ação na modalidade de 'Ateliê' para professores e técnicos que trabalham com jovens do ensino regular com problemas e necessidades e que podem frequentar os cursos vocacionais e profissionais (orientação vocacional, apoio e aconselhamento), tendo em conta objetivos, metodologias, estratégias e atividades de intervenção social e escolar. Neste ponto apresentaremos as conclusões do estudo.

Referimos, para terminar que à partida tivemos um constrangimento ao nível da recolha de dados no ano letivo 2013/2014, a aplicação do questionário aos alunos não era possível em todas as escola devido as suas dinâmicas internas, que não permitiam a sua aplicação, devido ao encerramento do ano letivo e a sua preparação. Os alunos das escolas profissionais estavam a ultimar os seus projetos de aptidão profissional, (PAP). No ano letivo 2014/2015 e dando início à aplicação do questionário de 15 de setembro a 15 de outubro, fomos surpreendidos com a não autorização do Ministério para a abertura dos cursos Profissionais e Vocacionais na AEJSR de Idanha-a-Nova, facto que limitou o nosso estudo e nos condicionou nos nossos propósitos iniciais.

Capítulo I: Enquadramento teórico conceptual

O sistema educativo português tem vindo a sofrer grandes alterações. Diminuíram substancialmente os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, procedeu-se à obrigatoriedade da escolarização até ao 12º ano, o ensino secundário foi palco de sucessivas e controversas transformações. O panorama escolar não é muito animador, conforme retratam a mídia: alto índice de retenções, sendo a matemática o real «*calcanhar de Aquiles*» de qualquer Ministério da Educação e Ciência; o abandono e absentismo escolar; a violência e indisciplina nos espaços escolares; as indecisões dos jovens quanto à sua formação; etc.. Por outro lado, a exigência no cumprimento dos conteúdos programáticos, a falta de coesão entre o corpo docente, faz com que estes se alheiem dos alunos e não tenham disponibilidade para os problemas decorrentes da juventude. Se os alunos são provenientes de famílias organizadas com razoável cultura e escolaridade, conseguem aprender e serem alunos com aproveitamento. Contrariamente, se provêm de uma base familiar desagregada, com inúmeros problemas, rapidamente caminham para as reprovações ou abandono, para a indisciplina ou violência (*bullying*), para além das indecisões de futuro. Felizmente, em muitas escolas, o panorama é diferente. A comunidade educativa organiza-se mesmo que minimamente e, em conjunto, professores, alunos, pais e funcionários refletem sobre as diversas temáticas ou problemas que apresentam os adolescentes e jovens escolares.

O senso comum mostra-nos que a relação entre aluno e escola apresenta múltiplas fases ao longo do caminho formativo do indivíduo. Nos primeiros anos, nomeadamente creche e infantário, ou mesmo ensino básico, as crianças ficam ansiosas por ir para a escola: é lá que estão os seus colegas de brincadeiras, os educadores/professores que, durante alguns anos intensificam as suas relações afetivas e adquirem conhecimentos de forma agradável e lúdica (Sampaio, 1993). A desvalorização do lado afetivo-emocional, a introdução de maior formalidade no relacionamento e a constante troca de professores, consoante as disciplinas, faz com que se registre um esmorecimento nestas relações entre alunos-escola-família.

Vivemos num mundo (neo) capitalista e global, dominado pelo progresso e pelo consumo. O avanço científico e tecnológico no progresso caracteriza-se por uma uniformidade e generalização dos usos, costumes e bens que são amplamente difundidos pela mídia e internet. A uniformidade gera segregação, competição desenfreada, levando a que indivíduos que não podem ter a qualidade de vida que desejam optem por caminhos menos lícitos. As próprias representações sobre o trabalho estão atualmente marcadas por instabilidades, naquilo que se apresenta como turbulência, flexibilidade e impermanência nas trajetórias juvenis. Isso não significa que o trabalho não seja uma esfera importante na vida dos indivíduos, mas ganha novas dimensões. Desse modo, é visível a própria diversidade e a heterogeneidade que caracterizam o mercado de trabalho levando a diferentes situações vividas por jovens trabalhadores. A formação profissional constitui uma alternativa de formação e especialização dada aos jovens que têm diversas repetições ou abandono escolar no ensino regular obrigatório.

Por outro lado, as necessidades, as problemáticas socioeducativas e a inadaptação social dos jovens são, por vezes, devido à educação deficitária por parte da família, escola ou pelo meio onde o jovem vive (bairro degradado, alcoolismo, droga e tráfico, prostituição, detenção familiar, violência doméstica, furtos, resolução de conflitos com recurso à agressão, precárias condições de vida, etc.). Tudo isto faz com que os jovens adquiram condutas de acordo com o

que vivenciam diariamente. São, portanto, jovens com ausência de referências positivas, com muitas indecisões. Devemos dizer que historicamente, o conceito de juventude não possui uma definição única, nem estática, pois em cada período e momento histórico, cada geração tem marcas próprias, dentro do contexto sociocultural. Portanto, os sujeitos são influenciados pela comunidade/sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam, comunicam e agem de maneira diferenciada. É dessa forma que se pode observar como os conceitos de 'adolescência e juventude' se transformaram ao longo do processo de constituição da nossa civilização.

Este capítulo está estruturado em cinco pontos correspondentes à parte teórico-conceitual, tendo por objetivo analisar a literatura especializada, as teorias, enfoques e conceitos relacionados com a temática e problema de estudo (intervenção social e escolar): o período da adolescência e juventude, ao nível escolar, no seu processo de desenvolvimento, de envolvimento relacional agitado, oriundos de famílias com várias dificuldades e problemas e vivendo em meios comunitários socioeconómicos e culturais específicos; fase necessitada de tomar decisões adequadas, na turbulência de indecisões na escolha do curso/carreira, de modo a terem autonomia e entrarem no mercado de trabalho; apresentam psicopedagogicamente dificuldades ou problemas de aprendizagem no seu percurso escolar (retenções, abandono); necessitados de respostas eficazes da escola e dos seus técnicos para podem ser orientados e aconselhados no seu projeto de formação profissional e de vida.

1.-Os jovens adolescentes no seu processo de desenvolvimento e envolvimento

A adolescência é uma etapa de desenvolvimento onde amadurece o pensamento lógico formal. No adolescente o pensamento é mais objetivo e racional, mesmo com certas indecisões, pois pensa, abstraindo-se das circunstâncias presentes e elabora teorias sobre tudo. É, pois capaz de raciocinar de modo hipotético-dedutivo, ou seja com certa gratuidade de afirmações e procedendo, pela força desse seu raciocínio, a conclusões que por vezes são contraditórias, perante os dados experienciais. De facto, esta etapa do desenvolvimento é também uma idade de fantasia, sonhando ou imaginando com olhos abertos para um mundo real que não lhe oferece bastantes oportunidades e expectativas e, por isso, refugia-se nesse mundo fantasmagórico, como dizia Fernando Pessoa, onde se espraia a sua liberdade. Trata-se da idade de 'ideais', já que o '*ideal*' constitui para o jovem um sistema de valores bastante importante. Vai descobrindo esses valores e trata de conquistá-los para si, assumindo-os para si e para os outros. Contudo este processo de incorporação não afeta a todos os jovens, pois depende da formação recebida (família, escola) e do meio sociocultural envolvente.

Perspetivando o desenvolvimento motivacional dos jovens escolares, no caso específico do nosso estudo frequentadores de cursos e provenientes de meios e famílias com índices baixos de literacia, surgem um leque de motivos e incentivos, por exemplo (COSLIN, G. & PIERRE, 2002):

- * -Necessidade de segurança fundamentada num sentimento de certeza no mundo interno (para si, as suas habilidades, o valor intrínseco, o equilíbrio emocional, a integridade física, etc.) e externo (condições socioeconómicas e culturais da família e do grupo a que pertence). O jovem sofre com as inseguranças devido às mudanças fisiológicas, incoerência emocional e sentimental, falta de confiança e autoestima nos seus próprios juízos e decisões.

- * -Necessidade de independência/autonomia, que vai para além do suficiente aspeto económico e social, pois implica a independência emocional, intelectual, volitiva e liberdade de agir e atuar.
- * -Necessidade de experiência, proveniente do seu desenvolvimento, amadurecimento e vivências, que em todos os seus aspetos são dependentes da experiência prática. O desejo de experimentar, viver situações novas e decisões manifesta-se nas suas atividades 'vicárias' provenientes das conversas, relações inter/intra pessoais, da internet, rede sociais, leituras, jogos, etc. Muitas vezes desviam-se para atividades pouco recomendáveis (bebida, droga, marginalização, prostituição, etc.).
- * -Necessidade de integração (identidade 'EU'), que constitui um desejo de valorização pessoal e de grupo.
- * -Necessidade afetiva-emocional. É o anseio de sentir, querer, amar, demonstrar ternura, admiração, aprovação, etc. Este desenvolvimento afetivo-emocional é por vezes difícil de manter, devido à instabilidade e indecisões dos jovens adolescentes, mas não nos impede de reconhecer neles a sua riqueza emotiva de vida, a sua originalidade e modo de proceder.

Também na cultura juvenil observamos as seguintes características comuns (Pais, 2001):

- A busca de identidade, procurando diferenças contrárias à geração antecedente.
- Questionar ideias nas quais a sociedade se fundamenta na anuência de normas;
- Os jovens possuem uma série de capacidades e de ideais para criar e canalizar ideias inovadoras que fazem mudar a ordem da realidade já existente;
- Os jovens são os grandes consumidores dos meios informáticos e audiovisuais (internet, jogos por computador, televisão, telemóveis, música) e protagonistas em redes sociais. Constroem as suas personalidades de acordo com o que observam, com ausência de discernimento do que é certo ou errado;
- A carência de bens mínimos como um trabalho, habitação, serviços sociais básicos, nomeadamente a quebra das redes de suporte familiar, a sua desagregação, a ausência de valores essenciais dentro e fora da família, o meio onde vive, a escola que não exerce qualquer tipo de motivação, leva a que determinados indivíduos ou grupos a cultivar a agressividade, proporcionando défices, nas suas vivências quotidianas.

Podemos indicar algumas dessas reações típicas dos adolescentes ou jovens escolares, que desiludidos com o ensino ou a falta de expectativas têm reações díspares, provocadas:

*-Desinteresse. O jovem está mais preocupado com moda e aspetos diários da sua convivência e relações do que a formação dada na escola. O aluno precisa sentir que a escola satisfaz suas expectativas.

*-Agressividade, vandalismo e agressões verbais e físicas, por exemplo, podem ser resposta do jovem ao mundo que o rodeia. Se ele encontrar na escola um local para expressar os seus pensamentos, ideias e descobrir suas aptidões, o nível de ansiedade e a agressividade diminuem.

*-Arrogância. O adolescente acha que pode tudo. A ideia de que está sempre certo faz com que ele desdenhe do que é dito ou imposto. Em vez de responder questiona. Quando responde o aluno vai formular melhor os argumentos. Pode reconhecer o erro, mas, mesmo se ele mantiver o que disse, já terá ao menos aprendido a se expressar de forma educada.

*-Rebeldia, insegurança ou forma de se autoafirmar frente aos colegas/ professores).

*-Resistência. O jovem quer experimentar tudo, viver tudo, saber de tudo. Só que tem sempre um adulto dizendo o que ele não pode fazer. Mesmo que essas sejam orientações sensatas, é preciso compreender que sensatez ainda não é uma qualidade que eles valorizam. O adulto é quem impede as coisas que dão prazer. Por isso a resistência ao que vem do professor ou dos pais (incluindo o conteúdo escolar).

Analisemos teoricamente este período da adolescência e juventude, as suas necessidades e problemáticas, as inaptações sociais e escolares, os seus variados problemas escolares.

1.1.-O período da adolescência e juventude

Cada etapa de vida do ser humano, nas diferentes perspetivas teóricas, permite-nos identificar as características consideradas como normais e possíveis, no aspeto físico, emocional, social, cognitivo ou intelectual, estabelecendo aspetos, considerados como prematuros ou tardios, caso contrário encontra-se desfasado.

No dizer de Mane, Sad & Sullivan (1983: 196-201), o desenvolvimento é o produto da interação contínua entre diversos fatores na matriz de crescimento composta por certas predisposições seletivas, quer para experimentar a mudança como para responder de determinadas formas ao ambiente envolvente. Há, pois uma coincidência em reconhecer se o ambiente tem um papel importante no desenvolvimento desses processos, teoria de Brofenbrenner (1974)). A determinação das etapas não corresponde, como critério principal para essa limitação, já que muitos estudiosos propõem limites etários para essa idade cronológica, por exemplo: L.I. Bozhovich (1976) considera a adolescência como a idade escolar média (dos 11-12 aos 13-14 anos) e a juventude ou idade escolar superior como transcorrendo dos 14 aos 18 anos; I.S. Kon (1978) insere a adolescência entre os 11-12 anos aos 14-15 anos e a juventude dos 14-15 anos aos 23-25 anos; H. L. Bee & S. K. Mitchell (1984) estabelece como limite da adolescência o período entre os 12 e os 18 anos e a juventude dos 18 aos 22 anos ou mais, dependendo da sua independência e término dos estudos.

Podemos observar que, em geral o início da adolescência inicia-se entre os 11-12 anos dando, posteriormente início ao período da juventude, por volta dos 14-15 anos ou nos 17-18 anos. Ora os sujeitos do nosso estudo a frequentarem os cursos vocacionais e profissionais estão neste período de adolescência e juventude. Na nossa perspetiva enfatizamos a adolescência e a juventude como idades psicológicas, ao considerar o desenvolvimento como um processo que não ocorre de forma automática, mas com uma determinação histórico-social, na perspetiva de L.S. Vigotsky (1984), se apoia num enfoque histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De facto, as regularidades do desenvolvimento psíquico e da personalidade, que caracterizam esses períodos foram explicados de várias maneiras, dependendo da conceção teórica assumida pelas diferentes escolas e correntes psicológicas, por exemplo, o problema da definição dos fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e a periodização derivada da conceção assumida perante este problema. As várias conceções sobre a adolescência e juventude surgem nos finais do século XIX quando estas etapas se convertem em temas de interesse para a psicologia e ciências sociais, devido aos avanços científicos e técnicos e à preparação profissional dos indivíduos (orientação). Todas as conceções contribuem com um conjunto de conhecimentos sobre as idades de adolescência e juventude, havendo atualmente certa interpretação dicotómica, que caracterizam o processo de desenvolvimento do indivíduo,

ênfatizando-se os fatores biológicos e condições sociais na determinação dessas regularidades, nesses períodos-

Há alguns autores pertencentes à *'terceira força'* que destacam como principal determinante a vertente psicológica, como é o caso de I. S. Kon (1978), que indicam três enfoques (biogénético, sociogénético, psicogénético), onde integram as principais tendências na caracterização dessas etapas, mesmo com independência de haver muitas variantes dentro de cada uma delas. Vejamos alguns aspetos significativos de cada enfoque:

*-O enfoque biogénético inclui, por exemplo, as teorias Stanley Hall, S. Freud, E. Kretschmer & E. Haensch (1986), que consideram o amadurecimento dos processos biológicos como básicos na análise dos restantes processos de desenvolvimento.

*-Os representantes do enfoque sociogénético são derivados ou relacionados com os biológicos, caracterizando as etapas em função das regularidades que adota o processo de socialização do indivíduo, vinculando-se às tarefas que realiza na sociedade em cada momento. Há uma conexão deste enfoque com a psicologia social americana. Para Kurt Lewin (1951), a adolescência está determinada pelo caráter intermédio que ocupa o indivíduo em relação aos que o rodeiam, ou seja não pertence ao mundo infantil, mas também não alcançou o estado de adulto. Apesar das controversas e condutas extremas o adolescente mostra-se tímido e agressivo em muitas situações, emite juízos absolutos e as suas condutas são fruto de indecisões e inseguranças. Lewin e Freud (1967), não estabeleceram diferenças entre adolescência e juventude como etapas do desenvolvimento da personalidade, já que cada uma apresenta regularidades específicas. Valoriza-se o 'social' como ambiente imediato que rodeia o indivíduo, sem ter em conta outras determinantes e particularidades próprias desta etapa como são a origem social, a vertente cultural, a situação económica, o momento histórico, etc.

*-O enfoque psicogénético não nega a importância do biológico nem do social, mas destaca as funções e processos psíquicos caracterizadores de uma etapa determinada, como seja o desenvolvimento afetivo-emocional (teorias psicodinâmicas), o desenvolvimento cognitivo (teorias cognitivas), o desenvolvimento da personalidade como processo de autorrealização proveniente da própria essência humana (teorias da personalidade), etc. Por exemplo, nas teorias psicodinâmicas, destacamos a Erik Erikson, com a sua conceção "*epigénica*" do desenvolvimento psíquico, considerando que o desenvolvimento psicológico produz-se numa sequência e vulnerabilidade predeterminadas, tendo em conta a influência da realidade social sobre o indivíduo. Em cada um dos estádios em que transcorre o desenvolvimento da personalidade, o 'EU' deve resolver as tarefas específicas, com repercussões psicológicas, para além que o transcurso de cada estádio, já que há um momento crítico que empurra o indivíduo para a necessidade de enfrentar-se e resolver uma polaridade determinada. Erikson (1976), entende o termo '*crise*' como uma regularidade favorecedora do desenvolvimento pessoal e não como conflito desorganizador, desde que a polaridade do 'EU' se resolva adequadamente. Na adolescência a polaridade típica é a '*identidade versus confusão do eu*' e na juventude a '*intimidade versus isolamento*'. Isto significa que na adolescência a solução da polaridade conduz ao surgimento da identidade pessoal desde o processo de '*roles*', já que o adolescente assume diversos '*roles*', submetendo-se à '*prova*'. Quando não há uma solução efetiva da polaridade origina-se a '*confusão do eu*', que é um processo que diminui a autodeterminação do sujeito, devendo diferenciar-se da '*difusão do eu*', que significa a consolidação da identidade e ampliação da sua autovalorização.

J. Piaget também analisa o desenvolvimento psíquico na perspectiva cognitivista. Para ele o nível superior do desenvolvimento intelectual surge na adolescência e consolida-se na juventude. A partir dos 11-12 anos produzem-se transformações nos processos intelectuais aparecendo o pensamento operatório formal, de carácter hipotético-dedutivo que implica o interesse do adolescente e do jovem pelas teorias gerais e a elaboração de juízos sobre política, filosofia, sentido da vida e do mundo, etc. L. Kohlberg (1981), seguidor de Piaget, distingue três etapas do desenvolvimento moral, a partir de uma posição intelectualista, já que o percurso de um nível de desenvolvimento dos juízos morais a outro depende do desenvolvimento intelectual conseguido pelo indivíduo. As teorias cognitivistas indicam algumas características do desenvolvimento intelectual na adolescência e juventude ou de outros processos, delas derivadas, como seja a teoria de Kohlberg sobre os juízos morais, que tem como limitação o descrever os estádios ou níveis como universais e invariáveis e afastado da sua determinação socio-histórica ((Mane, Sad & Sullivan, 1983).

Em relação às teorias da personalidade, as suas conceções centralizam-se na identificação dos conteúdos da personalidade e a sua distinção em cada etapa de desenvolvimento. Os trabalhos de E. Spranger e C. Bülher (1971) são meritórios ao conceberem o desenvolvimento da personalidade como um processo emanado da própria essência. Eles descrevem os fenómenos típicos da adolescência e juventude como o descobrimento da identidade pessoal, o sentimento de isolamento, a tendência à reflexão e elaboração de sentido da vida. Aqueles psicólogos analisam o conteúdo de diários pessoais, escritos e argumentos, compreendendo os sentimentos e vivências de adolescentes e jovens. De facto, nem todos os sujeitos nessas etapas se contextualizam em relação à época histórica e aos determinantes sociais e culturais, que matizam o processo de desenvolvimento da personalidade.

Na verdade, I. Kon (1978), na caracterização dessas etapas e apoiando-se na categoria de '*situação social do desenvolvimento*' de Vygotski, (1984), propõe a '*linha natural do desenvolvimento*', referida fundamentalmente aos processos de amadurecimento físico e a '*linha social de desenvolvimento*', que compreende as particularidades do processo de socialização, incluindo a '*posição social*' que ocupam os adolescentes e jovens nos grupos.

A adolescência caracteriza-se pelas mudanças biológicas significativas, pela posição social intermédia entre a criança e o adulto, em relação ao '*status social*', pois o adolescente continua a ser um escolar (ensino obrigatório), depende economicamente dos pais/família, mas possui potencialidades psíquicas e físicas semelhantes ao dos adultos. Também estabelece nessa etapa formas de relação com os adultos, por vezes geradoras de conflitos e indiferenças, que agudizam a chamada '*crise da adolescência*', para além de novas formas de relação entre pares, moda e aculturações, aceitação ou recusa dentro do grupo, que provocam situações de instabilidade emocional. As emoções na adolescência e juventude mediatizam a capacidade de adaptar-se e de responder às várias experiências que efetuam, sendo essenciais para o apego, o vínculo, a interação e função social (Mane, Sad & Sullivan, 1983).

Um bom exemplo de prática de projetos de desenvolvimento positivo da juventude foi dado pela Universidade de Minnesota sobre o '*Desenvolvimento Juvenil e Qualidade*', em que se destacava oito elementos nos programas implementados para promover o sucesso do desenvolvimento positivo dos jovens. Esses programas davam um sentido de pertença, de propriedade e de fomentar à sua autoestima, permitindo-lhes descobrir o seu '*EU*', a relação de ajuda/apoio com colegas e adultos, ajudando a reconhecerem os valores em conflitos e a promoverem novas habilidades, tendo esperança no futuro (Pais, 1990).

De facto, os jovens fazem parte de uma cultura unitária, embora existam diferenças culturais e sociais profundas entre adolescentes, jovens ou grupos de jovens.

1.2.-As problemáticas e necessidades dos jovens

A excessiva atenção sobre a psicologia adolescente, se considerarmos um período de perturbação, contribuiu para a distância entre as gerações e fez considerar a adolescência uma época estranha onde as diversas idades em presença se discutem, sem conseguirem entender-se. A tensão familiar durante este período é elevada, no entanto na maioria dos casos não significa sérias perturbações, uma vez que os jovens conseguem ultrapassar a adolescência, sem perturbações emocionais graves, embora com algumas dificuldades pontuais que necessitam toda a atenção (Sampaio, 2003)

Na atualidade existe uma maior consciência participativa dos jovens, que se traduz numa relação pais/família-escola cada vez mais efetiva, apesar da existência de em alguns sectores da família (ambientes rurais e estruturas familiares), especialmente os de baixa posição socioeconómica e cultural, mas há famílias, demasiadamente conscientes dessa sua função participativa intrometendo-se em assuntos (pessoais) escolares que não são da sua competência.

Há algumas causas na relação família – escola. Uma delas assenta no sentido que compete aos pais/encarregados de educação a responsabilidade educativa, a formação integral, responsabilidade essa que não se contemporiza com o abandono despreocupado da sua educação nas mãos dos professores. Outra causa é o de assumir que a educação é um fenómeno complexo que necessita da interação dos professores e de outros agentes educativos. Neste sentido esta problemática implica tratamento psicopedagógico ou de orientação (pessoal, escolar, social, profissional) nos diferentes aspetos que formam a personalidade – liberdade, socialização, afetividade, inteligência, etc. e que pela sua importância, ultrapassa a capacidade do educador. Daí haver a intervenção de vários agentes educativos (professores, técnicos) a ajudar o aluno adolescente no seu processo educativo e vocacional. Uma terceira causa, para uma maior relação família - escola, é a existência de uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais (escola inclusiva), em exigir a participação como um *direito*. A ação educativa dos pais e da escola pode coincidir ou complementar-se, em todas as dimensões da pessoa do aluno, de acordo com os aspetos da formação e orientação. Essa relação Pais/família – escola constitui uma causa determinante a considerar e é devido aos normativos jurídicos vigentes, que permite e regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas (Sampaio, 2003).

Outra problemática nos adolescentes escolares é o abandono escolar. Para podermos compreender este processo verificamos que os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, desde o início da escolaridade primária, encontram-se numa situação difícil (muitas vezes sem apoios educativos) que pode levar ao abandono escolar. Este é o resultado de um conjunto de fatores. Destes fazem parte aqueles que, no decurso da adolescência, abandonaram por completo ou parcialmente a escola devido às reprovações, desinteresse, absentismo repetido e a exclusões frequentes. Há, pois, que ter em conta os elementos da história familiar destes jovens, a sua trajetória migratória, a história escolar e as características da sociabilidade infantil e adolescente, na escola e fora da escola (Coslin e Pereira, 2002). De facto, o abandono escolar constitui uma maneira de restaurar uma autoimagem, desvalorizada no âmbito escolar. No entanto, o adolescente também pode consistir numa manobra de

aproximação a outras estruturas ou organizações: grupos de pares que oferecem ocasiões de afirmação identitária, mundo do trabalho, convivência, etc.

Por outro lado, o insucesso escolar manifesta-se sobretudo pelo abandono da escola, antes do fim da escolaridade obrigatória, pelas sucessivas reprovações que dão lugar a diferenças entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar, pelo absentismo e também pela frequência de tipos de ensino menos exigentes que conduzem a aprendizagens profissionais, mas que afasta os alunos do ingresso no ensino superior. As causas que determinam o insucesso são variadas e não podem ser analisadas isoladamente. Uma delas prende-se com o caso dos alunos com atraso cognitivo, mas na realidade, a maioria dos alunos que falha nos resultados escolares tem um desenvolvimento normal, inserindo-se no período da adolescência caracterizado por uma certa instabilidade, que conduz à adoção de um comportamento indisciplinado, à desmotivação no estudo e, conseqüente abandono.

Na verdade, a origem social dos alunos tem sido a causa mais apontada para justificar o mau aproveitamento e desmotivação, principalmente que não esses adolescentes pertencem a famílias destruídas ou incapacitadas de os educar e, ainda viverem em contextos não favoráveis para a sua adaptação (grupo, escola, comunidade). Na perspetiva de Benavente et al., (1994) o absentismo escolar deve-se ao abandono das atividades escolares, por parte do aluno, mesmo que não tenha finalizado a escolaridade obrigatória e não tenha atingido a idade legal para o poder fazer. Considera que a concretização do abandono só é verificável no final do ano letivo, enquanto a desistência poderá ocorrer em qualquer momento, durante o ano. Ou seja, a saída da escola e do sistema de formação profissional, ou dos sistemas de educação e formação, de um adolescente ou jovem com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário equivalente, constitui o abandono escolar (Mane, Sad & Sullivan, 1983).

Por isso, o trabalho com esses alunos, nas escolas, é feito ao nível dos problemas comportamentais e ao nível dos problemas cognitivos/aprendizagem e indisciplina. Assim, os problemas mais referenciados na recolha de dados foram os problemas comportamentais, com grande incidência na desmotivação; desatenção; conflitos entre etnias; impulsividade; bullying, entre outros. No que se refere às situações de dificuldades da dita “normal “ aprendizagem, surgem os alunos com necessidades educativas especiais que enquanto frequentadores do ensino regular possuem currículos alternativos adaptados às suas necessidades. Assim que os jovens passam para o ensino profissional e/ou vocacional, que é o que aqui nos importa, estes problemas de aprendizagem ficam esbatidos pelos currículos dos cursos tendencialmente mais adaptados e com maior carga horária de disciplinas práticas tanto nas escolas profissionais como nos agrupamentos. Embora nem sempre estes currículos adaptados e mais flexíveis levem o aluno ao sucesso escolar e progressão letiva, uma vez que a grande, maioria dos alunos não conclui o curso profissional.

1.2.1.-A inadaptação social e escolar

Reconhecemos a presença de mecanismos de resiliência nos jovens, perante situações problemáticas ou traumatizantes. A resiliência é uma categoria estudada desde várias áreas e perspetivas científicas, implicando um afastamento das interpretações realizadas a partir dos défices, em que as soluções e as mudanças se reduzem às possibilidades do meio envolvente, ignorando os recursos e as capacidades (re) significação das pessoas (Gaxiola, 2013; Martinez e Vázquez, 2006). Assim, o reconhecimento da resiliência nos jovens implica pensar não só na

sua integração no ambiente favorável (escolar, familiar e social), facilitador de recursos, como também no reconhecimento das forças sinérgicas, provenientes do meio e agentes sociais.

Entendemos a resiliência como a capacidade de sobrepor-se às adversidades, distinguindo no dizer de J. Barudy e M. Dantagnan (2011), dois tipos: primária e secundária. A primeira refere-se a capacidade da criança e jovem enfrentar situações problemáticas ou circunstâncias difíceis a partir das suas próprias capacidades e pelo efeito dos contextos mais adequados (favoráveis). A resiliência secundária supõe a capacidade da criança/jovem projetar-se no futuro como alguém digno e valioso, apesar das contrariedades e circunstâncias adversas este tipo de resiliência exige experiências relacionais positivas com os tutores/mediadores, ou seja, ela emerge das boas relações interpessoais que permitem proteger do 'stress' familiar, social e escolar. Ambos os tipos de resiliência observam que o apego e os vínculos (afetivo emocionais) são um fator fundamental para o desenvolvimento (Omar, 2013: 24-27). De facto, no contexto do modelo ecossistémico (fontes macro sistémicas e eixo sistémico referente ao ambiente social e cultural dos adolescentes) trata-se de um atributo que emerge da relação da criança ou jovem com o meio humano, sendo uma capacidade que se vai construindo ao longo da vida em diferentes contextos, promovendo o seu desenvolvimento e amadurecimento, (Barudy e Dantagnan, 2011: 20-22).

Para os adolescentes, em situação de vulnerabilidade, a escola constitui um fator protetor, em que as fontes micro sistémicas implicam ambientes familiares afetivos, relações sãs e o estabelecimento de apegos e vínculos saudáveis (empatia, apoios). Em relação às fontes individuais de resiliência identificamos a capacidade do adolescente resolver problemas, a capacidade para chamar à atenção das pessoas mais significativas, a exploração do ambiente em que esta inserido e, onde ensaia novas experiências, etc. tudo de forma positiva e pró ativa, apesar das dificuldades e indecisões (Melendro, 2013: 235-239). Neste processo seguem quatro recursos psicopedagógicos que se devem ter em conta como fontes individuais: cognição, a consciência a ética e a simbolização (Sotelo e Muñoz, 2005:108-117). A consciência é concebida como um sistema de referência que o sujeito constrói a partir dos significados da experiência permitindo o sentido de continuidade da existência e expressão da identidade. A cognição é o modo em que as pessoas gerem e organizam as experiências, no caso dos sujeitos resilientes supõe a capacidade de reconhecimento dos componentes da situação experimentada e estabelecendo relações e utilizando recursos. A ética é a possibilidade do sujeito compreender e manter a sua identidade construindo os valores e expectativas (laços sociais e possibilidades de mudança dos factos). Podemos acrescentar outros elementos como o otimismo, sentido de humor e a inteligência emocional.

1.2.2.-Dificuldades e comportamentos ao nível escolar e sociofamiliar

Vejamos alguns dos problemas detetados na adolescência e juventude ao nível escolar:

*-Falta de atenção e hiperatividade. São défices existentes nos alunos em todos os níveis de ensino obrigatório. A falta de atenção e concentração nas crianças/jovens são manifestações que se associam ao desleixo, desorganização, incumprimento de normas/regras, dificuldade em executar uma tarefa do princípio ao fim, coleciona projetos inacabados e manifesta dificuldades em manter-se sentada, etc. Apesar destes alunos com défice de atenção sejam intuitivas, sinceras e compreensivas, o seu cérebro não consegue escolher qual a informação que deve reter seja qual for o contexto. São incapazes de selecionar a informação e a reter. Ou sejam, estes alunos, têm dificuldades em manterem-se concentrados na realização de tarefas escolares por muito tempo, descrevendo as aulas como "tédio", 'aborrecidas', 'chatas'. Quando

o aluno não compreende uma dada matéria a sua mente leva-o para outro contexto por forma a evitar a frustração da não compreensão.

Existe uma falta de sensibilidade dos professores para este tema, mesmo nas turnas de educação especial, afirmando que os alunos são “desatentos, irrequietas”. Segundo, David & Myra Sosin (2006: 13), os professores descrevem os jovens com ‘Desordem por Défice de Atenção’ sem reconhecerem o seu diagnóstico. Se são diagnosticados a tempo, o jovem pode começar a ter sucesso académico, nas relações sociais e familiares e aumenta a autoestima consideravelmente. Assim o papel do professor/tutor e técnicos (psicólogo) é fundamental no diagnóstico. A intervenção do professor pode mudar a vida de muitos alunos, no dizer de David & Myra Sosin (2006: 22) “*o professor que acolhe bem a individualidade e a criatividade, mesmo que o aluno se desvie da norma, e consegue integrar essa criatividade na sala de aula e nos exercícios muito provavelmente terá sucesso com os seus alunos.*”

***-Impulsividade.** O controlo do impulso, o jovem não consegue pensar nos seus atos, o jovem faz palhaçadas recorrentemente na sala de aula; interrompe as conversas; acaba as tarefas primeiro que os outros, mas faz tudo mal; não segue as indicações dadas, confunde-se com uma criança má e traquina, manipuladora ou imatura. O jovem não têm consciência do seu comportamento traquina e desobediente.

***-Hiperatividade.** As manifestações de hiperatividade variam de individuo para individuo, não as podendo confundir com a falta de atenção ou distração. As principais características destes alunos são: brincar com o lápis, enrolar o cabelo; sentam-se na última fila da sala de aula e passar despercebido; dificuldade em ficar sentado; dar pontapés; metem-se em sarilhos frequentemente, partindo ou estragando a maioria dos objetos; são conhecidos por faladores; revelam problemas de coordenação. Aparentemente parecem ser uma criança calma, passando por longos períodos de atenção desde que o assunto lhe interesse.

***-Bullying.** De acordo com Rodrigues (2011), violência entre pares nas escolas define-se como sendo, um processo de abuso e intimidação sistemática por parte da criança sobre outra, que não tem possibilidade de se defender. A escola é por excelência um contexto fundamental para fomentar o inter-relacionamento e o desenvolvimento das crianças e dos jovens, contudo existem relações que não são saudáveis, provocadas por comportamentos e atitudes desviantes, (não esperadas). Um estudo realizado em 2006, pela DECO Proteste, concluiu que em Portugal 37% dos alunos e 18% dos professores já foram vítimas de violência física ou psicológica, ou seja, 1 em cada 3 alunos está envolvido em situações de violência dentro ou nas proximidades da escola (Carvalhosa, 2010). Assim sendo, esta é uma realidade que necessita de mais investigação e, sobretudo, da criação e implementação de estratégias específicas para a prevenção e irradicação deste problema nas escolas. ‘*Bullying*’ caracteriza-se por violência entre pares, no contexto escolar, sendo um problema que afeta toda a comunidade escolar, o bem-estar. É, também um problema social e económico.

De facto, o ‘*bullying*’ revela repetidamente ações negativas (Ferreira e Pereira, 2001). Este fenómeno ocorre quando uma ou mais crianças exerce ações negativas sobre outra. Consideramos *bullying* qualquer tipo de comportamento de agressão entre alunos, em que um ou vários alunos abusa intencionalmente da situação de superioridade sobre a vítima, ou seja quando uma pessoa, rapaz ou rapariga, está a ser vitimado repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas. São ações provocadas intencionalmente e com intenções de causar dano (Oleweus, 1993). Pode assumir diferentes formas: física (bater, empurrar); verbal e psicológica (ameaçar, insultar, chantagear, levantar rumores); exclusão do

grupo de pares ou, ainda, através de meios eletrónicos e novas tecnologias da comunicação (internet, redes sociais, *cyberbullying*). As agressões, que são ataques abertos às vítimas, são consideradas *bullying* direto, aquelas que conferem um isolamento social e a exclusão intencional do grupo de pares é considerado *bullying* indireto.

Os jovens portugueses com 11 e 13 anos de idade colocam Portugal em 4º lugar no *ranking* da vitimização na escola. (Carvalhosa, 2010). Os estudos sobre esta problemática dizem-nos que os comportamentos agressivos nas crianças escolares aumentam o risco de delinquência, abuso de substâncias, abandono escolar, depressão etc. Assim, de acordo com esta autora, prevenir a violência, ajuda as crianças a promoverem competências necessárias para criarem envolvimento seguros e tornarem-se futuros adultos saudáveis, a autora alerta-nos também, para que não devemos tolerar que os nossos filhos sejam excluídos pelos colegas. Sendo que nas escolas, na maioria das vezes, predomina a lei do mais forte e, sendo certo que o medo gera violência, tudo passa a acontecer em bola de neve, uns comportamentos motivam os outros. Daí que o *bullying* se caracterize pela intencionalidade do comportamento, e se é repetido, ao longo do tempo, no que se refere a terceira característica, diz respeito a um desequilíbrio de poder.

Para Carvalhosa (2010) há quatro tipos de comportamentos: os que não têm nenhum envolvimento; os *Bullys*; as vítimas; os *Bully-vitimas*. Os indivíduos que não têm envolvimento no *bullying*, não são vítimas nem agressores, são aqueles que possuem maior competência social. Os espetadores são aqueles com maior potencial para prevenir estas situações podendo agir de modo a não tolerar o *bullying* ou a denunciar os casos que conhece. As famílias das vítimas de *bullying* são famílias, com excesso de proteção parental e muito baseada numa educação de restrição. Quanto às causas individuais a característica mais relevante é o temperamento, a incapacidade de controlar os impulsos e a sua agressividade (ira). Outro facto, e mais evidente no sexo masculino é a força física, os *bullys* têm tendência para a procura de sensações de impulsividade, temperamento, ansiedade e depressão, baixa tolerância à frustração (Carvalhosa, 2010).

***-Motivos familiares.** No que diz respeito aos motivos familiares indicamos a falta de atenção e afeto, comportamentos agressivos no seio familiar, fraca supervisão dos pais, comportamentos agressivos e, conseqüentemente *bullying*, punições severas, conflitos familiares, etc. Ao nível dos pares (indivíduo) os fatores incluem a amizade com outros jovens com comportamentos antissociais (Oleweus, 1993).

***-Fatores sociais.** Estes influenciam a ocorrência de indisciplina, desrespeito e *bullying*. São as crenças e as normas sociais, que toleram estes comportamentos, nomeadamente quando os grupos suscitam atitudes racistas ou discriminatórias. A influência do fator económico-social, que é evidenciada na grande maioria destes alunos, provenientes de suportes familiares pouco estruturados, e sem qualquer apoio afetivo, parece transparecer para os seus exemplos e atitudes externas face aos pares. Estes maus tratos acontecem sobretudo através da intimidação, ataques físicos e isolamento social. Hoje em dia e devido á evolução e acessibilidade das novas tecnologias (internet, telemóvel), surge um novo meio de *bullying*, o *cyberbullying*. É também no meio escolar, com fraca supervisão, que se ocasiona estes comportamentos violentos, assim como o contexto social da escola.

2.-A formação dos alunos no contexto do sistema educativo

A LBSE -Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986, reforça os valores inscritos na Constituição da República Portuguesa no (p.2, artº.1), da referida lei na qual pode ler-se:

“o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Com a presente lei fica assegurado o direito à “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar”

No seu Ponto 4º, do Artº2 afirma-se que:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”

Podemos depreender das citações que se alerta para a realidade social em que o aluno se encontra, sendo que muitas vezes entendemos essa realidade como um desvio à norma, uma vez que o professor ou o técnico que vai intervir faz parte de outra realidade social. Também na alínea h) artº3, o legislador faz referência, ao princípio organizador do ensino no qual e passo a transcrever “contribuir para a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões dos pais a igualdade no acesso”. Mais adiante no artigo 19º da LBSE faz-se referência à formação Profissional, é a sua componente de preparação para a vida ativa, com “uma integração dinâmica no mundo do trabalho”. Posteriormente, este diploma foi alterado pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, trazendo como principal alteração:

“a qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou secundário que pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respetiva, complementados por formação pedagógica adequada”.

A LBSE sofreu uma segunda alteração publicada através da lei 49/2005 de 27 de agosto de 2005 e, mais tarde surge a lei 85/2009 de 27 de agosto de 2009, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade, consagrando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Ponto 3º, do Artº 2º). Este último diploma reforça a universalidade e a gratuidade do ensino, em que os alunos em situação de “carência dispõem de bolsas de estudo” (Ponto 3º, do Artº 3º). Mais recentemente, o Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012, regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos seus percursos escolares para prevenir o insucesso e o abandono escolares. No texto prévio ao Ponto 1, o legislador esclarece que o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, como relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses, devendo o processo ser seguro, contínuo, coerente, garantindo a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos. No diploma envolve-se a comunidade escolar e a sociedade no

cumprimento dos objetivos propostos. Este novo regime responsabiliza os alunos e os encarregados de educação na obrigatoriedade de efetuarem a matrícula e, por conseguinte, a frequência de um estabelecimento de ensino. Alerta ainda, para a necessidade de se criarem novas ofertas formativas /educativas, com currículos adaptados (alternativos) e conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a sua inclusão no percurso escolar.

De facto, este normativo procura e responsabiliza o encarregado de educação, convidando-o para uma estreita colaboração com a escola e com a comunidade escolar, num comprometimento de todos, para além de estabelecer como mínimo de qualificação dos jovens a conclusão do ensino secundário. Reforça as condições para concretizar os objetivos propostos: a universalidade, a gratuidade e a obrigatoriedade dos menores de 18 anos frequentarem o sistema de ensino, os alunos em situação de carência terão apoio financeiro sob forma de bolsas de estudo, serviços de saúde e de psicologia e orientação escolar e profissional, para tornar efetivo o dever de frequência dos alunos. Apresenta ainda o reforço da oferta formativa direcionada aos interesses dos alunos, com recurso aos cursos vocacionais e profissionais. No ponto 2, artº 3, pode ler-se “*inexistência de propinas e isenção de taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, inscrição e frequência escolar*”.

No Capítulo II do diploma, apresenta medidas preventivas do insucesso e do abandono escolar. Ponto 1, artº 4, sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno deve obrigatoriamente adaptar-se às medidas referidas nas seguintes alíneas:

- a) Referente ao 1º ciclo;
- b) 1º e 2º ciclo, acompanhamento extraordinário dos alunos;
- c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade em termos de desempenho escolar;
- d) Adoção de percursos diferentes, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação adaptados ao perfil do aluno;
- e) Encaminhamento para o vocacional (só possível com a concordância do encarregado de educação);
- f) Implementação do ensino modular (maiores de 16 anos);
- g) Incentivo ao aluno, e ao E. E. para procurar uma escola com Projeto Educativo que melhor responda às motivações e necessidades do aluno.

Em relação às medidas de prevenção do insucesso no ensino secundário indica (Ponto 1 e 2 do artigo 5º): medida de prevenção e encaminhamento para uma oferta educativa adequada ao perfil do aluno, de acordo com o parecer das equipas de acompanhamento; propõe o Ensino Modular, para alunos maiores de 16 anos, como alternativa ao currículo regular; incentiva-se a procura de uma escola alternativa com projeto educativo diferente e que melhor responda às motivações do aluno.

2.1.-Autonomia e projeto educativo nas escolas

No que respeita à autonomia das escolas, Barroso (2005: 108) salienta que, de um ponto de vista formal-legal, a autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração. Neste espírito de mudança a

alteração promovida concretizou-se na criação de conselhos gerais em todas as escolas, com representação de pessoal docente e não docente, de pais, de alunos, de autarquias e de outros agentes representantes da comunidade local, com competências para a definição da orientação estratégica da escola e da escolha do diretor. Foram também reforçadas as lideranças e criados mecanismos de responsabilização dos diretores das escolas perante a comunidade educativa. Assim, os diretores das escolas passaram a ter mais autonomia na escolha e nomeação dos coordenadores e órgãos intermédios de gestão, bem como na organização pedagógica interna da escola.

De facto, a autonomia está diretamente ligada ao desenvolvimento de projetos, para cuja elaboração é essencial conhecer todo o contexto em que a escola se insere, e ser fruto de uma negociação e participação de todos os atores educativos. Para aquele professor da Universidade de Lisboa (Barroso, 2005: 129):

“(...) para que seja possível fazer um projeto de escola é preciso que os elementos que constituem a organização-escola se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a ação da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas.”

Na verdade o projeto educativo e/ou pedagógico da escola constitui uma ‘Magna Carta’ da funcionalidade de cada instituição escolar, sendo um processo diferente de escola para escola, mas incitador à interiorização de valores e às necessidades da comunidade educativa, mas nem sempre estão presentes no quotidiano. Aos professores cabe a função de educar e o papel de orientar/mediar entre a política educativa local de territorialização educativa (Carta Educativa Municipal e Conselho Municipal de Educação) e a conjugação das práticas educativas com os recursos locais. Eles terão, também, o papel de dinamizadores da real participação das entidades extraescolares ou instituições da comunidade (parcerias) para que estas não se transformem nem em simples representação nem excesso de poder no Agrupamento de Escola. Essa participação só será possível, quando se transformar a conceção de escola como (re) produtora de serviços e se passar a entendê-la como uma comunidade educativa que contribui para as aprendizagens dos alunos no âmbito de parcerias socioeducativas (Martins, 2009: 63-75). Sendo certo que os contratos de autonomia das escolas representam uma maior responsabilização de todos os seus atores e protagonistas. R. Canário (1999: 11) explica-nos que o Projeto Educativo de escola desempenha um papel fundamental, ao apontar para o desenvolvimento da organização escolar, no seu conjunto, tendo reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos:

“(...) é relativo ao seu governo e organização expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir. Cada escola pode ter variados projetos pedagógicos, mas o PE é único e englobante, pois define a política da Escola.”

Deste modo, o Projeto educativo enquanto expressão da identidade e autonomia da escola, comunidade educativa, é um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de ação educativa da escola. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril valorizou a identidade do Agrupamento de Escola e os seus Projetos Educativos. Este normativo jurídico estabeleceu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos desde a pré-escolar até ao ensino básico e secundário.

Em 1998 foi apresentado pelo governo o Projeto “Autonomia e Gestão das Escolas” no seguimento do estudo de João Barroso e da publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho. Este despacho pretendia transformar a escola num centro privilegiado das políticas educativas, dando-lhe maior autonomia, e, após discussão pública de um parecer do Conselho Nacional de Educação, com a introdução de algumas alterações, deu origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Este normativo deu início a um processo que alterou os aspetos administrativos e formais da gestão das escolas, com um novo regime de autonomia. Toda a legislação anterior que contrariava os seus princípios foi revogada, nomeadamente o Decreto-Lei nº 769-A/79, de 23 de outubro, e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, tal como todos os outros normativos legais que lhes estavam associados.

Este novo quadro legal preconizou o desenvolvimento integral e equilibrado do aluno, no respeito aos princípios consagrados na Constituição da República e dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O diploma de 1998 foi, posteriormente, revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril ao estipular que qualquer candidato a diretor de agrupamento de escolas tem que elaborar e apresentar no ato da sua candidatura um Projeto de Intervenção para a escola. Trata-se de uma inovação normativa, embora o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio já estabelecesse a necessidade do Diretor apresentar um Projeto de Área Escolar. Assim, para haver uma efetiva mudança nas escolas, não basta que esta seja decretada, é necessário que todos os atores e parceiros socioeducativos reconheçam a necessidade dessa mudança, participem enquanto atores e mudem efetivamente as suas atitudes, num contexto de política educativa local. De facto, o Decreto-Lei nº 115-A/98, ao reforçar a autonomia e a participação, reconheceu que a escola era uma organização estrutural e de ação de todos os seus membros, que contribui para a qualidade e eficácia do serviço público prestado.

Por conseguinte, nesta apreciação legislativa teremos que mencionar o marco referencial da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) ao definir a responsabilidade do Estado na promoção da “*democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”. Mais tarde o Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de junho, aplica medidas de compensação educativa, que já tinham sido previstas no Despacho normativo 98-A/92, de 20 de junho, referindo: “*traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detetadas no decurso do processo de aprendizagem*”. Estas medidas encontram-se diretamente indicadas a “*grupos específicos de alunos*”, aos quais estão associados, no plano escolar, ao “insucesso”, “problemas de integração”, “risco de abandono” e “dificuldades condicionantes da aprendizagem”, o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular.

Em 1996 implementou-se, os TEIP, como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. Com efeito, o Despacho nº 147-B/ME/96, que define o seu enquadramento legal, sustenta, enquanto “objetivo primordial” dos TEIP, a promoção da “igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar”. De facto, os TEIP são contemplados com apoios financeiros, e com um leque de mais-valias, a dispensa ou redução do horário letivo (de alguns órgãos de direção e professores, respetivamente); a afetação de recursos humanos adicionais, nomeadamente de professores, de equipas SPO (Serviços de Psicologia e Orientação Profissional) e EE (Educação Especial) e de novos atores educativos – o caso dos animadores e/ ou mediadores, ainda que se encontrem mencionados no campo das “possibilidades” de intervenção nos TEIP. Mais tarde, através do despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, o Programa TEIP foi relançado

e encontra-se a decorrer, designando-se, agora, como TEIP de segunda geração ou, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro programa. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola, das quais se encontram os agrupamentos de Escolas em estudo.

2.2.-Os cursos vocacionais e profissionais no sistema educativo e profissional

Seguidamente explicaremos a estrutura dos cursos vocacionais e profissionais nos sistemas educativo e profissional, ministrados nas escolas regulares e profissionais.

2.2.1.-Cursos vocacionais

Os cursos vocacionais são cursos que têm como público-alvo os alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procuram uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles que tiveram duas ou mais retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes. Estes são orientados para a formação inicial dos alunos, privilegiando a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes e o primeiro contato com diferentes atividades vocacionais. Os alunos que concluíam com aproveitamento os Cursos Vocacionais ficam habilitados com o 6.º ou 9.º ano de escolaridade, dependendo do curso que concluíam. Qualquer aluno que frequente estes cursos tem a possibilidade de regressar ao ensino regular no início do ciclo de estudos seguinte, após a realização das provas finais de 6.º ou 9.º anos.

Na verdade, estes cursos permitem assegurar uma oferta no ensino básico que privilegie, quer a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, quer no contacto com diferentes atividades de índole vocacional dos alunos. Apresentam uma estrutura curricular organizada por módulos e apoiando-se no envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, seja ao nível da oferta de momentos de prática (simulada) adequada à idade dos alunos, seja na contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional.

Aqueles cursos foram criados, em regime de experiência-piloto, pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, funcionando em escolas com projeto técnico-pedagógico, submetido nos termos do Despacho n.º 4653/2013, de 3 de abril. A partir do ano letivo 2014-2015, a apresentação das candidaturas decorrem em conformidade com o Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio. No que diz respeito à qualificação e prosseguimento de estudos estes cursos conferem o 6.º ou o 9.º ano de escolaridade, mas não conferem certificação profissional. Os alunos destes cursos habilitados com o 9.º ano podem prosseguir estudos:

*-No ensino geral, desde que tenham aproveitamento nas provas finais nacionais de 9.º ano;

*-No ensino profissional, desde que tenham concluído com aproveitamento todos os módulos do curso;

*-No ensino vocacional de nível secundário, desde que tenham concluído 70% dos módulos das componentes geral e complementar e 100% dos módulos da componente vocacional.

Na verdade os cursos vocacionais aprovados caracterizam-se:

- Satisfazer as necessidades regionais a curto e médio prazo, no âmbito das qualificações e da empregabilidade;
- Possibilitar uma saída profissional, sem prejuízo da possibilidade de prosseguimento de estudos;

- Estabelecer protocolos com instituições do ensino superior de forma a serem articulados, acompanhados e avaliados por este nível de ensino;
- Promover em determinadas zonas o envolvimento com das autarquias;
- Potenciar o desenvolvimento de políticas estratégicas nacionais e regionais.

A.) -Objetivos dos cursos vocacionais (Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro):

- Acrescentar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória. Dar respostas às necessidades primordiais dos alunos, com o objetivo de os incluir no processo educativo
- Propor alternativas mais adaptáveis aos alunos jovens que procuram um ensino mais prático, técnico e próximo ao mercado de trabalho ou mundo empresarial, dando-lhes uma formação geral mais sólida;
- Promover conhecimentos nos jovens que lhes permitam o (re) ingresso em outras vias de ensino/formação ou ferramentas úteis para enfrentar os reptos do mercado de trabalho;
- Garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas adequadas e flexíveis, de preparação dos jovens para a vida;
- Combater o desemprego e promover o desenvolvimento económico das regiões.

B.) -Natureza dos cursos vocacionais:

- Ensino Básico (cursos de 1 ou 2 anos com 1100h /anual) com uma matriz curricular com três componentes: geral e a complementar (no conjunto com 50% da carga anual e os mesmos programas curriculares do ensino geral) e vocacional. Propõe-se cursos sem duração fixa, adaptada ao perfil dos alunos de cada turma e, á escola concede-se elevado grau de autonomia na estruturação e organização das três componentes.

Neste nível de ensino básico os cursos destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que procurem uma alternativa prática ao ensino regular. O encaminhamento para os cursos é feito após um processo de avaliação vocacional, por psicopedagogos escolares, que justifiquem que é a via mais adequada às necessidades de formação desses alunos. Esse acesso aos cursos não é obrigatório e exige o acordo dos pais/encarregados de educação.

- Ensino Secundário (curso de 2 anos com total de 3000 h, no mínimo): Matriz curricular com quatro componentes: geral, complementar, vocacional e o Estágio Formativo (1400 horas, 46% do total do curso). Pretende-se que a escola, em articulação com as empresas, tenha um elevado grau de autonomia na estruturação e organização das três componentes, para além do Estágio Formativo realizar-se em modelo de alternância, ao longo da formação.

Estes cursos neste nível de ensino integram alunos que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, completaram 16 anos de idade ou que, tendo frequentado o ensino secundário, em risco de abandono escolar, pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa mais técnica. O ingresso nos cursos é feito por um processo de orientação vocacional, correspondente aos interesses dos alunos. Por outro lado, o acesso aos cursos não é obrigatório, exigindo-se autorização prévia dos pais/encarregado de educação sempre que o aluno tiver menos de 18 anos de idade. Os alunos que concluem os cursos vocacionais do ensino secundário podem ter acesso a ofertas educativas das instituições politécnicas que confirmam uma qualificação profissional de nível 5.

2.2.2.-Formação profissional nas Escolas Profissionais

O enquadramento legal da educação e formação profissional surge na LBSE (1986), ao estabelecer a estrutura do sistema educativo e ao definir as competências precisas nessa matéria de formação e qualificação profissional. Se a responsabilidade pela coordenação da formação dentro do sistema educativo compete ao Ministério da Educação, a formação profissional, inserida no mercado de trabalho, é da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. De facto, o Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro, regula as atividades de formação dentro do sistema educativo, onde se inclui a educação de adultos e a educação extraescolar. Este diploma diferencia o tipo de formação com base na instituição dominante e no grupo destinatário.

A vertente de formação relacionada com o mercado de trabalho foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de outubro. A base institucional para esta modalidade de formação é a empresa e o público-alvo é constituído pelos ativos, quer empregados quer desempregados, incluindo os indivíduos à procura do primeiro emprego. Para cada sistema ou subsistema, existe um certo número de disposições reguladoras a vários níveis que especificam a forma de gestão, finalidades, populações alvo e componentes de formação, avaliação e certificação. Por isso, a formação profissional inserida no mercado de trabalho tem carácter subsidiário, relativamente à formação inicial e visa a aquisição das capacidades indispensáveis para os jovens que abandonaram o sistema de ensino sem qualificação e pretendem iniciar o exercício de uma profissão. Em termos de organização do sistema, o universo de jovens que abandonam o sistema de ensino sem qualificação é uma parcela muito significativa da população jovem, pelo que, diminuir o abandono constitui um dos principais desafios dos sistemas de ensino e de formação profissional.

Uma das estratégias desta iniciativa passa por um primeiro eixo de intervenção, centrado na população jovem, com incidência em vários domínios:

- Implementar planos de recuperação e de acompanhamento como estratégia de intervenção privilegiada no combate ao insucesso educativo no ensino básico, possibilitando que um número crescente de jovens não abandone a escola e atinja o ensino secundário;

- Estabelecer os instrumentos de reorientação no processo educativo dos alunos do ensino básico que estejam em risco de retenção repetida e abandono escolar, passando pela definição de percursos curriculares alternativos e encaminhamento para Cursos de Educação e Formação (CEF);

- Propor ofertas qualificantes dirigidas a jovens sem o ensino secundário completo, para percursos conferentes de certificação escolar e profissional, nomeadamente pelo alargamento da rede dos Cursos de Educação e Formação (CEF), para jovens maiores de 15 anos.

2.3.-Os professores e a persistência nas aprendizagens dos alunos

O Despacho n.º 198/99, define o regime jurídico da formação especializada de professores dos ensinos básico e secundário, proveniente da aprovação do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. É um diploma legal que, em articulação com outras medidas adotadas, nomeadamente a revisão do Estatuto da Carreira Docente e a aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), visa a edificação de uma escola autónoma, democrática e de qualidade.

A escola de qualidade passa necessariamente pelo aumento da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, e da sua integração nos respetivos territórios educativos e depende em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, particularmente no domínio da formação de pessoal docente convenientemente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas. Assim, o regime jurídico da formação especializada define-a como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os professores para o desempenho de cargos, atividades e funções especializados no sistema. Nos termos do artigo 7º do Decreto-Lei nº 95/97, proceder-se à definição dos perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada. Assim, os objetivos legalmente definidos para cada área de formação especializada, são a aquisição de competências nos domínios da análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria.

O professor atua como um agente de mudança, desenvolvendo uma atividade reflexiva e crítica sobre a sua prática. As suas atitudes reflexivas e críticas não se podem situar apenas no *microprocesso* ensino-aprendizagem, mas também a um nível macro da reflexão-ação e sobre a relação pedagógica e da escolaridade com as instituições e as hierarquias sociais. Daí que as práticas de cariz pedagógico, bem como as teorias de ensino-aprendizagem conferem o poder emancipatório ao professor, através da reflexão sobre a prática e as suas conceções (pensamento e ação) sobre os alunos e sobre o papel da escola na construção do sucesso para todos, pressupondo uma ligação profunda com a natureza do trabalho pedagógico e, ainda, com a própria relação pedagógica.

Viegas de Abreu (2001) aponta a importância dos professores insistirem na persistência e perseverança das aprendizagens nos alunos, dando importância às iniciativas que levam ao desenvolvimento das suas capacidades ou competências, ao aperfeiçoamento das atividades de ensino-aprendizagem, à promoção do sucesso são fundamentais para a adequação dos alunos ao processo educativo. Na perspetiva da educação para um curso/carreira, fundamentada numa prática integrativa das aprendizagens e do desenvolvimento formativo, destacamos o princípio da integração das aprendizagens persistentes, num projeto de desenvolvimento pessoal (profissional). Viegas de Abreu (2001) apresenta 7 propostas de atividades, articuladas entre si, que motivam os alunos para as aprendizagens persistentes.

1ª Explicitação dos objetivos ou das metas formativas. No contexto da teoria relacional humana, toda a atividade humana é orientada intencionalmente para objetivos ou finalidades. Considera-se fundamental a explicação dos objetivos da formação e das atividades de ensino e de aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares (*"Para quê estudar? Porquê estas matérias ou disciplinas no curso?"*). Na perspetiva daquela teoria, os professores devem esclarecer os objetivos de cada disciplina curricular no início do ano escolar, as competências básicas e habilidades a desenvolver, de modo a criar um efeito mobilizador nos alunos, que lhes permita antecipar futuras metas ou objetivos dos quais se tornam conscientes no início do ano letivo. Esta clarificação inicial permite o conhecimento das metas a atingir em cada momento formativo e, ainda, as tarefas de aprendizagem que terão de realizar, adquirindo referenciais orientadores para o seu agir ar vão passar a ter uma referência que os levará a agir. Este processo irá influenciar positivamente o sentido do esforço que terão de empreender em cada uma das tarefas propostas.

2ª Explicitação das atividades instrumentais ou dos meios adequados para a obtenção dos "fins". Os conteúdos programáticos e os métodos didáticos, utilizados nas várias

fases e integrantes na formação dos alunos, são indispensáveis e têm um potencial motivador importante. A explicação prévia dos conteúdos curriculares efetua-se na forma de problemas com que os alunos irão ser confrontados, de modo a poderem treinar as suas capacidades de observação, de formulação de hipóteses explicativas, de reflexão crítica, de reestruturação conceptual, resolução de problemas, etc. (Abreu, 2001). Tudo isto constitui as bases do desenvolvimento da inteligência crítica e mentalidade científica, fundamental para o crescimento cognitivo dos alunos.

3ª Clarificação das funções do professor nas atividades de ensino. No âmbito da teoria relacional, o professor apresenta-se e atua como um agente promotor de desenvolvimento, cuja função se baseia na orientação das atividades e dos esforços dos alunos, no sentido de concretizarem os objetivos formativos (Abreu, 2001). De facto, a ação do professor converge para o empenhamento dos alunos, no confronto com os problemas, apoiando-os nas suas dificuldades (aprendizagem), guiando-os nas tentativas de resolução.

4ª Clarificação das atividades dos alunos. As aprendizagens escolares envolvem mudanças ou transformações nos planos do 'saber', 'saber fazer' e 'saber Ser'. No primeiro plano as mudanças verificam-se nas ideias, nas noções concetuais que os alunos têm dos fenómenos antes e depois da aprendizagem. As atividades de estudo e de organização das aprendizagens envolvem o recurso à interação de diversos processos cognitivos que se diferenciam da prática do estudo passivo, como uma atividade de assimilação e reprodução de conhecimentos (Abreu, 2001). No plano do 'saber fazer' as mudanças ocorrem em termos de competências ou capacidades de execução das tarefas, realizações práticas que se aperfeiçoam ao longo da aprendizagem e que, no final, devem ser reveladoras do progresso alcançado. Este progresso permitirá um sentimento de autoconfiança e de valorização pessoal. Ao nível do 'saber Ser' as mudanças envolvem processos de autoconhecimento e de autorregulação, decisivos no desenvolvimento pessoal e social, em que os alunos são simultaneamente protagonistas e testemunhos privilegiados. De facto, as aprendizagens integram-se num processo complexo de transformação e desenvolvimento pessoal, processo do qual cada aluno assume progressivamente o controlo e a responsabilidade.

5ª Organizar os métodos de ensino centrados em situações de tarefa aberta. As situações-problema consideram-se, em termos motivacionais, como situações de tarefa aberta, na medida em que o objetivo a atingir gera uma tensão que persiste ao longo dos diversos treinos ou das tentativas de solução, dinamizando a curiosidade e a atividade do aluno até à resolução do problema ou tarefa. A estratégia de motivação adequada para a promoção duma aprendizagem persistente dos conhecimentos, pressupõe que a apresentação didática seja feita sob a forma de problemas (Abreu, 2001).

6ª Organização de modalidades de avaliação dinâmica e formativa. Constitui uma medida relevante a renovação dos procedimentos de avaliação das aprendizagens e progressos dos alunos. Sendo a avaliação uma parte indispensável do processo é importante esclarecer qual a modalidade mais adequada para esse efeito. Estas formas de avaliação devem ser perspetivadas como atividades mediadoras para a regulação e aperfeiçoamento das condições de ensino e dos métodos de aprendizagem, com o objetivo de verificar o desenvolvimento e não a classificação dos alunos. Por isso, é indispensável realizar atividades de verificação das mudanças ocorridas nos vários planos em que a aprendizagem se desdobra. A finalidade da motivação e da aprendizagem é o desenvolvimento das potencialidades das pessoas e não a sua adaptação às condições do meio exterior (Abreu, 2001). As modalidades de avaliação

dinâmica formativa apresentam-se como intrínsecas à aprendizagem concebida e não como ‘mecanismo de adaptação’ ou de ‘socialização’, ou seja, como um processo de desenvolvimento das potencialidades adaptativas e criativas.

7ª Integrar as aprendizagens no projeto de desenvolvimento pessoal. No processo educativo é importante que sejam proporcionadas aos alunos as oportunidades de reflexão sobre o valor e utilidade instrumental do estudo ou das atividades escolares como meio indispensável à organização do projeto de vida. Incutir nos alunos que as atividades escolares têm utilidade instrumental mediadora para o seu futuro profissional e para a valorização das suas potencialidades de desenvolvimento como pessoa (Abreu, 2001). Na verdade, as aprendizagens são percecionadas como atividades com sentido, que se desdobram numa grande variedade de orientações para o futuro. Ensinar e avaliar inserem-se, na estratégia de promoção do desenvolvimento da personalidade dos alunos, especialmente para a organização da perspetiva temporal em que o presente tenha o futuro dos jovens continuamente no horizonte.

3.-No voar da borboleta: a formação dos jovens escolares

A formação profissional, num passado relativamente distante em todos os países da Europa, seguiu o mesmo modelo de aprendizagem adequado às exigências das corporações das diversas profissões. Com a revolução industrial e o abandono do corporativismo, os sistemas educativos nacionais de formação profissional diferenciaram-se cada vez mais em função das características societárias de cada país. Podemos afirmar, que cada país possui o seu próprio sistema de formação profissional, mas admitimos que esta ideia não é muito esclarecedora, nem tão pouco operacional. É possível organizar de forma mais clara o espectro dos diferentes sistemas de formação, recorrendo precisamente a uma análise histórica, incluindo o caso português. Perante a diversidade de sistemas de formação profissional na Europa, poderá haver a tendência para procurar convergências no âmbito do processo da integração europeia. As diversas instituições europeias viram as suas competências alargadas, em particular com o Ato Único Europeu (1986), o Tratado de Maastricht (1992), a criação da União Europeia (1992), a introdução do euro (1999), etc.

De facto, os cursos profissionais equivalem ao 12 ano, com dupla certificação (escolar e profissional), adquire-se um certificado de conclusão do 12.º ano e uma qualificação profissional de Nível IV. A certificação profissional resulta da instituição do Quadro Nacional de Qualificações, estruturado em 8 níveis, por referência ao Quadro Europeu de Qualificações, um instrumento adotado no espaço europeu, promotor da mobilidade de cidadãos e estudantes entre países. Este Quadro tem ainda a vantagem de tornar as qualificações mais transparentes, não só a nível nacional, como também a nível europeu, criando um denominador comum no que respeita ao reconhecimento efetivo das qualificações. Consequentemente são criadas condições que facilitam a comparabilidade do seu valor no mercado de trabalho, na educação, na formação e noutros contextos da vida pessoal e social. O que se faz em Portugal tem o mesmo valor na União Europeia, permitindo ao aluno ir estudar ou trabalhar para outro país, valorizando as tuas qualificações.

Abordaremos em seguida os princípios fundamentais da educação para a formação profissional ou de um curso; as questões vocacionais de escolha de um curso/carreira dadas pela *‘Teoria da Circunscrição e Compromisso’* nas opções vocacionais e *‘Consulta Psicológica Vocacional’* (serviços de orientação e aconselhamento psicopedagógico aos alunos).

3.1.-Educar para uma formação profissional: representação e desenvolvimento vocacional

Há vários enfoques, perspetivas e paradigmas que explicitam a aplicação de estratégias eficazes de intervenção, com diferentes métodos e suportadas por várias teorias fundamentadas, de modo a dar respostas aos diversos contextos de intervenção social e escolar no aconselhamento e orientação vocacional. Todos aqueles enfoques possuem potencialidades e algumas limitações, se os analisarmos isoladamente. Mesmo assim, continua a ser o paradigma desenvolvimentista o que tem mais expressão no aconselhamento de um curso ou carreira. Esse aconselhamento vocacional desenvolvimentista assenta em vários aspetos, ligados à realidade objetiva da pessoa do aluno e ao seu processo de orientação, destacando alguns elementos que se afastam do modelo clássico de orientação profissional e se centraliza no problema:

Elemento I – O aconselhamento vocacional desenvolvimentista é contínuo e responde às necessidades de ajuda sentidas nos vários estádios de desenvolvimento vocacional do jovem.

Elemento II – O objetivo do aconselhamento vocacional desenvolvimentista centraliza-se na pessoa, em ajudá-la a ser mais capaz de enfrentar as tarefas vocacionais presentes e futuras, e não os problemas ou as tomadas de decisão imediatas.

Elemento III – O aconselhamento vocacional desenvolvimentista implica o crescimento da pessoa, de modo a tomar consciência de si mesmo e dos determinantes objetivos da sua formação (aspetos económicos, culturais, sociológicos...), numa maior capacidade de acesso e de utilização da informação, dos princípios da tomada de decisão e das estratégias de transição, consolidação, progresso e manutenção.

Elemento IV – O aconselhamento vocacional desenvolvimentista ajuda a pessoa a esclarecer as suas necessidades, valores e atitudes e, conseqüentemente a resolver os conflitos, indecisões e problemas relacionais, que interferem na área vocacional e formativa.

Na perspetiva de Seligman (1994) a educação para uma formação de curso/carreira exige a intervenção, como uma das componentes pedagógicas, que inclui o currículo formativo, a informação, os conceitos, as experiências e práticas, com a intenção de promover o desenvolvimento do aluno, ajudando-o a construir projetos e autoconceitos sobre cursos práticos de aplicação. Esta educação para um curso procura fortalecer o processo educacional (ensino vocacional, profissional), de forma a proporcionar um maior impacto no crescimento e no desenvolvimento pessoal. O objetivo não é precipitar os alunos para a formação de cursos, mas sim apoiá-los a desenvolver um melhor conhecimento de si próprios, do mercado de trabalho e da interação entre ambos, de forma a dar-lhes oportunidades de desenvolverem mais tarde planos de *empreendedorismo* e de profissionalização.

Neste sentido, para Seligman (1994) os objetivos mais importantes dessa educação formativa dos alunos, desde a escolaridade obrigatória ao curso, são os seguintes:

- a.)- Aumentar a compreensão e o interesse pelas disciplinas escolares e sua interdisciplinaridade, pelas atividades de tempos livres e prática ou experiência profissional;
- b.)-Ajudar a identificar e distinguir os seus valores, interesses e capacidades;
- c.)- Promover a compreensão das diferenças individuais e a inclusão;

d.)-Desenvolver o conhecimento, a compreensão, as atitudes e as competências dos alunos, de modo a exercerem os seus papéis de vida;

e.)-Promover os sentimentos de autoestima, autoconfiança, de segurança, de autonomia, de curiosidade e desenvolvimento da identidade;

f.)-Desenvolver hábitos/atitudes, competências/habilidades cognitivas e sociais;

g.)-Promover a compreensão do significado e da importância do trabalho;

h.)-Desenvolver a consciência dos vários grupos profissionais e dos recursos da comunidade;

i.)-Preparar os alunos para fazerem as suas escolhas (capacidade, consciência) e para lidarem com as mudanças com que se vão deparar no percurso formativo e profissão.

De facto, essa educação para uma formação vocacional ou profissional deve ser integrada, de modo a promover a aprendizagem escolar e profissional, tornando-a mais relevante e estimulante para o futuro. No dizer de Seligman (1994), as crianças desenvolvem uma imagem percetiva de si próprias como trabalhadoras, avaliam o seu potencial de realização e começam a adquirir as capacidades que irão determinar o seu sucesso futuro na escola e no trabalho (Álvarez y Bisquerria, 1998). Assim, são criadas as bases para o desenvolvimento dos seus interesses e valores e são formadas as atitudes que determinam a sua futura adaptação social e profissional. A partir dos 3 aos 5 anos acarretam consigo um crescimento emocional, físico e intelectual que ocorre sob a influência da família, do meio envolvente e da comunidade, que influencia a sua perceção do mundo e das profissões (Herr, 2001). Na altura em que entram na escola as crianças já experimentaram diversos papéis de vida (filho, neto, amigo, irmão) e tiveram de se adaptar às mudanças de papéis. Ou seja, vão experienciando sucessos e insucessos e começaram a avaliar o seu potencial e a necessidade de realização.

Ao entrarem na escola, as crianças começam a fazer parte de um novo sistema social ao qual se ajustam, sem a segurança e proteção dos pais. Esta nova adaptação envolve o desenvolvimento da sua autoconsciência e das suas habilidades sociais para criar empatia e comunicação. Nos primeiros anos escolares as crianças expressam muitas escolhas profissionais, que derivam por vezes de profissões e papéis dos pais e mais tarde passam a basear-se nas profissões dos seus 'heróis' ou 'ídolos'. Trabalhadores que lhes parecem poderosos, habilidosos, corajosos e orientados para a ação e determinação, são particularmente atrativos nestas idades. Normalmente estas escolhas têm pouca relação com as suas capacidades ou as atividades em que costumam participar, refletindo naquilo que lhes parece mais agradável e empolgante, de acordo com as suas experiências e conhecimentos (Seligman, 1994). Nesta altura as crianças desconhecem as barreiras e os requisitos para determinada profissão e as suas escolhas baseiam-se naquilo que precisam e que desejam.

Durante a infância a maioria das crianças preocupa-se com recompensas (teoria de Skinner, 1934) e aprovação, em especial dos pais e dos professores e durante os anos de escola tornam-se importantes os padrões de aprovação do grupo de pares, os quais têm também um importante impacto no desenvolvimento da autoimagem. O grupo de pares estabelece o seu próprio sistema de regras e valores em que o sentimento de pertença é, por si só, uma recompensa pela aceitação dos padrões do grupo. A identificação com os modelos torna-se um importante veículo para o desenvolvimento do seu autoconhecimento, nesta fase, uma vez que até aqui, e antes de entrarem na escola, as crianças tinham poucos modelos e tendiam a identificar-se mais fortemente com os seus pais. Quando entram na escola, a grande variedade

de modelos, permite-lhes desenvolver a sua autoconsciência e a sua autoimagem, através da comparação com os outros e da tentativa de imitação dos que mais admiram e que vêm como mais poderosos (Abreu, 2001; Seligman, 1994).

Na verdade é no ensino básico onde se criam as bases para a realização futura e para a maioria das pessoas, essa motivação tem um importante efeito no sucesso educacional e profissional. É nesta fase que os pais e os professores intentam compreender as capacidades da criança e desenvolver expectativas que se venham a refletir no seu sucesso, ajudando-a a estabelecer objetivos e a definir passos para a realização dos mesmos, aumentando-lhe a autoestima motivacional. Qualquer expectativa baixa ou negativa pode comprometer a sua vontade de realização, logo a sala de aula deve potenciar e apoiar a aprendizagem e a experimentação, aproveitando os erros como potenciais experiências de aprendizagem. No fundo, tudo isto implica manter a confiança da criança nas suas capacidades e o seu interesse pela escola, evitando a criação de sentimentos de excessiva ansiedade em relação à mesma (Seligman, 1994). Apesar dos estádios de desenvolvimento do percurso escolar, profissional ou de carreira parece haver relação com a idade, os padrões de maturidade. A exposição e a disponibilidade do seu desenvolvimento são importantes para a aquisição de informação para frequentar um curso ou uma carreira. O conhecimento das crianças acerca das profissões aumenta à medida que crescem e que tomam consciência da grande variedade de profissões existente. Este contacto pode ocorrer através da leitura, de filmes, televisão, pesquisa na internet, bem como através da observação direta dos trabalhadores.

Mesmo sabendo que a maioria dos planos de formação nas crianças, não persistem até à idade adulta, a infância é uma fase importante do processo de desenvolvimento de um curso de formação, no sentido de desenvolvimento de processos e atitudes. Torna-se cada vez mais óbvio que se a atual sociedade pretende formar adultos saudáveis, estáveis e produtivos deve ser dada, através da escola, especial orientação e atenção às necessidades afetivas e cognitivas das crianças e dos (pré) adolescentes. A importância do aconselhamento para o apoio educacional é normalmente, incompreendido e, de acordo com Selligman (1994), isso reflete-se na falta de desenvolvimento de programas de aconselhamento e orientação.

3.2.-A Teoria da Circunscrição e Compromisso nas opções vocacionais

A *'Teoria da Circunscrição e Compromisso'* (Gottfredson, 2005) foca-se no modo como os jovens reconhecem e lidam gradualmente com o conjunto de opções vocacionais que a sociedade oferece. Ao longo do seu crescimento, os jovens constroem uma visão partilhada das profissões, definida através de duas dimensões primárias (masculinidade-feminilidade; desiderabilidade social) e possuem estereótipos comuns acerca das personalidades dos diferentes tipos de trabalhadores. Gottfredson defende que, relativamente às escolhas vocacionais, a maioria das teorias são construídas na suposição fundamental de que o ajustamento vocacional e a satisfação são determinados pelo grau de compatibilidade entre a profissão e o *'self'*, apesar de reconhecer o compromisso, esses enfoques não exploram o tipo de compromissos que os indivíduos têm de fazer ao longo das suas carreiras/cursos e como eles lidam com isso. Deste modo, a teoria da circunscrição e compromisso apresenta uma visão integrada que vê a escolha vocacional como um *'processo de ajustamento'*, em que o indivíduo procura uma profissão que satisfaça os seus interesses e objetivos e para a qual possua as capacidades requeridas (Gottfredson, 2002). Este processo inclui: uma aprendizagem dos atributos relevantes das diferentes profissões e do seu *'self'*; uma avaliação das profissões que

apresentam exigências e recompensas que se ajustem aos interesses, capacidades, valores e objetivos em desenvolvimento; uma identificação das opções disponíveis, balanceamento das alternativas e procura de meios para começar a trabalhar

Todo o ajustamento vocacional faz-se ao longo dos vários processos de desenvolvimento, nomeadamente no dizer de Gottfredson (2005): no *crescimento cognitivo*, que se relaciona com o desenvolvimento da capacidade cognitiva com a idade; do *self-creation*, ou do desenvolvimento autodirigido e gradual do 'self'; da *circunscrição* que corresponde à eliminação progressiva das alternativas vocacionais menos favoráveis; do *compromisso* ou acomodação das escolhas vocacionais às limitações externas) (Abreu, 2001; Afonso, 2000).

De facto, a escolha vocacional é um processo de circunscrição que consiste na eliminação de alternativas profissionais conflituosas com o autoconceito. Perante o processo de circunscrição, a maioria dos jovens não equaciona a natureza das tarefas profissionais (Gottfredson, 2002). Os alunos percorrem os mesmos quatro estádios de circunscrição, uns de forma mais rápida do que outros, dependendo das suas capacidades cognitivas. Assim as idades e os níveis de escolaridade associados com cada estádio são apenas aproximados, por exemplo (Gottfredson, 2002, 2005):

***-Estádio 1: Orientação para o tamanho e para o poder (3 a 5 anos)** As crianças passam por uma mudança do pensamento mágico para a noção de futuro e da vida adulta. Aos 5 anos as crianças evoluem da associação do poder à magia (imaginário), para o associarem à vida adulta e aos papéis profissionais, essa capacidade de projetar futuros papéis. Segundo Kohlberg o facto das crianças ainda não terem atingido o pensamento abstrato faz com que elas usem o tamanho para definir o poder. Nesta altura, as crianças começam por classificar as pessoas de forma simples (o maior e o mais poderoso em contraste com o menor e o mais fraco) e a sua conceção vocacional, nesta fase, é a de compreenderem que existe um mundo adulto, do qual faz parte uma profissão e do qual elas também irão fazer.

***-Estádio 2: Orientação para os papéis sexuais (6 a 8 anos)** É neste estádio que as crianças vão começar a compreender o conceito de papéis sexuais, identificando comportamentos que caracterizam e diferenciam os dois sexos. Os mais novos, devido ao seu pensamento concreto, focam-se essencialmente nas pistas dos papéis sexuais mais visíveis, compreendendo o comportamento apropriado de cada sexo como um conjunto de regras de comportamento. Desta forma, as preferências profissionais das crianças neste estádio refletem opções de acordo com a sua identidade sexual (Gottfredson & Becker, 1981).

***-Estádio 3: Orientação para a apreciação social (9 a 13 anos)** Neste estádio as crianças já começam a pensar de forma mais abstrata, considerando mais profissões, porque já podem conceptualizar atividades que não podem observar diretamente. Nesta altura, as crianças começam a estar mais conscientes das hierarquias de estatuto e mais sensíveis à avaliação social, quer pelo grupo de pares quer pela sociedade. As crianças agora passam a organizar as profissões de forma bidimensional, pelo nível de prestígio e pelo sexo. Assim, começam a reconhecer diferenças de prestígio entre as profissões, bem como a classe social e diferenças de capacidade entre as pessoas (Gottfredson, 2005). Os jovens podem agora distinguir entre aspirações que consideram toleráveis, aspirações que consideram realísticas e aspirações que consideram idealísticas. Isto sugere que eles formam uma série de preferências desde as menos valorizadas às mais valorizadas (Gottfredson & Becker, 1981).

Nesta fase o processo de circunscrição implica a formação de barreiras inferior e superior para as suas aspirações, considerando o trabalho que as suas famílias e comunidade rejeitam como demasiado inferior no padrão social (barreira *tolerable-level*). Estas crianças vão também

por de lado as profissões que são demasiado difíceis para elas entrarem com esforço razoável ou que atestam um risco demasiado elevado de falhar se tentarem (Gottfredson, 2002). No fim deste estágio, estes jovens, eliminam muitas alternativas do seu mapa cognitivo das profissões, porque dessa sua análise resulta que as profissões são para o outro sexo, de nível social baixo inaceitável ou de dificuldade inultrapassável. O território que resta no seu mapa cognitivo de profissões é a zona de alternativas ou espaço social aceitáveis. A escolha vocacional até aqui (decisão) parece ser estabelecida por um espaço social de querer pertencer, e viver uma vida de acordo com os padrões do seu grupo (Abreu, 2001).

***-Estádio 4: Orientação para o *Self* interno e único (a partir dos 14 anos).** Segundo Van den Daele (cit. por Gottfredson & Becker, 1981) os jovens neste estágio passam de uma fase, em que se acomodavam aos objetivos definidos pela sociedade para uma outra fase de procura de objetivos definidos pelo *self*. Passam a preocupar-se com as suas próprias capacidades e desenvolvem visões mais complexas e integradas de si próprios e da realidade envolvente (Gottfredson, 2005). Assim, começam a pensar na compatibilidade das profissões relativamente ao seu 'self psicológico'. O seu contínuo crescimento dá-lhes a oportunidade de compreenderem melhor os aspetos abstratos, internos e únicos dos indivíduos e das profissões, como os interesses, as capacidades e os valores. O desenvolvimento do curso torna-se mais difícil, quando os adolescentes têm de realizar decisões vocacionais relevantes, por exemplo '*que curso vou tirar*' e que '*credenciais ou habilidades procuro*'. Nesta altura eles têm de considerar o que os trabalhadores fazem de facto no seu trabalho, as qualificações que devem obter e como as podem alcançar, através da formação – especializada ou qualificada

O compromisso é o processo pelo qual os jovens começam a renunciar às suas alternativas preferidas em relação a outras menos compatíveis, mas mais acessíveis. Este processo inclui três fatores, segundo Gottfredson (2002; 2005):

***-Procura interrompida versus conhecimento limitado** – Como a procura de informação implica tempo e esforço. Os jovens tendem a limitar os custos procurando informação apenas para as suas profissões preferidas (que consideram compatíveis com o '*self*' através dos seus atributos sociais e psicológicos). Quando têm de tomar uma decisão fazem-na, através de fontes (informatizadas, pessoais, em rede, etc.) que já conhecem e confiam. Este método limita a quantidade e o tipo de informação a que os jovens acedem (Gottfredson, 2002).

***-Maior investimento versus melhor acessibilidade**. As oportunidades de emprego dependem de vários fatores, dos tipos de pessoas, as circunstâncias externas e os nichos sociais, mas também do comportamento (Gottfredson & Becker, 1981). As pessoas aprendem mais e ampliam as suas opções quando são agentes ativos na procura de informação, de modo que os empregos tornam-se mais acessíveis quando elas se tornam mais competitivas e procuram apoio (psicopedagógico, orientação) para alcançar os seus objetivos.

***-Suficientemente bom ou não demasiado mau** – Os indivíduos procuram empregos que proporcionam um bom ajustamento (e não o melhor possível), com o sexo, nível e campo de trabalho preferidos. Quando os bons ajustamentos não estão disponíveis, os indivíduos decidem quais os aspetos a renunciar. Neste processo, os aspetos centrais do autoconceito têm primazia, procurando um melhor ajustamento, ao nível da masculinidade/feminilidade e ao nível da posição social, sendo uma preocupação menor a realização das atividades preferidas (Gottfredson, 2002).

Na prática a Teoria da Circunscrição e Compromisso implica ajudar as pessoas, quer individualmente, quer em grupo, a clarificar e implementar as suas visões de uma vida de carreira satisfatória, a prevenir ou inverter as limitações não desejadas no desenvolvimento

inicial do curso/carreira e a obter melhores ajustamentos ao seu alcance (Gottfredson, 2005). Nesse sentido, a teoria aborda questões que devem ser realçadas no aconselhamento vocacional, relacionando a identificação de recursos e limitações, a análise e realização de escolhas e a aquisição de informação pertinente (Gottfredson & Becker, 1981).

Há indicações de que as intervenções são mais eficazes quando requerem reflexão pessoal apoiada e participação, como em exercícios escritos; ajudam a construir uma rede de apoio; e proporcionam *feedback* individualizado, informação sobre o mercado do trabalho e modelos reais de comportamentos de carreira eficazes (Gottfredson, 2005). Cada um dos quatro processos de desenvolvimento, indicados anteriormente, apresentam riscos e evidenciam comportamentos de uma classe específica de alunos aconselhados que podem ser otimizados para reduzir esses riscos e promover o seu desenvolvimento. O crescimento cognitivo relaciona-se com a aprendizagem efetiva, a *self-creation* com a experiência adequada, a circunscrição com o *self-insight* e o compromisso com o autoinvestimento sensato (Gottfredson, 2002). A aprendizagem efetiva no curso e a experiência adequada (práticas) são importantes em todas as idades, uma vez que são os alicerces para o '*self-insight*' e o autoinvestimento. De facto, o '*self-insight*' deve ser abordado a partir dos 9 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico), quando as crianças já desenvolvem uma maior capacidade cognitiva, em que o auto investimento é explorado depois dos 14 anos (ensino secundário) e, quando surge a necessidade de realizar e implementar decisões (Gottfredson & Becker, 1981).

3.3.- A importância da Consulta Psicológica Vocacional

Podemos abordar a importância da 'Consulta Psicológica Vocacional' na literatura vocacional, no momento em que os jovens decidem ou escolhem o seu curso/carreira, que pretendem. Há todo um quadro histórico que fundamenta o desenvolvimento de modelos do processo dessa 'Consulta'. Ao longo da história da investigação do processo da Consulta Psicológica Vocacional, dois dos temas com maior desenvolvimento foram, por um lado, o estudo da relação entre o processo da 'Consulta Psicológica Vocacional' e o processo da consulta psicológica pessoal e, por outro, o estudo da relação entre os resultados e o processo da 'Consulta Psicológica Vocacional'. Esta foi concebida, inicialmente, como sendo isenta de processos psicológicos, mas depois passou a ser um processo interpessoal de natureza psicológica, centrado na promoção e desenvolvimento de competências para a tomada de decisão de um curso/carreira (Afonso, 2000; Coslin, & Pierre, 2002; Martinez, 2002).

Nesta conceção, a 'Consulta Psicológica Vocacional' apresenta objetivos e métodos distintos da consulta psicológica pessoal, contudo, não podemos separar a consulta psicológica pessoal e a vocacional, uma vez que numa perspetiva holística da pessoa, as questões de desenvolvimento de vocacional estão associados às componentes emocionais (Leitão e Ramos, 2004). Assim, a Consulta Psicológica Vocacional define-se como uma categoria da consulta psicológica, e dada a sua importância no domínio vocacional do funcionamento humano, constituindo numa modalidade da intervenção vocacional, na medida em que promove o desenvolvimento vocacional e/ou facilita a tomada de decisões vocacionais das pessoas. Se contrastarmos os diferentes modelos, verificamos que todos eles apresentam em comum uma fase de diagnóstico, a par de uma fase de avaliação e de uma fase de intervenção para resolver os problemas de carreira dos clientes. Estes modelos ilustram a progressão da intervenção. Historicamente, o foco da consulta psicológica vocacional incidia em fatores de natureza cognitiva, na decisão vocacional, no fornecimento de informação pessoal e profissional e no estabelecimento de correspondências perfeitas entre estes dois.

Por conseguinte, a '*Consulta Psicológica Vocacional*' como uma modalidade da intervenção vocacional apresenta vários modelos de processo na vertente psicológica, por exemplo:

(a.)- Abordagem de Traço e Fator. Esta abordagem vocacional corresponde à conceção clássica da orientação vocacional, existente na '*Psicologia Vocacional*' (anos 60 e 70 do séc.XX), mas presente em algumas reformulações atuais sobre o comportamento vocacional, considerando-se, como uma visão da vida profissional, assente na análise do comportamento vocacional dos indivíduos e das suas diferenças individuais. Esta abordagem considera a informação profissional essencial, associando-se ao conhecimento de si próprio, os quais equacionam as escolhas vocacionais. Neste quadro de referência, a resolução do problema de orientação vocacional depende essencialmente do conhecimento que o indivíduo tem sobre si própria e sobre a sociedade ou comunidade em que está inserido. Consistente com esta posição, a intervenção vocacional caracteriza-se pela predominância do aceso à informação e do exame psicológico (psicopedagógico). Essa relação de ajuda (aluno) é de tipo tutorial, muito instrutiva, ativa e pedagógica, com carácter de modelagem, em que a técnica assume um valor importante. O psicólogo/psicopedagogo detém o papel de especialista e o aluno um papel passivo. Por exemplo, podemos mencionar três dos modelos de '*Consulta Psicológica Vocacional*' mais típicos desta abordagem: modelo trifásico de Parsons; modelo em 6 passos de Williamson; modelo compreensivo de Crites (Taveira, 2001).

(b.) -Abordagem desenvolvimentista e centrada na pessoa. Esta abordagem vocacional no âmbito desenvolvimentista e centrada na pessoa destaca: em primeiro lugar, as bases psicológicas dos processos de tomada de decisão vocacional e a subjetividade da vida profissional; em segundo lugar, as trajetórias de vida de experiência de trabalho das pessoas, a relação estreita entre o papel de aluno e trabalhador e os restantes objetivos e papéis de vida. A visão sobre o curso ou carreira apoia-se no estudo do desenvolvimento individual, sobressaindo a orientação vocacional como um processo (Taveira, 2005). Considera, ainda esta abordagem a possibilidade de construção, de realização e de desenvolvimento da própria pessoa. De facto, o papel da orientação é o de facilitar a (auto) realização da pessoa. Assim, valoriza-se as dimensões psicológicas do processo de '*Consulta Psicológica Vocacional*', tendo em conta a biografia ou história pessoal, e qualquer decisão, é perspectivada como o resultado de outras decisões tomadas anteriormente, quer pelo próprio indivíduo, quer pelos outros (Imaginário e Campos, 1987). Essas decisões são compreendidas no contexto de decisões onde a decisão presente é influenciada por decisões passadas. Realça-se a necessidade de estabelecer e estruturar uma relação de ajuda entre psicólogo e cliente, suscetível da criação de um ambiente de mudança, crescimento e promoção. Podemos indicar, entre outros 7 modelos de Consulta Psicológica Vocacional, que se integram nesta abordagem (Subich e Simonson, 2001; Taveira, 2005): o modelo de Consulta Psicológica Vocacional de Yost e Corbishley; modelo de Consulta Psicológica Vocacional de Gysbers e Moore; modelo de Consulta Psicológica Vocacional de Imaginário e Campos; modelo do processamento cognitivo da informação de Peterson, Sampson e Reardon; modelo da intervenção vocacional de Spokane; modelo de Consulta Psicológica Vocacional de Isaacson e Brown; modelo desenvolvimentista-relacional de Taveira, etc.

(c.)- Abordagem sociocultural cognitiva. Esta abordagem sociocultural e cognitiva define as relações complexas existentes entre as pessoas e os contextos de um curso/ carreira, ou seja, a importância dos fatores culturais, cognitivos, interpessoais e as influências autodeterminadas e externas no comportamento vocacional (Lent, Brown, Hackett, 2002). Insiste nas relações entre a autoeficácia, a realização e os interesses. Apresenta um conjunto

complexo de fatores como o género, a cultura, a socioestrutura e o estado de saúde, que operam em paralelo e influenciam as cognições, a natureza e o âmbito das capacidades e possibilidades de realizar um curso ou carreira pela pessoa (Taveira e Nogueira, 2004). Apela esta abordagem para o efeito dos comportamentos nas relações entre as pessoas e os ambientes envolventes, para além do poder do comportamento das interações dos indivíduos, definido por relações bilaterais entre as características do indivíduo e as características do ambiente. Esta interação envolve não só relações lineares e laterais, como também, múltiplas interações e com diferentes orientações. Dá relevância às estratégias de ação do indivíduo e ao tipo de crenças, expectativas, mecanismos cognitivos e à forma como estes se relacionam com as estratégias de ação do indivíduo (Brown e Lent, 1996; Taveira, 2004 a, 2004b)). Pode-se alocar alguns modelos nesta abordagem, por exemplo: o Modelo de Adequação Cultural de Fouad e Bingham; o Modelo Sociocognitivo Interativo de Chartrand; o Modelo de Consulta Psicológica Vocacional de Krumboltz.

4.- A intervenção social e escolar no contexto educativo

A versatilidade do conceito '*intervenção*' e a reminiscência nas teorias pedagógicas autoritárias e direcionais fizeram que o termo incorporasse o âmbito da educação social. Em termos pragmáticos e etimológicos é um conceito muito útil para definir a relação socioeducativa (Sá, 2004). Desde o ponto de vista pragmático '*intervenção*' generalizou-se entre os profissionais da educação e áreas afins (educação social, animação socioeducativa ou sociocultural, pedagogia comunitária, etc.), apesar de se insistir na sua versatilidade disciplinar. Na verdade há outros termos que parecem designar realidades mais amplas e não muito específicas como a 'ação' e a 'práxis'.

O educador procura, de modo intencional, influir no 'outro', pretendendo de maneira tangível ajudá-lo a mudar-se para que melhore ao nível pessoal, social, profissional, ou seja na sua própria vida. De facto, ele sempre atua desde modelos teóricos, teórico-práticos e ideológicos, mesmo não sendo consciente de o fazer, mas gera no 'outro' expectativas de comportamento/atitudes. (Úcar, 1998). A intervenção socioeducativa, desde uma perspetiva fenomenológica é uma irrupção numa realidade com o objetivo de modificá-la. Trata-se de destacar de forma contundente que a intervenção socioeducativa supõe a entrada na realidade (s) do 'outro' com o pretexto de que mude a partir de conceções teóricas e ideológicas do interventor. Não se trata de obrigar o 'outro a mudar' , mesmo que a intervenção seja voluntariamente solicitada (intervenção comunitária, trabalhar com jovens, adultos, etc.) (Sampaio, 2003). A literatura pesquisada remete que toda a intervenção socioeducativa, por muito que seja igualitária, gera um espaço artificial para a relação em que os agentes (técnicos e participantes) praticam papéis diferenciados e onde contrastam e procuram consensos ou não, nas linhas de ação e comportamentos. Há quem defina '*intervenção como um dispositivo*' (Carballeda, 2002). Na verdade há uma dupla significação como 'vir entre' ou 'interpor-se', de tal forma que a intervenção pode ser sinónimo, por um lado de '*mediação*', '*interceção*', '*ajuda*', '*apoio*' ou '*cooperação*' e, por outro lado como '*intromissão*', '*inferência*', '*coerção*' ou '*repressão*', etc. Ou seja, no âmbito social e educativo, a '*intervenção*' pode apresentar-se como uma moeda de duas caras (Carballeda, 2004).

Por conseguinte, os contextos sociais e educativos diferenciados geram referências teóricas e ideológicas diferenciadas, que modelam formas específicas de intervenção, mais ou menos coerentes. Por isso, quase todos os modelos de intervenção assentam em 5 fatores ou variáveis: características da comunidade ou sociedade onde se produz; relações típicas entre os sujeitos

(classes sociais) ou pessoas participantes; características dos contextos de intervenção; características dos tipos de intervenção; características dos agentes de intervenção (técnicos, profissionais) (Carballeda, 2002, 2004; Escolar e Bibiana, 2010).

Em seguida abordaremos os diferentes modelos, enfoques e teorias da intervenção com os seus princípios e fundamentos básicos.

4.1.-Modelos e princípios da intervenção

Os modelos de intervenção socioeducativa são coerentes com a organização institucional ou comunitária e com o funcionamento social da sociedade ou comunidade concreta onde se produzem e, por isso se submetem a todas as suas manifestações. Esses modelos configuram-se tendo em conta o momento histórico e cultural, a partir de estratégias, procedimentos e técnicas que podem ser diferenciadas, mas que respondem globalmente aos mesmos objetivos pretendidos. De facto, esses modelos foram aperfeiçoando-se ao longo do tempo, ou seja cada modelo foi acumulando algo mais em relação ao anterior, quer na perspectiva da intervenção, como no número e tipo de atuações dos profissionais/técnicos que os aplicaram e desenvolveram (Herr, 2001). É verdade que os modelos de intervenção estão cada vez mais refinados, em que o uso das técnicas permite a intervenção (eficácia) e facilita a formação de profissionais ou dos próprios educadores (sociais). Ampliam o seu campo de ação, passando de situações de necessidades ou problemas sociais para intervenções socioeducativas em muitas situações, incluindo ao nível escolar e a vida quotidiana dos sujeitos normalizados. Na perspectiva das análises sociológicas parece ter-se produzido uma '*colonização técnica do social*' invadindo o contexto escolar. Contudo, há algumas incapacidades e perplexidade dessas intervenções excessivamente técnicas, quando incidem nas problemáticas socioeducativas e nas próprias relações de vida quotidiana.

A intervenção social passou por modelos distintos nas últimas décadas do séc. XX, de acordo com Brichaux (1997), a partir de 1990 impôs-se o modelo reflexivo, típico do período reflexivo crítico com uma tensão criativa entre o 'como' e o 'porquê' da ação. Na verdade, a intervenção social rege-se pelos seguintes princípios (Govaerts e Fanks, 1997): Princípio da liberdade ao promover nos outros a liberdade máxima; Princípio da emancipação, devendo agir com o maior grau de independência possível relativamente à implicação na sociedade; Princípio da verdade ou dizer a verdade; Princípio do valor da vida em que os seres humanos são intrinsecamente válidos; Princípio do autodesenvolvimento para promover o bem-estar mental, físico e social; Princípio da privacidade em respeitar a privacidade de todos.

Na verdade, podemos definir intervenção como um conjunto de atividades que contribuem para solucionar problemas, e prevenir a manifestação de outros, em articulação com as instituições num processo integrador. Propor ações preventivas corretivas e de apoio, tendo por base uma abordagem multidisciplinar. A intervenção baseia-se em estratégias. Daí que os projetos/programas de intervenção beneficiam toda a comunidade educativa, mas privilegia principalmente aqueles alunos que comparativamente aos seus pares, apresentando um rendimento diferente, normalmente inferior à média. De acordo, com o diagnóstico do contexto atual e tendo em vista o cenário ideal há que utilizar modelos e estratégias de intervenção psicopedagogia (Brown, 2002). A intervenção escolar pauta-se por 3 princípios: prevenção, desenvolvimento e ação social (Brown & Rector, 2008).

Podemos destacar alguns aspetos de cada um deles:

***-Princípio de prevenção.** A intervenção preventiva é a Intervenção realizada em grupo com públicos que não apresentam desajustes significativos na atualidade embora no futuro se antecipe um risco acrescido (prevenir fenómenos). Segundo, López, Nieto e Palacio (2006: 218) procura-se “*una modificación de las condiciones del contexto, pueda ofrecerse una serie de competencias para desenvolverse de manera adaptativa*”. Prende-se com base no diagnóstico para antever os problemas e encontrar ações que possam bloquear futuros desvios.

***-Princípio do desenvolvimento.** Baseia-se nas conceções modernas da intervenção psicopedagógica que acompanha todas as dimensões da vida, em particular a primeira fase da escolarização e, por conseguinte, todas as mudanças implicam a vida familiar, social e comportamental (Brichaux, 1997). Este princípio procura ativar e promover o desenvolvimento, mediante ações que contribuem para a estrutura da personalidade. Potenciar o indivíduo de habilidades, capacidades e motivação, com base nas teorias cognitivas, este princípio valoriza a experiência e por conseguinte a idade cronológica assume a educação como promotor de desenvolvimento (Melendro, 2009).

***-Princípio da ação social.** Este princípio baseia-se na existência e reconhecimento do problema, potencializando o indivíduo a adaptar-se ao contexto. Norteamos essa ação nos princípios dos projetos pedagógicos, que assumem um sentido transformador, integrador e ético. Estes princípios são inseparáveis e evidenciam um carácter dinâmico e interativo com:

-Sentido transformador, que é baseado numa lógica de parceria responsável “e que faz com que os “educadores sociais” possam ser apelidados de profissionais da relação e promotores de mudança” (Carvalho, Baptista, 2004: 68)

-Sentido integrador pauta-se pelo trabalho em rede, segundo dinâmicas multidisciplinares, caracteriza-se pela mediação social promotora da hospitalidade (Carvalho, Baptista, 2004: 68).

-Sentido ético, que se associa há dinâmica interpessoal e que permite que os educadores sociais sejam profissionais reconhecidos como agentes de proximidade humana (Carvalho, Baptista, 2004: 69).

4.2.-Teorias sociológicas e psicológicas de intervenção

A sociologia orienta o apoio social na análise dos fenómenos sociais, tais como as estruturas, instituições e normas (Caride, 2003). A tomada de consciência ajuda-nos a relativizar os acontecimentos e as normas sociais, e descobrir essencialmente que essas normas são o resultado de equilíbrios obtidos num dado momento, sendo que a norma vária em função do contexto, aquilo que hoje é aceite como norma numa escola do interior de Portugal, pode não se aplicar a uma escola do litoral. Assim, o educador/trabalhador social analisa os processos sociais para compreenderem a situação particular de um indivíduo, um grupo ou coletivo. Daí que as teorias sociológicas preocupam-se em analisar os fenómenos psicossociais (grupos), e os aspetos que envolvem uma análise que potencia uma intervenção.

Por sua vez as teorias psicológicas beneficiam a educação e/ou trabalho social na medida em que ajudam a compreender porquê o indivíduo necessita de intervenção, ou seja aborda os acontecimentos, existentes no seu contexto (Carballeda, 2002). Concedeu ao trabalhador/educador social um conjunto de ferramentas de intervenção que modificaram a sua prática, em particular o conceito de empatia, mostrando novos caminhos numa relação

profissional-cliente (Payne, 1995). As ferramentas psicossociológicas de análise e intervenção potenciaram uma nova abordagem de intervenção junto do indivíduo e grupos.

Di Carlo (2001: 17) afirma que a intervenção (trabalho social) escolar se enquadra numa prática científica, quer pela sua natureza, quer pela estrutura lógica organizada, na base da “(...) *su pertinência explicativa y la confiabilidad operativa de sus criterios base*”. Ou seja, o carácter científico de uma profissão provém do desenvolvimento e domínio de conceitos, tal como a utilização dos modelos específicos. Burrell y Morgan cit. por Howe (1999) explica a sociologia da regulação considerando que teorias distintas proporcionam explicações distintas do mesmo fenómeno e na sua aplicação conduz a diferentes tipos de soluções.

Existe hoje uma tentativa de modernizar a prática, mas subsiste uma enormidade de modelos e teorias que dificultam esta necessidade de modernização. A multiplicidade de modelos pauta o trabalho social de falta de rigor teórico, daí existir um ecletismo teórico. Portanto, o trabalho social recorre a diversas teorias e modelos explicativos, sendo que tem que situar o problema na realidade, deste modo poderá dar-se uma resposta mais abrangente e global ao indivíduo necessitado (Caríde, 2001). É necessário construir respostas socioeducativas que combatem a indiferença, o fatalismo e a inércia, por isso, muitos programas da pedagogia social são direcionados para responder à necessidade educativa para que se consciencialize os indivíduos (consciência cívica e solidária) (Úcar, 1998).

4.3.-Modelos de intervenção socioeducativa\psicopedagógica

Segundo Martinez (2005) os modelos que configuram uma representação da realidade e constituem uma forma aplicada da teoria, possibilitam o *design*, a aplicação e avaliação das estratégias de intervenção. Existe uma multidisciplinariedade de modelos e teorias de intervenção, sendo que as modelos de intervenção devem obedecer a alguns princípios, tais como: à natureza do sujeito respondendo à possibilidade de ser orientado e educado; à intervenção para o melhoramento dos processos de aprendizagem e responder aos objetivos, finalidades e escolhas dos instrumentos ou técnicas oportunas para cada situação ou problemática exigida (López, Nieto e Palacio, 2006: 219). Existem vários modelos teórico-concretuais de diferentes correntes de pensamento, que se adequam às áreas de intervenção escolar, que fundamentam o próprio tipo de intervenção. Por exemplo, referimos:

*-**Modelo básico intervenção:** caracteriza-se pelo conhecimento da realidade a intervir, por exemplo, a implementação de programas ou projetos para um dado contexto escolar.

*-**Modelo organizativo** planeia a forma de organizar a intervenção.

*-**Modelo misto ou de intervenção:** modelos combinados (comunitário, ecológico, sistémico e psicopedagógico), para satisfazer as necessidades de um determinado contexto.

Há outros autores, que definem outros modelos de intervenção psicopedagógica. Começamos pela proposta de classificação de Bisquerra (2005):

- **Modelo de Counselling:** é um modelo clínico que estabelece uma atenção direta e individualizada concebe uma orientação como um processo clínico, tem um carácter terapêutico baseado na relação orientador-orientado.
- **Modelo de consulta:** caracteriza-se por uma ação indireta de carácter preventivo e de desenvolvimento, possibilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades para resolver problemas; baseia-se numa visão ecológica da intervenção realizando uma abordagem ao sujeito, sem ter em conta o meio envolvente.

- **Modelo de programa:** é um modelo dirigido a todos, praticando uma intervenção direta e grupal, de caráter preventivo e de desenvolvimento, convertendo-se num modelo integrador, compreensivo, crítico, ecológico e reflexivo, que explica as situações como o resultado da relação do sujeito com o meio sociocultural em que vive. A sua finalidade é potenciar competências no sujeito.

Por outro lado, Payne (1995: 80) apresenta os seguintes modelos de atuação tendo em conta a especificidade interventiva, sendo que os modelos descrevem o que acontece na prática e ao aplicá-los de forma adequada consegue-se adquirir uma coerência de intervenção: Modelo psicodinâmico; Modelo de intervenção em crise; O trabalho social casuísta centrado na tarefa; Modelo condutista; Modelo de sistema e ecológicos; Modelo sociopsicológico e de comunicação; Modelo humanista e existencial; Modelo cognitivo; Enfoques radicais e marxistas e Potenciação e defesa. Outra classificação fundamentada epistemologicamente, numa construção teórica para interpretar a realidade (educativa, social) (Martinez (2002). integra os seguintes modelos de intervenção: Modelo psicodinâmico; Modelo de intervenção em crise; modelo de trabalho social centrado na tarefa; Modelo condutista; Modelo de sistema e ecológicos; Modelo sociopsicológico e de comunicação; Modelo humanista e existencial; Modelo cognitivo; enfoques radicais e marxistas e de potenciação e defesa.

Enquanto os humanistas radicais organizam a prática na definição do problema, os estruturalista e interpretativistas dão ênfase à explicação e avaliação, e os funcionalistas insistem nos objetivos e métodos. Assim, definir um modelo exige um esquema referencial do conceito que explique a realidade do trabalho social ou da intervenção, daí o uso dos métodos integradores que proporcionem modificações resultantes da própria experiência (Figura 1).

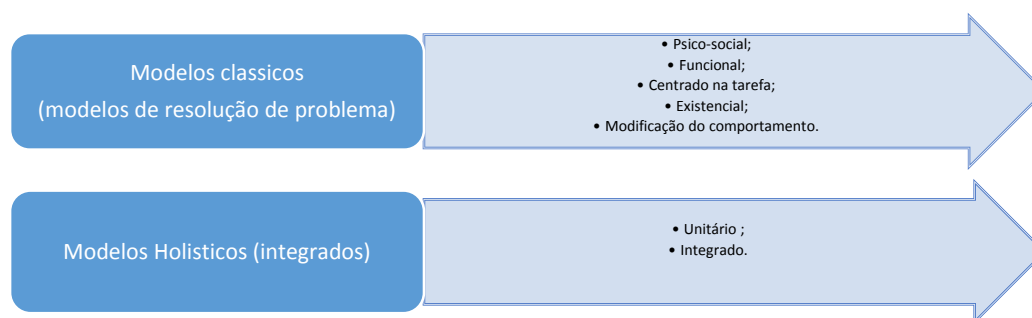


Figura 1-Os modelos clássicos e holísticos

Os modelos de intervenção indicados têm subjacente uma determinada conceção de educação e desenvolvimento humano, procurando sempre uma tomada de decisão sobre a realidade, numa visão futurista, que acompanhe a mudança de paradigmas científicos e educativos, num constante processo de reinvenção. Maioritariamente os esquemas de intervenção funcionam como mapa de significados que emergem das relações humanas ocorridas numa determinada situação, segundo A. Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004: 63) não existem, “modelos de intervenção universalmente válidos e estáticos. Eles são construídos, e consolidados, numa reflexão continua sobre a ação, exigindo pensamento crítico e poder de decisão.” Do ponto de vista epistemológico um modelo é uma construção teórico-prática, baseada numa cultura científica, técnica, filosófica e artística, que interpreta a realidade ou uma parte dela. A pedagogia apoia-se num diálogo reflexivo com a realidade, permitindo a construção de esquemas de ação que se designa por modelos de intervenção.

No fundo, a intervenção realizada junto de jovens (escolares) que, embora não possuam nenhum impedimento para funcionarem em sociedade, mas, ainda assim, encontram-se

condicionados pela sua particularidade, sendo necessário criar um sentido transformador da sua situação pessoal, no grupo e/ou dos seus membros (Howe, 1999). Todas estas situações devem-se a condições internas e externas do grupo, ou seja, podem ser referentes à organização ou comunidade. Importa contribuir para as mudanças sociais tendo em conta as necessidades do indivíduo, como participante do grupo e como membro de uma comunidade.

Explicaremos, em seguida, algumas ideias relativas aos modelos condutista, cognitivo e psicodinâmico.

4.3.1.-Modelo condutista ou behaviourista

Teve como percussores Ivan Petrovich Pavlov e John B. Watson. Pavlov criou uma teoria sobre o processo neurológico da aprendizagem e as suas técnicas de laboratório, as suas descobertas são de grande significado. Watson defendia que o comportamento constituía a resposta e não a experiência consciente. Por sua vez a teoria de Vygotsky, procurou estabelecer relação com a teoria de Skinner, estudou o comportamento; oposição ao mentalismo, a consciência e os sentimentos; a adesão ao evolucionismo biológico, comparando os comportamentos humanos aos dos animais; uso de procedimentos objetivos na recolha de dados; realização de experiências controladas; observação consensual; e a utilização dos conhecimentos fisiológicos (Caríde, 2003; Escolar y Bibiana, 2010).

Skinner concebeu um sistema de análise do comportamento, não se preocupava com o nível emocional ou motivacional ou mesmo com a neurologia, a psicologia de Skinner é a de um organismo vazio, em que os estímulos afetam a resposta do organismo, encara a aprendizagem como uma associação entre estímulos e respostas embora nem sempre por esta ordem. Para Skinner a aprendizagem baseia-se no meio, na lei do condicionamento operante, na generalização do estímulo, (reforço condicionado). Segundo Skinner deveria arquitetar-se uma cultura em que o comportamento do indivíduo fosse sistematicamente controlado (Payne, 1995; Sanchis Ruiz, 2009).

4.3.2.- Modelo Cognitivo

Os primeiros teóricos Max Wertheimer e Wolfgang Kohler. Wertheimer preocupava-se com a forma como as crianças aprendem na escola, preocupava-se com o global e não com as partes isoladamente. Pretende-se que as crianças alcancem a compreensão, consigam discernir a natureza do problema, através da originalidade e do discernimento. Valoriza-se, assim o processo de organização mental da criança destacando aquilo que a criança consegue aprender sem recorrer à memorização ou repetição. Kohler era defensor da aprendizagem humana, a qual chamava de 'discernimento' (*'insight'*). Os cognitivistas defendem que a aprendizagem é fruto da reorganização de perceções e formação de novas relações. A única abordagem aceitável para o estudo da aprendizagem era a cognitiva.

4.3.3.-Modelo Psicodinâmico

O desenvolvimento centrado na personalidade estuda as ideias, os impulsos, as emoções e os mecanismos de defesa, que explicam como funciona e se adapta a mente humana. Enfoque funcional de resolução de problemas. O modelo psicodinâmico identifica-se com a psicanálise e com as conceções em que o conflito intrapsíquico tem um papel central, a psicanálise foi o primeiro sistema integrado da psicoterapia. Os pontos de vista de Freud, sobre a natureza humana, mudaram a imagem que o homem tem de si mesmo, em psicanálise o ser humano não é um ser racional. De facto, o importante da psicanálise não foi o seu "pansexualismo", mas sim

o seu “irracionalismo”. Daí que a premissa central na psicanálise é a pessoa com distintas condições físicas, saudáveis e que podem chegar à doença, psicológica e física devido ao conflito experimentado nas distintas relações básicas da vida (Vélaz, 1998).

Atualmente existe a técnica psicoterapêutica, como tradição analítica do ‘eu’, dando ênfase nas experiências psicossociais e interpessoais como determinante da organização psíquica e técnicas psicoterapêuticas. Freud com o texto “*A interpretação dos sonhos*”, teoria global da personalidade, propôs o sistema integrado da psicoterapia moderna, integrando uma estrutura de desenvolvimento da personalidade, assim como da psicopatologia, a relação terapêutica e processo terapêutico. Daí que a psicanálise foi definida como uma teoria da personalidade e uma técnica de intervenção. Há modelos básicos de apoio, segundo a teoria da psicanálise: Modelo topográfico-Organização compreender a realidade, (etapa de fundação da psicanálise, posteriormente converteu-se no modelo estrutural); Dinâmica-modelo estrutural; Fases de desenvolvimento: modelo genético (desenvolvimento psicosssexual). Este modelo distingue três níveis de consciência: consciente; pré-consciente e inconsciente. Modelo económico ocupa-se dos processos energéticos que regulam a atividade mental. Modelo estrutural – pertence à última fase de produção de Freud (Taveira, 2001).

4.3.4.-Modelo Sistémico ¹

Este modelo surge no século XX e na década de 50 alguns terapeutas de orientação psicanalítica começaram a incluir a terapia familiar no tratamento. O seu propósito não era modificar o comportamento familiar, mas aumentar a compreensão do paciente para melhorar o tratamento. Posteriormente, nos anos 60, surge uma nova abordagem à orientação psicanalítica, com predomínio da comunicação. Os estudos de Gregory Batensom, incluindo o grupo de Palo Alto (Jackson, Watzlawick, Haley), apoiam-se na Teoria do ‘*Duplo Vínculo*’. Explicavam a esquizofrenia como uma tentativa limite que cabe no sistema familiar com sistemas de comunicação paradoxais (Feixas i Viaplana, Cano, Felipe, Montesano del Campo, 2012; Melendro, 2013).

Por outro lado, Minuchin estudou os problemas da delinquência o que levou à criação da sua escola de terapia familiar. Surgem estudos na área da terapia familiar, na mesma década na Europa, em Inglaterra (Lain), em Itália o chamado grupo de Milão (Mara, Selvini-Palazzoli, Boscolo Cecchin Prata). Nessa época, o grupo de Palo Alto era o mais influente na terapia familiar centrada na comunicação e funcionamento familiar, enquanto a linha de Milão era mais centrada nos conceitos familiares como sistema. Na década de 70 expande-se o modelo sistémico-comunicacional de terapia familiar, destacando-se: Escola Internacional de MRI (Mental Research Institute); Escola Estrutural Estratégica –(Haley e Minuchin); Escola de Milão- (Selvini e Palazzoli). Nos anos 80 existiu uma aproximação do modelo sistémico ao modelo cognitivo (Beck). Hoje em dia o modelo centra-se nas perspetivas construtivistas.

Por outro lado, o modelo da teoria geral dos sistemas baseia-se na cibernética, na teoria da comunicação e nos modelos construcionistas. Surge, como uma linha filosófica funcionalista e positivista que procura explicar a ordem social, usando uma metodologia teórico-prática, dando grande ênfase no diagnóstico centrado na pessoa, e nas causas internas que potenciaram

¹ Autores da teoria dos sistemas: Bertalanffy, 1967; Wiener, 1947; Cecchin, 1987; Anderson, 1988; Procter, 1985; Anderson y Goolishian, 1988; Feixas y Miró, 1993. Gregory Batensom Palo Alto (Jackson, Watzlawick, Haley, etc... Minuchin, 1967) Lidz, Wynne, Bowen y Whitaker. Laing Mara Selvini-Palazzoli, Boscolo, Cecchin y Prata) Foster y Gurman(1988

o desenvolvimento do problema. Frequentemente este modelo é usado em jovens inadaptados social e escolarmente, em conflitos ou em desordens comportamentais, etc. em que o modelo procura a resolução do problema, no interior do intervencionado, com a finalidade de o devolver “curado” ao sistema social. O modelo analisa os grandes sistemas através de subsistemas, com teorias que suportam o modelo sistémico:

*-Teoria cibernética baseada no controlo (capacidade para regula os processos do próprio sistema), na entropia (tendência dos sistemas em deteriorar-se ou em paralisar-se), na retroalimentação (intercâmbio de informação) e no equilíbrio e a homeostasia, através do intercambio de comunicação e informação. Podemos referir as teoria de campo de K. Lewin;; Teoria geral dos sistemas e teoria sistémica – ecológica; Teoria do desenvolvimento humano; Teoria centrada na solução; etc.

*-O modelo sistémico procura compreender o individuo no seu contexto ou seja as relações interpessoais e os efeitos que elas criam nas pessoas, e nas suas famílias (Campannini, 1991). Cientificamente há uma rutura com o marco individualista e/ou tradicionalista propondo responder ao ‘porquê’ de determinadas condutas em distintos contextos e das inter-relações que neles se produzem. Uma das principais razões para esta mudança foi o valor dado às relações interpessoais e ao crescente desenvolvimento das ideias sobre os sistemas dentro dos quais se produz essas relações. Inicialmente este modelo era aplicado essencialmente com famílias, embora também já comece a ser aplicado em escolas e outros sistemas sociais e educativos.

4.3.5.-Modelo de gestão de casos

Este modelo tem uma origem sociológica, psicológica e antropológica. Comporta três fases distintas: estudo, diagnóstico e tratamento. Segundo Sánchez (2007: 10) *“Las raíces de la gestión de casos se remontan a los inicios del trabajo social y al acento que Mary Richmond ponía en la importancia de los enfoques centrados en el cliente para la coordinación y la cooperación entre agencias”*. O modelo valoriza o diagnóstico, sob influencia do impacto da psicanálise freudiana no serviço social e com forte influência até aos anos 30 do século passado. A teoria do diagnóstico atingiu o seu auge com Hamilton, que incorporou a realidade objetiva e subjetiva (pessoa e a situação) na gestão de cada caso. A sua metodologia baseia-se nas relações humanas de interação entre o profissional e o cliente (aluno), sendo um processo psicossocial entre o individuo e o meio, pauta-se por uma filosofia positivistas em que o desajuste esta no individuo.

A ideia deste modelo é examinar as suas dificuldades as oportunidades e os recursos e a partir dai seleciona uma solução a adotar, e os meios para executá-la. Existe uma grande enfase ao cliente no qual o técnico trabalha a mudança através dos recursos da comunidade. O *‘case work’* pode ser individual ou coletivo, tem como métodos desde o aconselhamento até à psicoterapia. A finalidade do método é criar empoderamento no cliente, aumentar a sua capacidade de exercício de poder.

4.3.6.-Modelo Ecológico

Este modelo procura resolver os problemas à volta dos agentes, assim como os seus modos múltiplos de adaptação, de modo a tratar de interpretar as relações entre os comportamentos e o meio (Vélaz, 1998). O modelo constitui uma ferramenta concetual, que permite integrar

conhecimentos, examinados por uma perspectiva particular, elaborar novas hipóteses e prever estratégias de intervenção. Os diferentes ambientes designam-se por sistemas.

4.3.7.-Modelos centrados em ‘Crise’ e ‘Tarefa’

Estes modelos afastam-se das teorias condutista. Os modelos centrados na tarefa e em crise tiveram a sua origem nas teorias do trabalho social de Malcom Payne (1995) e de obras ou textos, tais como: a “*Intervenção em Crise*” de Karl A. Slaikeu; o Manual de autoformação – Intervenção em crise de ICBF; o texto “*La familia el desafio de la diversidad*” de Adelina Gimeno, contribuíram para o apoio a estes modelos. Todos os modelos se caracterizam por intervenções breves junto do cliente (aluno), com uma planificação bem definida, usa-se como técnica de intervenção o contrato escrito, ou seja um acordo entre as partes que delimita as circunstâncias específicas em que ocorrer e quais os compromissos que cada interveniente deve cumprir (Reid y Ramos, 2002: 7-13).

O ‘Modelo Centrado em Crise’ baseia-se na psicologia do ‘EU’, na teoria do ‘stress’, da aprendizagem do role e da teoria da homeostasia. Uma crise é um estado temporal de transtorno e de desorganização, caracterizado principalmente pela incapacidade do indivíduo abordar situações particulares, utilizando métodos de resolução de problemas, potenciar o indivíduo para procurar resultados positivos ou negativos. A crise pode ser de dois tipos: Desenvolvimento ou evolutiva (que são esperadas ou previsíveis); Circunstanciais (que são imprevistas, acidentais ou inesperadas). A intervenção em crise consiste em interromper uma série de acontecimentos que provocam anomalias no funcionamento normal das pessoas. Utiliza tarefas práticas para facilitar o reajuste à pessoa, sendo um aspeto importante a sua resposta emocional à crise e mudanças a longo prazo, promovendo capacidade de resolver os problemas. É uma teoria sobre as dificuldades da vida tem uma base de psicologia do ‘ego’, de raízes psicodinâmicas que resolve os problemas com base nas respostas emocionais e na conduta irracional ou inconsciente.

Aquele modelo surge nos Estados Unidos, expandindo-se a variadíssimos países, incluindo métodos cognitivos e estruturalistas, entre outros. Segundo William Reid e B. Ramos (2002) trata-se de uma intervenção de curta duração que procura dar solução a problemas. O tipo de intervenção está dirigido para o cliente, procurando a resolução dos seus problemas, promovendo nele a capacitação e prevenção de futuros problemas. Possui uma base teórica que ajuda a compreender as relações interpessoais e proporciona elementos de compreensão da conduta humana. Ou seja, estabelece um campo de intervenção, usando a psicologia do ‘EU’ com base na teoria de Erickson y White. Baseia-se no serviço social de casos, no “casework” da pessoa como um problema orientado a um serviço (lugar), onde o profissional especializado ajuda/apoia o processo. Ou seja, trata-se de definir o problema do cliente (aluno) e conjuntamente com o profissional encontram os objetivos e os instrumentos adequados para o resolver.

4.3.8.-Modelo Existencialista

De origem europeia têm características no trabalho social (Vélaz, 1998). Esta teoria reconhece o ser humano como único, sendo aplicada na intervenção devido à valorização que dá ao ser humano e à procura da realização pessoal e social, baseada no respeito e atenção. O modelo capacita o cliente a conhecer-se a si mesmo, promovendo a mudança interior e a plena realização.

4.3.9.-Modelo Humanista

O modelo tem origem americana, nas teorias ‘funcionalista e condutista’, com influências de psicanálise (teoria centrado na pessoa), procurando a autorrealização, sendo o homem o guia das suas ações e da sua vida. Teve como precursor Ronald Laing, que manifestou interesse no trabalho de J. P. Sartre. Procurou-se, de alguma forma, explicar o transtorno mental, em especial a esquizofrenia. Admite que a loucura pode ser compreendida e o transtorno mental dá para sobreviver a uma situação grave. A partir dos anos 40 do século passado, surgem os primeiros tratamentos de intervenção na área da psicologia (várias tendências) e, em 1961, aparece a corrente da psicologia humanista com H. Murray e A. Maslow. Na área da psicoterapia surge C. Rogers, que desenvolve a sua teoria da personalidade baseada no conceito do ‘EU’, determinando as condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica do sujeito. Mais tarde, surge a ‘terapia da gestalt’ de Fritz Perls e Laura Perls (Coslin & Pierre, 2001).

Todo este modelo se desenvolve à margem da psicologia académica, mas atualmente considera-se um conjunto de procedimentos desligados das principais correntes. Os antecedentes desta corrente são o existencialismo e a fenomenologia. Na verdade, a forte influência do enfoque existencialista, baseada na premissa que cada um deve encontrar o seu caminho, leva a Eric Berner a propor um modelo de intervenção centrado nos estados do ‘EU’, que conduza a uma série de transações e jogos. Ou seja, aborda-se a comunicação compreensiva e fácil verbal e não-verbal. Além disso, Berner baseia-se na teoria da aprendizagem no homem, como ser total e individual (Coslin & Pierre, 2002). Na mesma linha C. Rogers especializou-se na relação terapêutica com três linhas fundamentais: consideração positiva incondicional; empatia; autenticidade. Os modelos humanistas existencialistas (modelo ‘crítico radical’) apresentam uma forte vertente psicológica, defendendo o valor do ser humano, preocupando-se pela morte, liberdade, solidão, sentido da existência.

5.-Saber intervir: orientando e mediando na bussola da indecisão

A indecisão vocacional constitui um tópico clássico da psicologia vocacional. Há uma referência a vários autores com estudos, a partir da década de 30 do século XX, tentando encontrar fatores essenciais, que caracterizassem os indivíduos vocacionalmente indecisos, desenvolvendo estratégias adequadas de intervenção vocacional. Esses estudos foram mais intensos nas décadas de 60 e 70 daquele século, sem conseguirem obter conclusões consistentes que possibilitassem compreender melhor as causas da indecisão vocacional. Esta não deveria ser considerada como uma situação negativa e indesejável, mas sim como um acontecimento normativo. Muitas explicações pretenderam dar respostas às situações de ‘indecisão’ dos jovens na escolha de um curso/carreira ou profissão, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, com predominância das teorias do desenvolvimento vocacional de Donald Super (1980). Era expetável que a dificuldade de realizar uma escolha vocacional coincidissem com o estágio de exploração, específico dos adolescentes e jovens adultos, ou com um período de exploração vocacional, quando os indivíduos adultos enfrentam uma transição de carreira (Super, Savickas & Super, 1996).

5.1.- Indecisão vocacional e ‘indecisividade’: a emergência de um constructo

Quando os jovens estão envolvidos num processo de exploração vocacional é de esperar que os seus projetos sejam pouco elaborados e o grau de indecisão vocacional seja elevado. Uma escolha vocacional amadurecida e refletida depende dum processo de desenvolvimento

no qual a exploração vocacional desempenha um papel fundamental. A indecisão constitui o resultado inevitável, mas apropriado e potencialmente positivo, se coincidir com a exploração do 'self' e do meio envolvente. A maioria dos indivíduos, em particular os adolescentes e jovens, efetuam escolhas vocacionais, não havendo ausência de diferenças substantivas, entre indivíduos vocacionalmente indecisos e os decididos. Outra explicação sustentável afirma que a dificuldade em realizar escolhas vocacionais podia ter razões variadas. Um dos tipos de indecisão vocacional que despertou interesse é a 'indecisão'. Há uma atenção especial ao grupo de indivíduos cuja indecisão dificilmente poderá ser considerada normativa. Essa indecisão constitui a dificuldade em efetuar escolhas por parte do indivíduo, que ultrapassam o domínio vocacional. Mesmo quando as condições parecem ser propícias para que se possa tomar uma decisão vocacional, surgem hesitações e outras dificuldades inseridas em problemas pessoais e não em questões relacionadas com a escolha vocacional propriamente dita (Super, Savickas, & Super, 1996: 155-168).

Do ponto de vista da intervenção, distinguir a indecisão vocacional da 'indecisividade', remete-nos para a dificuldade em estabelecer critérios que permitam diferenciar os dois tipos de indecisão. A 'indecisividade' é definida como a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional após os indivíduos terem todas as condições para a fazer, tal como sucede noutras áreas de vida. A questão importante é quanto tempo é que é aceitável esperar para que um diagnóstico de 'indecisividade' possa ser feito (Frost, Tolin, Steketee & Oh, 2011: p. 255-259).

Parece haver uma disposição para a 'indecisividade'. Esta disposição é vista como o resultado de uma história de vida no decurso da qual a pessoa não adquiriu o envolvimento cultural necessário ('*cultural involvement*'), autoconfiança, tolerância perante a ambiguidade, sentido de identidade, conhecimento necessário do 'self' e do meio ambiente e, ainda, a forma de lidar com o processo de decisão vocacional, assim como com outros problemas comuns. As dificuldades desse procedimento encontram-se circunscritas ao domínio vocacional. Os indivíduos cronicamente indecisos, apresentam um traço de personalidade que dificulta a tomada de decisões em vários domínios das suas vidas, para além da dimensão vocacional, para além de um conjunto de características psicológicas negativas. Entre estas indicamos o '*locus de controle externo*', níveis elevados de ansiedade, imaturidade e dependência face a figuras parentais e baixos níveis de autoconfiança e autoestima (Brown et al., 2012: 4-9).

Outra interpretação da '*indecisão vocacional*', em termos globais, é a de ser uma situação apropriada em termos do desenvolvimento e de chamar a atenção para os indivíduos cronicamente indecisos, os quais apresentam dificuldades persistentes no seu processo de escolha vocacional. Estes deveriam ser identificados e acompanhados o mais precocemente possível, uma vez que tendem a apresentar características de personalidade que sugerem um desajustamento que não é compatível com uma situação normativa no plano do desenvolvimento psicológico (Gati, Asulin-Peretz & Fisher, 2012: 8-13).

A partir da década de 90 do séc. XX houve uma evolução nessas investigações, devido, por um lado, ao fortalecimento da convicção de que a indecisão vocacional era um constructo multidimensional e que seria possível distinguir diversos tipos de indivíduos vocacionalmente indecisos e, por outro lado, começaram a surgir instrumentos que permitiram avaliar de forma mais objetiva a '*indecisividade*' (Brown & Rector, 2008: 398-400). Foi com o aparecimento da *Career Decision Scale* (CDS) que a avaliação da indecisão vocacional passou a realizar-se com um instrumento especificamente construído para o efeito. A construção da CDS baseou-se numa abordagem empírica. Cada um dos seus itens refletia uma razão suscetível de explicar a

dificuldade em efetuar uma escolha vocacional nos jovens. Embora a CDS pretendesse ser um instrumento que avaliasse ‘tipos de indecisão vocacional’ foi essencialmente utilizada para avaliar o ‘grau de indecisão vocacional.’ Uma das razões que explica esta situação reside no fato de vários estudos não terem conseguido replicar a estrutura fatorial do estudo original de validação da escala (análise fatorial) (Super, Savickas, & Super, 1996: 136-148).

Embora tenham sido realizadas algumas investigações com a CDS, esta não pode ser usada como um indicador ‘diagnóstico multifatorial. Pouco a pouco incluíram-se subescalas que tinham como objetivo avaliar diferentes dimensões, de modo que definiam a ‘indecisividade’ como a dificuldade em tomar decisões em termos genéricos. Foi o caso do *Career Decision Profile* (CDP), o *Career Factors Inventory* (CFI) ou o *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ), etc. Se nos basear-nos em aspetos de natureza teórica e empírica, identificaremos três grandes grupos de dificuldades crónicas no processo de decisão: ‘perceções pessimistas’, ‘ansiedade/autoconceito’ e ‘identidade’ (Brown et al., 2012: 15-19; Frost, Tolin, Steketee & Oh, 2011: 254-260).

Em relação às características da ‘indecisividade’, à medida que foi crescendo a convicção de que os indivíduos vocacionalmente indecisos podiam apresentar características muito distintas, o foco de interesse dos investigadores consistiu em tentar identificar e caracterizar os diferentes tipos de indecisão vocacional. Para atingir este objetivo foram utilizadas várias estratégias, tendo duas delas sido particularmente importantes. A primeira consistiu em recorrer à análise fatorial com diferentes instrumentos de avaliação da indecisão vocacional e a segunda estratégia recorreu à análise de *clusters* (Santos, 2001: 384-387). Apesar de ser difícil resumir os resultados destas investigações, uma vez que foram utilizadas muitas variáveis com populações com características distintas, foi possível detetar três grandes grupos de indivíduos: o primeiro constituído por sujeitos vocacionalmente decididos; o segundo formado por indivíduos vocacionalmente indecisos que parecem estar envolvidos num processo de exploração vocacional; o terceiro integra sujeitos que se enquadram na categoria da ‘indecisividade’. Este último grupo apresenta um conjunto de características que indiciam níveis mais baixos de ajustamento psicológico (Brown & Rector, 2008: 401-405).

De facto, os estudos caracterizam a ‘indecisividade’ a partir do padrão de correlações com determinadas variáveis psicológicas, associando-se a uma baixa autoestima, a uma fraca satisfação com a vida, a uma fraca predisposição para o otimismo, a uma maior instabilidade de objetivos, a um nível de ‘*neuroticismo*’ e a níveis elevados de ansiedade. Uma investigação realizada por Santos (2001) selecionou um conjunto de variáveis que a literatura apontava como relacionadas com a ‘indecisividade’ e avaliou a sua capacidade preditiva. As variáveis escolhidas foram a ‘ansiedade-traço’, o ‘*locus* de controle externo’, a ‘autoestima’, a ‘identidade vocacional’ e a separação psicológica face às figuras parentais. Este estudo permitiu constatar que todas as variáveis independentes contribuíram para a predição da ‘indecisividade’ nas direções esperadas, explicando, que a ansiedade-traço foi a variável mais importante, resultado que corroborou empiricamente a opinião de outros autores sobre a forte relação entre as duas variáveis.

No que respeita a diferenças de género a maioria dos estudos tem evidenciado níveis mais elevados de ‘indecisividade’ por parte das mulheres já que apresentam uma maior incidência de perturbações de ansiedade, fenómeno complexo que integra variáveis biológicas e ambientais. Assim, a existência de um nível mais elevado de ‘indecisividade’ por parte das mulheres poder-se-ia explicar pelo fato de o género feminino apresentar uma maior

percentagem de perturbações de ansiedade e de depressão (associação entre sintomatologia depressiva e dificuldades de decisão) (Gati, Asulin-Peretz & Fisher, 2012: 15-19).

As propostas de intervenção psicológica com pessoas cronicamente indecisas têm sido objeto de um contraste algo paradoxal entre especulações inspiradas na prática clínica, que foram sendo avançadas ao longo das últimas décadas. A consulta psicológica com indivíduos cronicamente indecisos é potencialmente mais difícil e próxima de um processo de intervenção, não tendo sentido estabelecer distinções entre consulta vocacional e psicoterapia (relação terapêutica intensa e prolongada). Por exemplo, o processo de intervenção com indivíduos que enfrentam dilemas pessoais, destacam a consulta decisional (*'decisional counseling'*), baseada em otimizar a capacidade dos clientes na avaliação sistemática de alternativas de escolha, e a intervenção sistêmico-estratégica, que procura ultrapassar a indecisão através de estratégias terapêuticas oriundas da terapia familiar (Frost, Tolin, Steketee & Oh, 2011: 253-255).

Importa dizer que a intervenção vocacional com indecisos crónicos não se limita à ajuda no processo de tomada de decisão, já que há indivíduos cronicamente indecisos que efetuaram escolhas vocacionais. A estrutura do sistema de educação e de formação impõe que obrigatoriamente certas escolhas sejam realizadas em determinados momentos cruciais. Todavia, o seu nível de investimento e satisfação com as opções escolhidas é relativamente baixo (Brown e Rector, 2008). Em alguns casos as pessoas podem efetuar uma escolha por pressão de outros significativos sem previamente terem efetuado um processo de exploração, ou seja, apresentam identidade outorgada (*'foreclosure'*). A intervenção do profissional de orientação escolar e profissional passa por reavaliar as alternativas escolhidas ou ajudar os indivíduos (alunos) a aumentar o seu grau de conforto com escolhas que já foram realizadas.

De forma a conceber intervenções com estudantes vocacionalmente indecisos torna-se importante distinguir a indecisão vocacional simples da *'indecisividade'*. Durante muitos anos a distinção entre os dois tipos de indecisão era realizada fundamentalmente de forma clínica, mas presentemente existem vários instrumentos que podem ajudar o profissional de orientação neste diagnóstico. No primeiro caso as diferentes estratégias de intervenção vocacional que normalmente são utilizadas em consulta vocacional podem ser adequadas (exploração do *'self'*, do meio, recurso a metodologias autoadministradas baseadas na internet, entre outras), mas o mesmo não sucederá com indivíduos cronicamente indecisos. Embora estejamos ainda longe de possuímos um conjunto de estratégias terapêuticas comprovadamente eficazes para lidarmos com a *'indecisividade'*, sabemos que nestes casos dificilmente os problemas de decisão poderão ser ultrapassados sem que as causas subjacentes aos mesmos sejam objeto de intervenção. Esta conclusão parece ser válida para os sujeitos cronicamente indecisos que não conseguem efetuar uma escolha, como aqueles que tendo-a feito se sentem menos identificados e confortáveis com ela. É crucial desenvolver mais estudos sobre o processo e a eficácia da intervenção com indivíduos cronicamente indecisos (Frost, Tolin, Steketee & Oh, 2011: p. 260-262).

Esta questão da indecisão vocacional e da *'indecisividade'* relaciona-se com dimensões do desenvolvimento, baseados na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson, ao procurar analisar a relação entre desenvolvimento psicológico e *'indecisividade'*. Pensamos que as diferenças de género ao nível da *'indecisividade'* merecem ter em conta outras dimensões, nomeadamente as relacionadas com aspetos desenvolvimentos, normativos e psicopatológicos.

5.2.-Orientar e aconselhar para melhor aprender

A orientação (pessoal, escolar/profissional) e o aconselhamento do aluno para um curso ou carreira estão dependentes dos processos sociopolíticos que implicam o desenvolvimento de programas, políticas, projetos e legislação (europeia), respeitantes à educação (Agenda de Lisboa, em 2000), às carreiras e ao emprego (Herr, 2001). A orientação profissional está ajustada às alterações recentes do tipo de profissões atuais e ao surgimento de outras. Esta prática social, trazida pela psicologia e pedagogia, intenta colmatar os novos problemas ligados às novas exigências das diversas ocupações, empregos e profissões (Abreu, 2002).

As origens do desenvolvimento para um curso formativo ou carreira surgem, no início do século XX, quando T. Parsons estabelece um modelo de correspondência entre o indivíduo e sua profissão para a prática da orientação profissional até que Carl Rogers divulga a sua teoria em que a terapia e o aconselhamento centralizado no indivíduo, questionando as abordagens mais diretivas (Brown, 2002). Por volta de meados do século XX, Ginzberg e colaboradores apresentam uma nova teoria do desenvolvimento da carreira em que defendiam que este seria um processo feito ao longo de toda a vida do indivíduo. Paralelamente, em 1956, Anne Roe publica "*The Psychology of Occupations*", em que expõe um modelo baseado na teoria das necessidades de Maslow. Nessa publicação propõe-se que o meio ambiente envolvente, onde decorre a infância e juventude, vai predispor o indivíduo para certos empregos ou profissões (Brown, 2002). Com a expansão da teoria psicológica humanista de Rogers, emergem várias teorias do desenvolvimento da carreira, por exemplo: a teoria psicodinâmica do desenvolvimento da carreira de Bordin e seus colaboradores; a teoria da aprendizagem social na tomada de decisão de Krumboltz; a teoria do desenvolvimento das aspirações profissionais de Gottfredson; etc. Todas elas convergem para a conceção do desenvolvimento vocacional de D. Super (Abreu, 2002).

Na verdade, o conceito de desenvolvimento para um curso/carreira depende de um leque de fatores (psicológicos, sociológicos, educacionais, físicos, económicos, etc.), que conjuntamente modelam o comportamento do indivíduo, relativamente à sua carreira e ao longo de toda a sua vida (Sears, 1982, cit. por Herr, 2001). Ou seja, o desenvolvimento de uma carreira relaciona-se com as intervenções ou práticas que são usadas (escola, comunidade e experiências do indivíduo), para melhorar o desenvolvimento dessa formação individual ou para permitir que essa pessoa tome decisões mais eficazes ao nível do seu curso ou carreira (Spokane, 1991 cit. por Herr, 2001). A prática da orientação escolar e profissional desenvolvimentista e integrada nos alunos associou-se à prática pontual, realizada em situações de dificuldade de escolha (falta de orientação), da análise às ofertas dos cursos, de seleção de atividades profissionais ou de inaptações à escola ou ao mercado de trabalho. Esta prática implica a autonomia dos alunos na delineação dos seus percursos e projetos de vida e nas decisões que eles têm de realizar ao longo da sua formação e depois na inserção profissional (Super, 1980). De facto, uma teoria compreensiva desse desenvolvimento deve ter em conta, quer os determinantes situacionais, comunitários e os pessoais, quer a forma como cada um deles interage nos vários estádios de desenvolvimento individual do aluno.

5.3.-A Orientação escolar e profissional na construção a identidade

De entre as várias definições sobre orientação, retiramos os pontos essenciais da sua concetualização: a orientação tem de lidar com a educação num duplo aspeto de ensino e de aprendizagem; o 'conselheiro' (orientador) deve levar a paridade total e cooperação com o resto da educação 'prática' e com todos os setores que compõem o sistema educacional; a

orientação tem uma relação com a decisão e escolha de uma profissão; ênfase à auto-orientação, à aprendizagem autónoma, à formação caracterizada por uma cidadania de participação ativa, crítica e transformadora (Abreu, 2002).

Por seu lado, Rodríguez Romero (1995) indica que o essencial que define a orientação ou os conselhos sobre educação são: o processo de ajuda e suporte; focalização na mudança e aprimoramento educacional; exigência de credibilidade do orientador; responsabilidade nas mudanças correspondente a aconselhamentos contínuos, inseridos no processo educativo do indivíduo. Outro estudioso, Moliner, Sales & Salvador (2003: 78-80), mostra num mapa concetual, que a orientação em processos de ensino aprendizagem aborda três aspetos fundamentais: aquisição e domínio de técnicas; estratégias de aprendizagem; desenvolvimento de estratégias metacognitivas e de motivação.

A orientação constitui a direção e configuração que é tomada pela existência do indivíduo 'em' e 'na' sociedade. De facto, a orientação mostra-se independente de uma intervenção intencional, como resultado da interação do indivíduo com o sistema social, económico, cultural e político e, ainda com os sistemas educativo e profissional (Imaginário e Campos, 1987). Essas intervenções no marco institucional e organizacional têm características que nos remetem para diversas conceções de orientação. Desde a conceção mais tradicionalista (*'orientação como descoberta'* da vocação), que privilegia intervenções com diagnósticos, consultas/sessões de informação e exames psicológicos, com intuito de ajudar o indivíduo a conhecer-se e a guiá-lo nas suas decisões ou escolhas: realizar a sua auto-orientação ao serviço do ajustamento ao sistema (Knapp, 1986). Tal prática ilude o valor das escolhas oferecidas pelo sistema, provoca, explicitamente ou não, desequilíbrios (injustiças, contradições) e minimiza o peso destes na orientação do indivíduo. O agente de orientação converte-se no 'indutor' das escolhas do orientando, perdendo-se em parte a vertente de auto-orientação (Imaginário e Campos, 1987).

A conceção da orientação como descoberta da vocação individual proporciona intervenções pontuais (globais, contínuas), quando se trata de *'orientação escolar'*, antecedendo a escolha de formação e/ou orientação profissional, imediatamente antes do ingresso na vida ativa. As intervenções de orientação de exames psicológicos, consulta (psicológica) ou sessões de informação apresentam a índole de orientação como 'construção' da identidade pessoal (social) na formulação e realização de um projeto próprio, que exigem estilos diferentes de intervenções. Construir essa identidade supõe entrar em contato com o mundo e com os 'outros', implicando escolhas ou decisões (Knapp, 1986).

Na verdade as intervenções de orientação equivalem a uma participação na formação para as escolhas que, ao longo da vida, se vão propondo ou aparecendo ao indivíduo. Essas escolhas referem-se aos sistemas educativo e profissional no período de educação/formação obrigatória, numa confrontação entre o indivíduo e o sistema onde está inserido, exigindo-lhe determinação (decisões). A prática orientadora, assim concebida, problematiza o valor das escolhas oferecidas pelo sistema e ganha uma dimensão institucional. A direção e configuração tomadas pelos indivíduos (orientação pessoal) dependem das respostas dadas às suas necessidades fundamentais pelos sistemas social, económico, cultural e político (orientação da sociedade). Impõe-se uma atuação conducente à eliminação de desigualdades (Imaginário e Campos, 1987).

Em relação ao sistema educativo reconhecemos que prossegue os seus objetivos que limitam (limitações internas e externas ao sistema) as possibilidades de orientação. Permite

margens de liberdade ou momentos de escolha, para que alunos e encarregados de educação/pais sejam postos em situação de escolha. Para tais decisões são necessários elementos (dados dos professores e escola) relativos ao *'confronto'* dos alunos com as aprendizagens anteriores. O sistema educativo parece ou ignorar essas dimensões de orientação ou não as assumir satisfatoriamente para os alunos. É neste sentido que destacamos o papel dos profissionais da educação (técnicos de intervenção social e escolar) e a sua sensibilidade para tais dimensões, com preparação específica para essas tarefas de orientação. O próprio sistema profissional se caracteriza pela separação social/hierárquica do trabalho. Propõe um conjunto de aspetos que encontram fundamento real nas diferenças de estatuto entre várias profissões e carreiras profissionais, tendo um peso específico na orientação (Escudero Muñoz, 1986).

Ambos sistemas, o educativo e o profissional, fazem que qualquer intervenção específica, intencional e de orientação seja de *'reorientação'*, já que os alunos chegam a esses cursos *'marcados'* por determinismos do percurso escolar ou pelo sistema económico, social e cultural. É óbvio que a orientação visa desenvolver, por um lado a autonomia dos indivíduos perante esses sistemas envolventes, e, por outro, as capacidades para se empenharem na sua transformação (Garcia Yagüe, 1976). Nessa construção da identidade pessoal parece ser necessário programas específicos de intervenções, logo a nascente do percurso educativo obrigatório, visando ajudá-los na conquista de maior autonomia possível em relação a influências externas e à capacitação de participar na transformação do meio envolvente. Nessa ação interventora de ajuda à construção da identidade pessoal e social todas as dimensões da existência têm que ser consideradas nesse programa, privilegiando áreas referentes às escolhas de formação, integrando a preparação para o exercício de uma atividade profissional e a concretização das escolhas no começo de tal atividade (nem que seja ao nível do estágio pré-profissional)

As atividades a desenvolver devem ser sistemáticas no sentido de sensibilizarem os adolescentes e/ou jovens escolares a tomarem decisões na (auto) construção do seu projeto de vida e projeto profissional (incluindo o *'ethos'* da profissão). De facto qualquer dessas intervenções de orientação deve ter o apoio da escola e das instituições parceiras (parcerias socioeducativas). Esse programa exige profissionais com formação específica em orientação (pessoal, social, profissional), mediação e intervenção social e escolar, com a colaboração dos professores e encarregados de educação/pais no sentido de ajudar a clarificar os processos de decisão e os papéis daqueles na orientação (individual).

Outro tipo de intervenções indispensáveis, do profissional de orientação é o de atuar junto do tecido empresarial, opinião pública e instituições sociais para sensibilizar os problemas, analisando criticamente expectativas, implicações, exigências de transformação institucionais, etc. A alternativa a esses profissionais de orientação não pode ser dada pelo professor destacado a tempo parcial, pelo gabinete de psicologia (vocacional) ou de orientação psicopedagógica, já que a situação de orientação é outra que a situação docente e as suas funções. Necessita de uma equipa de orientação multiprofissional, não só no processo de orientação vocacional do curso/carreira, mas também nos conflitos (escola-alunos, família-alunos, família-escola), nas necessidades formativas e problemas de aprendizagem e adaptação educativa. Ou seja, trata-se de uma ação conjunta e coordenada de intervenções de orientação com os adolescentes e jovens no período formativo e constitutivo das decisões a tomar sobre o curso/carreira profissional. Deste modo, é importante a conjugação entre os seguintes binómios: orientação escolar e profissional; orientação pessoal e escolar; informação e

orientação escolar e profissional; conhecer e avaliar a realidade escolar, social, profissional e empresarial; desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento vocacional; escolha de um projeto de vida e profissional (tomar decisões); tratamento da inadaptação à existência (escolar) e promoção da construção da identidade pessoal e social pela integração e realização do seu projeto.

5.4.- A mediação como facilitadora de resolução de conflitos

A mediação, no dizer de Boqué (2008: 85) é “*uma técnica e uma arte, sobretudo uma arte, exigindo muita paciência e muita técnica e uma formação adequada*”. Destaca este autor que o mais importante na mediação não é chegar a um acordo, mas possibilitar um processo em que as partes se envolvam e possam educar-se a si próprias e reflitam sobre as hipóteses a resolver. Desta forma, a mediação contribui para a participação democrática, numa perspetiva de processo de inter-relação, cooperação e transformação.

De facto, a mediação aparece inicialmente ligada a uma modalidade de resolução de conflitos, entre duas ou mais partes, mas, depois desse foco inicial, as intervenções de mediação social evoluíram progressivamente, diversificando-se e ampliando-se de modo a agir mais na direção da prevenção da exclusão social e da segurança urbana, tendo como objetivo principal obter um melhoramento na qualidade de vida do indivíduo. Com essa necessidade de sistematização do processo de mediação social, assistimos a uma transformação necessária da mediação, caracterizada pela intervenção de profissionais especializados na regulação de conflitos, com o desenvolvimento de novas práticas. Tudo isto originou espaços de atuação específicos de intervenção social, desencadeando um processo comunicacional de transformação do social, encorajando os atores implicados neste processo a partilhar um destino coletivo comum e de reconciliação entre todos (Muller, 2008).

Há três modelos principais de mediação: Modelo de Solução de Problemas; Modelo Transformativo; Modelo Comunicacional. O ‘*Modelo de Solução de Problemas*’ (Burgess & Burgess, 1997) é normalmente definido por um método de resolução de conflitos onde o mais importante é a consecução de um acordo aceitável para as duas partes e não a concretização de uma verdadeira triangulação na comunicação. Este modelo também conhecido por *Modelo Diretivo ou Tradicional linear* é associado à escola de negociação de Harvard, sendo os seus investigadores principais Robert Fisher e William Ury. O papel do mediador converge para dirigir as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável, ou seja, a sua tarefa e meta no processo baseiam-se em ajudar a encontrar as melhores soluções para os problemas das pessoas em conflito, satisfazendo, assim, as necessidades dos envolvidos (Boqué, 2008). O segundo modelo, o de ‘*Mediação Transformativa*’, também conhecido como, “não diretivo” ou «*process mediation*» as funções transformadoras da mediação estão relacionadas com uma visão emergente superior do ‘EU’ e da sociedade. Uma mediação centrada nas relações interpessoais, em que se preconiza um crescimento pessoal transformativo faz que a mediação seja encarada como uma mudança que se opera, sobretudo, em quatro dimensões:

- Dimensão pessoal: mudanças realizadas pelos implicados, em relação aos aspetos emocionais, percetivos e sentimentais do conflito;
- Dimensão relacional: mudanças realizadas pelos implicados, em relação à afetividade, à interdependência e aos aspetos expressivos e comunicativos do conflito;
- Dimensão estrutural: mudanças relacionadas com as estruturas sociais relativas às necessidades humanas básicas implicando a participação das pessoas nas decisões;

- Dimensão cultural: mudança que o conflito produz nos padrões culturais de um grupo e na forma como a cultura afeta o desenvolvimento e a condução do conflito;

O modelo transformador mediador centra-se nas pessoas, levando os implicados a reconhecer que são importantes tanto os pontos coincidentes como os divergentes. Quando se pretende um crescimento pessoal, a base é sem dúvida a revalorização e o reconhecimento pessoal e em grupo. É aqui que o mediador terá de mostrar competências ao nível relacional, centralizando-se nos protagonistas. Todos aprendem uns com os outros, assinalando as questões que não tinham sido consideradas anteriormente, modificando perspetivas, e despertando a curiosidade em relação à mudança (Burgess & Burgess, 1997).

O terceiro Modelo, de Mediação Comunicacional, também conhecido como o modelo “*circular-narrativo*” está centrado quer nas relações quer nos acordos. A comunicação é vista como um todo, sendo o processo mais importante do que o resultado. Este tipo de mediação implica uma abertura criativa da comunicação entre as partes, desenvolvendo uma relação de cooperação e de pensamento construtivo. A comunicação é encarada como um todo, e o professor mediador junta os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, em conjunto, reconstrói uma nova história que vai destabilizar a primeira perceção de conflito, e o processo, em si mesmo, será educativo e social (discurso). O papel da relação entre o indivíduo e a sociedade é um fator fundamental para determinar o seu desenvolvimento. De facto, o processo de mediação tem sempre uma fase inicial ou preliminar – entrada – de interação para finalizar com uma fase de acordo (Kovach & Love, 2004).

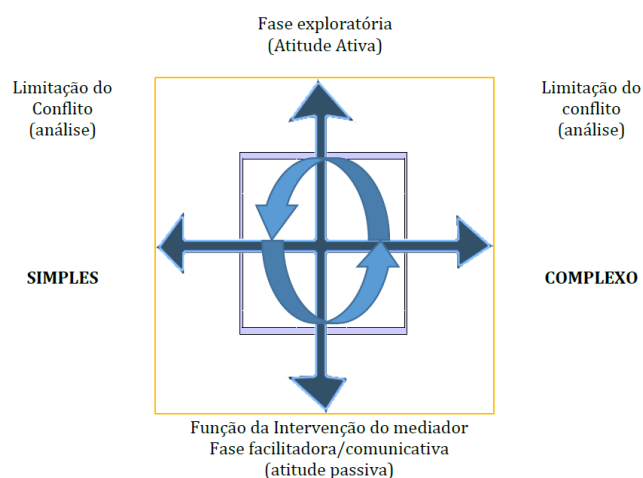


Figura 2-Função do mediador (adaptado de *Gráfico de Riskin, 2004. in: Muller, 2008*)

Nesta primeira fase, o mediador ouve cada uma das partes, que expressam os seus sentimentos e pontos de vista, está atento às reações não-verbais de quem escuta, fomenta o reconhecimento e a revalorização interpessoal e promove a interação entre protagonistas, despertando a curiosidade em relação à mudança. É nesse momento que o mediador tenta passar do eu para o ‘nós’, definindo a situação como partilhada (Muller, 2008). Numa segunda fase, o mediador explora as diferenças, como oportunidades, evidenciando contradições, encontrando pontos comuns encobertos, aproveitando, desta forma, o diálogo entre todos os participantes, já que identifica sentimentos e neutraliza algumas ofensas. Numa terceira fase, para concertar a situação, regressa ao ponto de partida, ampliando novamente o espaço comum, elaborando uma listagem de temas que irão ser explorados. Trabalha-se muito a

solução criativa de problemas, através de uma “chuva de ideias” – turbilhão de ideias – seguida de uma avaliação e escolha de propostas que seja aceitável para ambas as partes. Posteriormente, chega-se a uma etapa em que os protagonistas trabalham em conjunto para se porem de acordo, elaborando um plano de ação comum, a redação de um documento com tarefas divididas e acordos (Boqué, 2008; Kovach & Love, 2004).

Todo o processo de mediação é por si único, pois apresenta variações em qualquer uma das fases, sendo importante perceber que um *“bom processo de mediação é aquele que incita os protagonistas a ouvirem-se atentamente, tentando compreender os pontos de vista da outra pessoa e reconhecendo interesses e necessidades mútuas”* (Boqué, 2008: 70). Independentemente do caminho que o mediador utilize, é importante reiterar que ele fomenta a liderança dos protagonistas em conflito. O mediador deve ajudar as pessoas a conceberem e comunicarem novas ideias. As características principais de um mediador é o de ser ‘analista e catalisador’. Ou seja, o mediador é um multiplicador de recursos, um explorador dos problemas e um agente da realidade (Figura 3). A par das estratégias, das atitudes, dos procedimentos e das técnicas que o mediador utiliza, ele deve combinar técnica e arte, edificando um estilo próprio. Na verdade, os mediadores são autênticos harmonizadores do espaço educativo, autênticos interventores que adotam papéis socráticos.



Figura 3-Processo de mediação (adaptado de Ana Prawda in: Mediación escolar sin mediadores)

No caso do mediador sociopedagógico, este define-se pelos saberes adquiridos durante a sua formação, da sua experiência na mediação, pelos seus saberes pessoais resultantes da aplicação de programas e projetos pedagógicos usados no trabalho em diferentes contextos. Os mediadores procuram informação no seu ambiente de vida na família, na formação, no ambiente escolar. As principais ferramentas de trabalho são os programas e os projetos, técnicas e as histórias de vida e a prática do ofício em diferentes situações contextos, experiência entre pares e diálogo interprofissional. O mediador sociopedagógico realiza a intervenção pela socialização primária (Scripilliti & Caetano, 2004: 321-325).

A mediação ao nível escolar tem de ser vista como uma formação integral em que o mediador é um construtor de intercâmbios e de cooperações entre os protagonistas de modo a que estes cresçam emocionalmente e cognitivamente (Figura 4).



Figura 4-Mediação contexto Escolar (elaboração própria)

É importante que o professor, como mediador, impulsione o processo de construção fundamentado na interrogação e na reflexão coletivas à volta das situações conflituosas, de modo a gerar-se uma cultura da mediação que, como refere Boqué (2008: 86), torne a mediação um projeto coletivo com comunidade educativa:

“As pessoas mediadoras, seja qual for o seu âmbito de ação, devem aproximar-se da cidadania a partir do rigor que comporta o domínio de algumas técnicas, o conhecimento profundo de uma arte e a autenticidade de uma ética universal. É, pois, no cruzamento destas três coordenadas que um processo mediador toma forma, propiciando a mudança social que, átomo a átomo conduz a uma existência não violenta”.

De facto, pensamos que os professores nos contextos escolares em que intervêm promovem nos alunos uma cidadania participativa, através de estratégias e procedimentos, ou seja de uma arte e ética de ação. Usam técnicas socioeducativas em situações escolares: a dramatização de situações vivenciadas ou vividas (representação de papéis com interação grupal); o ‘brainstorming’ criação de ideias possíveis em situações criadas (simulação); formulação de perguntas (‘treino mental’); debates com entrevistas em grupo sobre filmes, documentos e visualizações; metodologias ativas de aprendizagem (atividades motivadoras, visitas culturais e comunitárias, elaboração de projetos, etc.); técnicas de dramatização e expressão (musical, plástica, lúdicas), etc. Metodologicamente todas as atividades, por módulos de intervenção (número de sessões, tempo de duração e espaços), têm os seus objetivos, as estratégias, as dinamizações (professor), os recursos materiais utilizados e os processos de autoavaliação dos alunos, de modo a expressarem no final de cada módulo (conjunto de sessões) o seu grau de satisfação e intervenção (Scripilliti & Caetano, 2004: 319).

Todo este processo obriga a um reencontro, a um reconhecimento, a uma reconstrução e a uma revalorização. Tudo isto são aprendizagens e conhecimentos que conduzem a uma formação integral onde se “Aprender a Ser”, na perspetiva do Relatório de J. Delors e da Agenda de Lisboa, em 2000, de uma aprendizagem ao longo da vida, inovadora e transformadora, onde a aceitação do outro e de nós próprios está na base do processo social.

Capítulo II: Metodologia empírica

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo e socio-critico, assumindo duas vertentes metodológicas, a quantitativa e a qualitativa (fenomenológica e hermenêutica), convergindo para uma proposta prática de ação em ‘Ateliê’ para técnicos ou professores, designado por PIO – Programa de Intervenção de Orientação e que será desenvolvido no capítulo seguinte. De facto, os paradigmas de investigação não se contradizem, mas antes complementam-se (Coutinho, 2011)). A escolha de integrar métodos quantitativos e qualitativos no estudo, ou seja a utilização de um ‘design misto ou híbrido’ (Creswell, 2005; Creswell & Plano Clark, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2003), insere-se num terceiro movimento metodológico (‘investigação híbrida’), que articula as aproximações tradicionais quantitativas e qualitativas. Ou seja, a investigação híbrida utiliza, combinando elementos ou métodos, das aproximações dos enfoques quantitativo e qualitativo e, por isso o investigador recolhe (técnicas) e analisa dados, integra resultados (quantitativos, qualitativos) e estabelece inferências aplicando aqueles dois métodos, com o propósito de uma compreensão mais ampla e profunda (Tashakkori & Teddlie, 1998). O nosso ‘*design híbrido*’ apoia-se nos seguintes pontos fulcrais, seguindo a Creswell & Plano Clark (2007): prioridade/relevância das metodologias utilizadas no conteúdo da investigação; implementação e execução utilizando diversos métodos/técnicas de recolha de dados sequenciais (dados quantitativos por questionário e dados qualitativas das entrevistas semiestruturas/abertas), de forma mista de amplitude e alcance do nosso projeto; triangulação na procura de convergência e corroboração dos resultados sobre a intervenção social e escolar co jovens de cursos vocacionais/profissionais.

Esta opção por um ‘*design híbrido de triangulação*’, ao combinar ambas metodologias (**QUANT** = quantitativa; **QUAL**= qualitativa) para obter dados complementares sobre o nosso problema de estudo e respetivas perguntas de investigação (Creswell, 2005; Creswell & Plano Clark, 2007). O esquema do referido ‘*design*’ misto ou híbrido de triangulação’ está esquematizado na Figura 5, numa só etapa processual e sequencial (em paralelo).

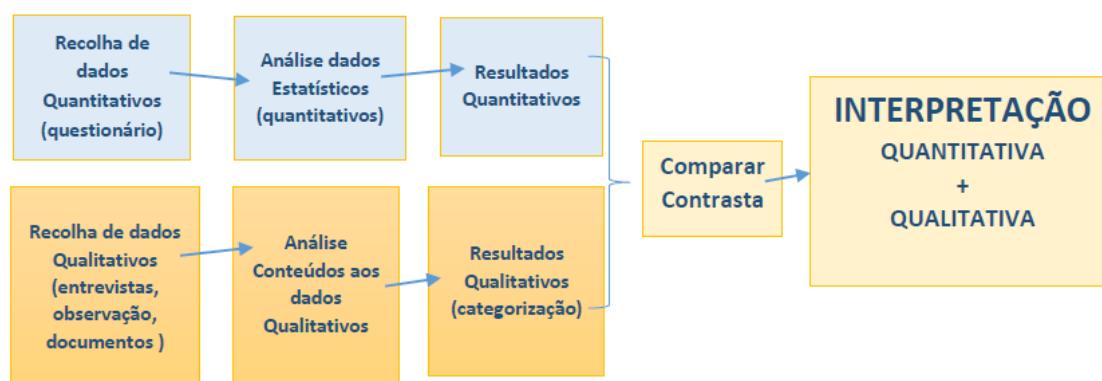


Figura 5-Interpretação dos dados (elaboração própria)

Neste sentido a triangulação é entendida como a técnica de comparação, confronto e corroboradora dos resultados obtidos pelos dois tipos de análise dos dados (**QUANT + QUAL**), com os mesmos objetivos e contribuindo para validar o estudo de inquérito e das entrevistas.

A abordagem metodológica híbrida de triangulação, tem como suporte a análise documental (observação de documentação), a observação natural e participante, as entrevistas semiestruturadas individuais aos professores dos cursos, a aplicação de questionário aos alunos (AENACB, ETEPA, EPRIN) e as respetivas notas de campo e diário de campo. As informações recolhidas nas instituições foram efetuadas mediante a disponibilidade dos professores, dos técnicos/responsáveis (termo de consentimento e livre aceitação) e dos alunos dos cursos, tendo gerido as disponibilidades, acesso às informações e o encorajamento por parte dos responsáveis institucionais em abordar o tema.

No caminhar para a compreensão do fenómeno em estudo tornou-se necessário a definição de um design global do processo do estudo (Apêndice B), fase caracterizada pelo “(...) conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, determinam-se assim, os métodos e técnicas que garantam objetividade e precisão” (Fortin, 1999: 372), dentro do ‘Design híbrido de triangulação’, numa aproximação quantitativa e qualitativa.

Por conseguinte, o estudo que foi realizado entre os meses de maio a outubro de 2014, teve a pretensão de ser exploratório, analítico-descritivo e interpretativo, abordando as opiniões dos alunos (amostra global n= 255) que frequentam, no ano letivo 2014-15, os cursos vocacionais e profissionais em Agrupamento de Escolas (AENACB) e Escolas Profissionais (ETEPA, EPRIN) sobre a sua perceção da escola, curso (currículo, disciplinas), aprendizagem/motivação e relações pedagógicas e sociais, trianguladas com as opiniões provenientes das informações de uma amostra de professores (n=11), responsáveis por aqueles cursos, associado às observações (informais, documentais, observação participante e natural/campo e). Ou seja, quisemos detetar os problemas, dificuldades e necessidades que esses alunos apresentam e quais as respostas e intervenções dadas por aquelas instituições de ensino ou formação. Em relação ao Agrupamento de Escolas AEJSR de Idanha-a-Nova, uma vez que no presente ano letivo não teve cursos a funcionar, realizámos consulta/observação documental (ano letivo de 2013-14), respetiva análise de conteúdo, acompanhado com entrevistas dos professores responsáveis desses cursos em anos anteriores (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a estratégia que melhor se adequou ao nosso estudo apoia-se naquele design misto, procurando interpretar diversos dados ou informações recolhidas (triangulação de dados e metodologias) e os seus significados (representações, perceções, imagens).

Neste capítulo propomo-nos a abordar as técnicas (instrumentos), as estratégias e os procedimentos metodológicos que serviram de suporte para atingir os objetivos do estudo, o que nos garante a fundamentação das opções metodológicas (Apêndice B; Design metodológico). Num primeiro momento, delinearemos as perguntas de investigação, seguindo-se a caracterização do contexto institucional das instituições e dos sujeitos em estudo (alunos, professores). Num terceiro momento a descrição das estratégias metodológicas, numa abordagem descritiva/exploratória, para além da explicação das técnicas/instrumentos de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário, num processo dinâmico e de ‘bola de neve’, no intuito de evitar enviesamentos e respostas tendenciosas. Descrevemos, assim o Protocolo institucional elaborado e a descrição dos procedimentos formais, éticos e legais, essenciais para resguardar-se o anonimato, a privacidade e a confidencialidade dos sujeitos participantes no estudo.

1.-Perguntas de investigação

Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (1992:32), uma boa pergunta de investigação não “*é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições*” tais como: “*as qualidades de clareza*” no que diz respeito à “*precisão, (...) à concisão*”; “*qualidades de exequibilidade*” no que concerne a ser realista e as “*qualidades de pertinência (...) abordar o estudo do que existe (...) ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudado*”. Tendo em conta o exposto, foram delineados as seguintes perguntas de investigação, devidamente fundamentadas pela bibliografia revista, que nos nortearam no processo de execução do estudo:

- **Perg. 1.** Conhecer a realidade educativa e social dos alunos e de cada escola profissional (ETEPA, EPRIN) e Agrupamento de Escola (AENACB, AEJSR), que ofertam no presente ano letivo cursos vocacionais ou de formação profissional para jovens provenientes do ensino regular;
- **Perg. 2.** Compreender as necessidades, os problemas e dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos que frequentam os cursos vocacionais/profissionais nos estabelecimentos AENACB (NA), AEJSR (AS), ETEPA (ET), EPRIN (EP) e as respostas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas por estes estabelecimentos em estudo;
- **Perg. 3.** Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos alunos (n=255) dos cursos, nas escolas em estudo (NA, ET, EP), pelas variáveis sociodemográficas ou de identificação;
- **Perg. 4.** Analisar os resultados obtidos no inquérito por questionário aos alunos (n=255) dos cursos, numa amostra global representativa e nas subamostras das escolas em estudo, em relação às variáveis de representação da escola, curso, aprendizagem/motivação, relações pedagógicas e relações sociais ou ambiente educativo.
- **Perg. 5.** Verificar se há diferenças significativas de género e por escola (subamostras NA;ET;EP), se há estatisticamente diferenças (H0).
- **Perg. 6.** Propor um Plano de Intervenção e Orientação (PIO), para as escolas orientarem, aconselharem e acompanharem os alunos provenientes do ensino regular que transitam para os cursos vocacionais e profissionais.

2.- O contexto institucional e os sujeitos de estudo

As instituições em estudo fazem parte do distrito de Castelo Branco, foram escolhidas pela sua tradição na formação profissional e vocacional e, ainda pelas características que apresentam em termos geográficos, em contextos diferentes, de rurais (AEJSR, EPRIN de Idanha-a-Nova) e de urbanas (AENACB, ETEPA), nessas modalidades de nível do ensino. Os nossos contatos informais e formais (Protocolo) decorrendo no 2.º semestre do ano letivo 2013-2014 e, princípios do presente ano de 2014-15.

Tivemos o apoio dos responsáveis diretivos e de cursos, nas consultas de documentação e contato com os professores dos cursos que ministravam e alunos. Como já dissemos, por razões administrativas de não reunir as condições de abertura de cursos vocacionais e profissionais, a AEJSR (AS) não os ministrou no presente ano letivo de 2014-15, o que nos impossibilitou de poder aplicar o inquérito por questionário aos alunos, tendo feito várias entrevistas aos professores responsáveis desses cursos em anos letivos anteriores e disponibilizando uma variedade de documentação.

Iremos em seguida caracterizar cada uma das instituições de ensino que participaram no nosso estudo, dividindo-as em contexto urbano/citadino (AENACB, ETEPA) e contexto rural (AEJSR, EPRIN).

2.1. Caracterização das instituições de formação

2.1.1-Contexto urbano: AENACB

A escola AENACB (designada por 'NA') e ETEPA (designada por 'EP') ficam localizadas em Castelo Branco, na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul, com cerca de 38.542 habitantes e uma área metropolitana, que abriga 41.631 habitantes, subdividido em 19 freguesias (INE, 2011). De acordo com o estudo de Catarino, Pinheiro e Medeiros (2010) existe um fraco desenvolvimento económico ao longo da última década devido ao fraco investimento acompanhado, nos últimos 10 anos, de uma diminuição da população no concelho (5,2%), apesar na Região Centro ter aumentado (3%). Paralelamente, a estes dados, desde 2001, que a taxa de desemprego na cidade de Castelo Branco tem vindo a aumentar fruto da conjuntura internacional, nacional e local. De acordo, com aquele estudo e com o Diagnóstico Social do Distrito, tem-se registado uma profunda desertificação, provocada por fortes movimentos migratórios para os grandes centros urbanos e para o estrangeiro, atingindo a população mais jovem e em idade ativa. Esta evolução populacional não só tem reflexos na quantidade de mão-de-obra disponível atualmente, como põe em causa a capacidade da renovação geracional. Pode afirmar-se que o índice de envelhecimento tem vindo a aumentar no concelho de Castelo Branco. A taxa de crescimento efetivo e a taxa de crescimento natural são negativas. Existem 110 idosos por cada jovem com menos de 15 anos. A nível económico as empresas albacastrenses dedicam-se a Atividades imobiliárias, aluguer e serviços prestados às empresas; Transporte, Armazenamento e Comunicações; Alojamento e Restauração; Indústria; Construção; Comércio; Educação; Saúde e Ação Social. Ao nível da educação existem atualmente dois agrupamentos na cidade: o Agrupamento Nuno Álvares e o Agrupamento Amato Lusitano.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (AENACB, designado por 'NA', é constituído por: Escola Secundária Nuno Álvares; Escola Básica c/ JI Cidade de Castelo Branco; Escola Básica c/ JI de Malpica do Tejo; Escola Básica da Boa Esperança; Escola Básica do Cansado; Escola Básica de Horta de Alva; Escola Básica Prof. Doutor António Sena Faria de Vasconcelos; Escola Básica Nossa Senhora da Piedade; Jardim de Infância da Boa Esperança; Jardim de Infância de Escalos de Baixo. Sendo o agrupamento TEIP da cidade está dotado de meios físicos adequados, e recursos humanos necessários ao cumprimento do estipulado no contrato de autonomia, celebrado com o Ministério da Educação.

O agrupamento NA no ano letivo 2014-15 tem cerca de 2500 alunos, (250 Professores e 100 funcionários não docentes). Existem alunos de 20 nacionalidades, tendo projetos de educação inclusiva e multicultural. Acarreta uma multiplicidade de problemas ao nível dos comportamentos dos alunos. Funciona com uma rede de parceiros na comunidade local, que reforçam o apoio às necessidades e dificuldades de aprendizagem dos seus estudantes e famílias. Toda a comunidade educativa é sensível aos problemas de integração e adaptação dos alunos e manifesta uma grande abertura a novos projetos de intervenção.

Na escola NA é lecionado o curso de Técnico Auxiliar de Saúde. Existe uma turma no 1º ano e outra no 3º ano. O agrupamento dispõe atualmente destas duas turmas de Ensino Profissional. Todos os professores que lecionam nestes cursos são professores do quadro e lecionam nesta escola há mais de 15 anos. Em seguida, apresentamos uma tabela (nº1) explicativa do plano de estudos do curso de Técnico Auxiliar de Saúde. Podemos ver que as disciplinas com mais horas letivas são práticas ou teóricas práticas, é possível observar que as disciplinas são desdobradas devido ao elevado número de alunos por turma.

Tabela 1-Plano de estudos da T.A.S.- (NA)

DISCIPLINAS	1ºANO			2º ANO			3º ANO			TOTAL		
	Horas de Formação			Horas de Formação			Horas de Formação			P. Cur.	Desd.	Total
	P.Cur.	Desd.	Tot al	P.Cur.	Des d.	Total	P.cur .	Des d.	Tota l			
Português	107		107	108		108	105		105	320	0	320
LE (Francês)	74		74	73		73	73		73	220	0	220
AI	74		74	74		74	72		72	220	0	220
TIC			0			0	100		100	100	0	100
Ed.Física	44		44	50		50	46		46	140	0	140
Matemática	98		98	48		48	54		54	200	0	200
Física e Química	60		60	90		90			0	150	0	150
Biologia	78		78	72		72			0	150	0	150
Saúde	150		150	100		100	80		80	330	0	330
Gestão e Org. Ser. Cuid Saúde	75		75	60		60	50		50	185	0	185
Com. Relações Interp.	75		75	40		40	50		50	165	0	165
Hig., Seg. Cuidados Gerais	150	150	300	140	140	280	130	130	260	420	420	840

Fonte: adaptado de NA

Constituímos uma subamostra de alunos submetidos ao inquérito por questionário, num total de 36 alunos (nNA= 36) e três professores entrevistados, adiante caracterizados.

2.1.2-Contexto urbano: ETEPA

A escola profissional ETEPA nasceu devido à da necessidade dos empresários albicastrenses encontrarem mão-de-obra adequada às suas necessidades. A ETEPA – Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense criada 1992 por contrato estabelecido entre a associação comercial e industrial dos concelhos de Castelo Branco, Vila Velha de Ródão, Idanha-a-Nova. Nesta escola profissional ET, como em todas que concorrem aos Fundos Europeus, existe isenção de propinas e outros subsídios financiados que auxiliam os alunos e as famílias nas deslocações, almoços, e alojamento. A escola obriga a uma presença efetiva dos alunos na sala de aula sob

pena de não receberem subsídio de almoço ou outro. É frequentada no presente ano letivo 2014-15, por cerca de 86 alunos (15 professores e 7 funcionários), a maioria oriundos de países de língua oficial portuguesa. Leciona os seguintes 5 cursos profissionais: Técnico Animador Sociocultural; Técnico de Artes Gráficas; Técnico de Comunicação e Marketing e Técnico de Serviços Jurídicos.

O curso de Animador Sociocultural têm um total de horas 3100 Horas letivas, o Plano de estudos esta dividido em três áreas: Área sociocultural com 1000 horas; área científica 500 horas; Área Técnica, Tecnológica e Prática 1600 Horas, divididas pelos três anos letivos como podemos observar na tabela nº2, abaixo apresentada. No ano letivo 2014/2015, existe uma turma do segundo ano, outra do terceiro ano.

Tabela 2-Plano curricular de Animador sociocultural- (ET)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
ÁREA SOCIOCULTURAL				
Português	105	110	105	320
Inglês	0	72	72	220
Integração	72	0	72	220
Educação Física	48	48	44	140
Tecnol.Inf.Comunicação	100	100		
TOTAL	401	306	293	1000
ÁREA CIENTÍFICA				
Psicologia	100	100	200	
Sociologia	100	100	200	
Matemática	100	100		
TOTAL	200	200	100	500
ÁREA TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
Área de Expressões (corporal, dramática, musical e plástica)	160	160	160	477
Área de Estudo da Comunidade	120	120	110	350
Animação Sociocultural	118	132	100	350
Formação C.T.	40	145	235	423
TOTAL	434	557	609	1600

Fonte: Adaptado de ETEPA

O curso de Artes Gráficas esta também organizado em 3100 horas letivas. O Plano de estudos esta dividido em três áreas: Área Sociocultural com 1000 horas; área científica 500 horas; Área Técnica, Tecnológica e Prática 1600 horas, divididas pelos três anos letivos como podemos observar no tabela nº3, abaixo apresentada. No ano letivo 2014/2015, leciona-se uma turma do primeiro ano e outra do segundo ano.

Tabela 3-Plano curricular do curso de Artes Gráficas - (ET)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
ÁREA SOCIOCULTURAL				
Português	105	110	105	320
Inglês	15%	72	72	220
Integração	72	15%	72	220
Educação Física	48	48	44	140
Tecnol.Inf.Comunicação	100	100		
TOTAL	401	306	293	1000
ÁREA Científica				
História da Cultura e das Artes	72	84	44	200
Física e Química	63	65	72	200
Matemática	50	50	100	
TOTAL	185	199	116	500
ÁREA TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
Desenho e Comunicação Visual	80	80	160	
Desenho Gráfico	80	80	80	240
Oficina Gráfica	151	175	124	450
Edição Electrónica	99	99	132	330
Formação C.T.	104	161	155	420
TOTAL	514	595	491	1600
TOTAL DE HORAS	1100	1100	900	3100

Fonte: Adaptado de ETEPA

O curso de Serviços Jurídicos têm um total de horas letivas de 3100 horas, o plano de estudos está dividido em três áreas: Área Sociocultural com 1000 horas; área científica 500 horas; Área técnica, tecnológica e prática 1600 horas. Essas áreas estão divididas pelos três anos letivos como podemos observar na (tabela nº4). No ano letivo 2014/2015, existe uma turma do terceiro ano.

Tabela 4-Plano curricular do curso Serviços Jurídicos- (ET)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
ÁREA SOCIOCULTURAL				
Português	105	110	105	320
Inglês	15%	72	72	220
Integração	72	15%	72	220
Educação Física	48	48	44	140
Tecnol.Inf.Comunicação	100	100		
TOTAL	401	306	293	1000
ÁREA CIENTÍFICA				
Economia	100	100	200	
Direito	100	100	200	
Matemática	100	100		
TOTAL	300	200	500	
ÁREA TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
Direito Processual	190	185	165	540
Organização Jud.e Prát. Reg/Not.	99	83	78	260
T. Adm., Atend., Rel. Públicas	58	78	54	190
Informática e Cont. Judiciais	94	96	190	
Formação C.T.	420	420		
TOTAL	347	440	813	1600
TOTAL DE HORAS	1048	946	1106	3100

Fonte: Adaptado de ETEPA

O curso de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade têm um total horas letivas de 3100 horas. O Plano de estudos esta dividido em três áreas: Área Sociocultural com 1000 horas; área científica 500 horas; Área técnica, tecnológica e prática 1600 horas, divididas

pelos três anos letivos como podemos observar na tabela 5. No ano letivo 2014/2015, existe uma turma do 1.º ano, e outra do 3.º ano.

Tabela 5-Plano curricular curso de Comunicação, Mark., Relações Públicas e Publicidade- (ET)

DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
ÁREA SOCIOCULTURAL				
Português	105	110	105	320
Inglês	15%	72	72	220
Integração	72	15%	72	220
Educação Física	48	48	44	140
Tecnol.Inf.Comunicação	100	100		
TOTAL	401	306	293	1000
ÁREA CIENTÍFICA				
Psicologia e Sociologia	100	100	200	
História da Cultura e das Artes	72	84	44	200
Matemática	100	100		
TOTAL	272	184	44	500
ÁREA TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
Marketing	90	90	90	270
Comunicação Publicitária e criatividade	78	84	78	240
Técnicas e Práticas de Comunicação e Relações Públicas	68	92	80	240
Comunicação Gráfica e Audiovisual	132	132	166	430
Formação C.T.	140	280	420	
TOTAL	370	544	686	1600
TOTAL DE HORAS	1043	1034	1023	3100

Fonte: Adaptado de ETEPA

2.1.3-Contexto Rural raiano: AEJSR

Idanha-a-Nova é uma vila raiana, sede de um dos maiores municípios do país, com 9 716 habitantes (INE, 2011). É uma vila ainda mais envelhecida em comparação com a capital de distrito. A população dedica-se à agricultura, pequenos comércios e fábricas. As instituições públicas eram um dos empregadores que absorvia maior número de trabalhadores, mas até esse contributo para a economia local cada vez está mais estagnado. Neste município existe o agrupamento de Escola do 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário José Silvestre Ribeiro (AEJSR), que integra a EB1 da Relva. É frequentado no presente ano letivo 2014-15 por cerca de 840 alunos (83 professores e 20 funcionários). Neste agrupamento de escola designado por 'AS' entrevistamos quatro professores, por constrangimentos imprevistos e imprevisíveis não nos foi possível aplicar o inquérito por questionário aos alunos uma vez não abriu nenhuma turma vocacional e profissional no presente ano letivo, tendo recolhido dados (observação documental e análise de conteúdo) ao ano transato em que funcionou alguns desses cursos. No ano letivo 2013/2014 decorriam na escola dois cursos, um profissional e um vocacional: uma turma de 3º ano, e outra de 3º ciclo. Plano de estudos do curso de técnico profissional de informática.

No agrupamento AS entrou em funcionamento este ano letivo o **Centro para a Qualificação e Formação Profissional**, que integra professores do quadro daquele agrupamento e que possuem uma vasta experiência na formação de adultos e jovens quer seja em formação ao longo da vida, o centro vai ministrar formações equivalentes aos antigos PIEF-programa integrado de educação e formação, e também um centro de reconhecimento de competências equivalente ao extinto CNO-centro de novas oportunidades ainda que com algumas alterações ao nível pedagógico. O centro funciona como uma ajuda ao cidadão na procura de um caminho profissional.

Tabela 6-Plano curricular do Curso de informática- (AS)

DISCIPLINAS	1.º ANO		2.º ANO			3.º ANO			TOTAL		
	Horas de Formação		Horas de Formação		FCT	Horas de Formação		FCT	Horas de Formação		FCT
	Plano Curricular	Total	Plano Curricular	Total		Plano Curricular	Total		Plano Curricular	Total	
Português	106	106	107	107		107	107		320	320	0
Inglês	75	75	75	75		70	70		220	220	0
Área de Integração	70	70	75	75		75	75		220	220	0
Tecnologias de Comunicação e Informação	100	100		0			0		100	100	0
Educação Física	70	70	70	70			0		140	140	0
Matemática	100	100	100	100		100	100		300	300	0
Física e Química	100	100	100	100			0		200	200	0
Electrónica Fundamental	100	100	75	75		83	83		258	258	0
Instalação e Manutenção de Equipamentos Informáticos	100	100	100	100		100	100		300	300	0
Sistemas Digitais e Arquitectura	120	120	156	156		130	130		406	406	0
Comunicação de Dados	100	100	116	116			0		216	216	0
Formação em Contexto de trabalho		0		0	140		0	280	0	0	420
Total	1041	1041	974	974	140	665	665	280	2680	2680	420

Fonte: Adaptado de AS

Funcionou no ano letivo 2013/2014 um curso vocacional com o seguinte plano de estudos. Como podemos verificar pela análise á (tabela nº6) os cursos vocacionais têm uma maior formação em contexto de trabalho.

Tabela 7-Plano curricular do Curso Vocacional- (AS)

DISCIPLINAS	1.º ANO		2.º ANO			3.º ANO			TOTAL		
	Horas de Formação		Horas de Formação		FCT	Horas de Formação		FCT	Horas de Formação		FCT
	Plano Curricular	Total	Plano Curricular	Total		Plano Curricular	Total		Plano Curricular	Total	
Português	106	106	107	107		107	107		320	320	0
Inglês	75	75	75	75		70	70		220	220	0
Área de Integração	70	70	75	75		75	75		220	220	0
T.I.C.	100	100		0			0		100	100	0
Espanhol	70	70	70	70			0		140	140	0
Matemática	100	100	100	100		100	100		300	300	0
Área Específica I	100	100	100	100			0		200	200	0
Área específica II	100	100	75	75		83	83		258	258	0
Formação em Contexto de trabalho I	100	100	100	100		100	100		300	300	0
Empreendedorismo	120	120	156	156		130	130		406	406	0
Comunicação	100	100	116	116			0		216	216	0
Formação em Contexto de trabalho II		0		0	140		0	280	0	0	420
Total	1041	1041	974	974	140	665	665	280	2680	2680	420

Fonte: Adaptado de AS

2.1.4-Contexto Rural raiano: EPRIN

Em relação à Escola Profissional da Raia de Idanha-a-Nova (EPRIN) e que designaremos por 'EP' apareceu em 1993, por iniciativa da Câmara Municipal e do Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento do Concelho de Idanha-a-Nova. Esta procura dar resposta aos desejos dos jovens que terminam o 9º ano de escolaridade e pretendem entrar no mundo laboral, assim como dar resposta às necessidades da região, formando em áreas profissionais diversificadas, constituindo assim, uma forma de combate à desertificação desta zona do interior. A escola tem cerca de 143 alunos (20 professores e 8 funcionários) com complexidades de aprendizagem,

que de alguma forma sentiram necessidade de frequentar uma formação diferente, numa escola diferente. Em EP constituímos uma subamostra de alunos (nEP=133), inquiridos por questionário, numa quebra de (8,5%) ao total de alunos existentes e entrevistamos uma professora (assessora da direção e diretora dos curso).

Pela especificidade característica deste subsistema de ensino, o Regulamento Interno da EP obriga a um regime presencial rigoroso, sobretudo nas disciplinas técnicas, pelo que existe um limite de faltas estipulado, o qual não pode ser excedido sob pena de exclusão do aluno do respetivo curso. Neste estabelecimento profissional há isenção de pagamento de propinas. Os cursos são financiados por fundos comunitários. Todos os alunos podem beneficiar de Ação Social Escolar, dependendo do rendimento do agregado familiar. Da mesma forma, a EP fornece de forma gratuita aos alunos, o passe social, senhas de refeição (almoço), fotocópias de sebatas e material de estudo. Os alunos da EPRIN usufruem de um seguro escolar.

Seguidamente apresentamos os planos de estudos dos cursos lecionados na escola (EP). O Curso de Técnico Auxiliar de Saúde está organizado em 3100 horas letivas, divididas: área de Formação Sociocultural com total de 1000 horas; Área Científica com 500 horas; Formação Técnica com 1495 horas. No ano letivo 2014/2015 existe uma turma de 1º ano e outra de 3ºano (tabela nº8).

Tabela 8-Plano curricular curso de Técnico Auxiliar de Saúde- (EP)

Técnico de Auxiliar de Saúde	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	320
Inglês	220
Integração	220
TIC	100
Educação Física	140
Formação Científica	
Matemática	200
Física Química	150
Biologia	150
Formação Técnica	
Saúde	250
Gestão e Organização dos Serviços e cuidados de saúde	200
Comunicação e Relacionamento Interpessoal	175
Higiene Segurança e Cuidados Gerais	450
Formação em Contexto de Trabalho	420
Total	3100

Fonte: Adaptado de EPRIN

O Plano de estudos do curso de Técnico de Produção Agrária está organizado em 3100 horas letivas, divididas pelas seguintes áreas: área de Formação Sociocultural 1000 horas; Área Científica, 500 horas; Formação Técnica, 1495 horas. No ano letivo 2014/2015 existem duas turmas uma do 1º ano e outra do 3ºano (Tabela 9).

Tabela 9-Plano de estudos Curso de Produção Agrária- (EP)

Produção Agrária	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	320
Integração	220
TIC	100
Educação Física	140
Formação Científica	
Matemática	200
Química	150
Formação Técnica	
Mecanização Agrícola	250
Economia e Gestão	200
Produção Agrícola	455
Total	3100

Fonte: Adaptado de EPRIN

Em relação ao Plano de Estudos do Curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural está organizado com 3100 horas letivas, divididas: área de Formação Sociocultural, total de 1000 horas; Área Científica 500 horas; Formação Técnica, com 1495 horas. No ano letivo 2014/2015 existe apenas uma turma do 1º ano (Tabela 10).

Tabela 10-Plano de estudos curso de TAR- (EP)

Técnico de Turismo Ambiental e Rural	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	320
Inglês	220
Integração	220
TIC	100
Educação Física	140
Formação Científica	
Matemática	200
Física Química	150
Biologia	150
Formação Técnica	
Turismo	250
Disciplinas específicas I	200
Disciplinas específicas II	175
Formação em contexto de trabalho	450
Disciplinas específicas III	420
Total	3100

Fonte: Adaptado de EPRIN

O curso de Técnico de Informática está organizado em 3100 horas letivas, divididas pelas seguintes áreas: área de Formação Sociocultural, 1000 horas; Área Científica com 500 horas; Formação Técnica, com 1495 horas. No ano letivo 2014/2015, existe uma turma de 2º ano.

Tabela 11-Plano de estudos curso de TI- (EP)

Técnico de informática	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	320
Inglês	220
Integração	220
Emp.	100
Educação Física	140
Formação Científica	
Matemática	200
Física Química	150
Biologia	150
Formação Técnica	
Técnicas inf.	250
Técnicas de comunicação e informação	200
Disciplinas específicas I	175
Formação em contexto de trabalho	450
Disciplinas específicas II	420
Total	3100

Adaptado de EPRIN

O Plano de estudos do curso de Técnico de Restauração está organizado em 3100 horas letivas: Divididas pela área de Formação Sociocultural, 1000 horas; Área Científica 500 horas; Formação Técnica 1495 horas. No ano letivo 2014/2015 existem uma turma no 2º ano.

Tabela 12-Plano de estudos curso de Técnico de Restauração- (EP)

Técnico de restauração	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	320
Inglês	220
Integração	220
TIC	100
Educação Física	140
Formação Científica	
Matemática	200
Física Química	150
Biologia	150
Formação Técnica	
Turismo	250
TurismoII	200
Disciplinas específicas I	175
Formação em contexto de trabalho	450
Disciplinas específicas II	420
Total	3100

Fonte: Adaptado de EPRIN

O Plano de estudos do curso vocacional está organizado para 1100 horas letivas: Divididas pela área Geral com um total de 350 horas; Área Complementar de 180 horas; Vocacional de 360 horas. E ainda a área de prática simulada de 360 horas. Para o ano letivo 2014/2015 a

escola está a lecionar um Curso Vocacional (que abrange as áreas da Hotelaria; Restauração, Produção Agrícola; Audiovisuais e Produção dos média.

Tabela 13-Plano de estudos curso vocacional- (EP)

Curso vocacional	
Plano de estudos	Horas
Formação sociocultural	
Português	100
Inglês	50
Integração	80
Emp.	50
Educação Física	50
Formação Científica	
Matemática	50
Física Química	50
Biologia	70
Formação Técnica	
Gestão Hoteleira	100
Restauração	100
Produção Agrária	100
Audiovisuais	150
Produção para os média	150
Total	1100

Fonte: Adaptado de EPRIN

Todos os cursos têm um Estágio Curricular (Formação em Contexto de Trabalho) que complementa a qualificação profissional. Os cursos profissionais possibilitam o acesso ao ensino superior. A escola tem cerca de 143 alunos, com complexidades de aprendizagem, que de alguma forma sentiram necessidade de frequentar uma formação diferente, numa escola diferente.

2.2. Caraterização dos sujeitos em estudo

De uma população de 284 alunos, constituímos uma amostra global representativa de n=255 alunos (89,7% da população), distribuídos por três subamostras nNA=36, nET=86 e nEP=133, ou seja, correspondentes a duas escolas profissionais e a um Agrupamento de Escola (AENACB), com cursos profissional e vocacional. Nestas escolas lecionam-se, no total, de 10 cursos diferentes, tendo inquirido os alunos que os frequentam, com tinham idades compreendidas entre os 13 e os 26 anos (média de 17,9). A quase totalidade dos alunos da amostra global, residem nas proximidades das escolas e aldeias envolventes. Em termos de reprovações no ensino regular, a maior parte dos alunos da amostra global tiveram pelo menos uma retenção no processo de ensino regular (mais de 50%), seguida de 2 reprovações (30%), não havendo respostas eficazes da escola aos seus problemas de aprendizagem. O seu único recurso ' de decisão foi o geográfico e/ou institucional, tendo enveredado por aqueles cursos, sem saberem se era essa a sua orientação vocacional. Falta nesses estabelecimentos um

programa (com serviços, gabinetes ou seções) de uma equipa multiprofissional de orientação psicopedagógica vocacional e/ou de orientação pessoal, social e profissional.

De facto, da amostra de $n=255$ alunos, correspondente às três escolas em estudo apresenta $M=42,0\%$ e $F=58,0\%$ divididos pelos 10 cursos lecionados nas escolas. Apresentamos tabela ilustrativa do número de cursos e as suas frequências (Tabela 14).

Tabela 14-Cursos lecionados nas escolas

Curso	Frequência	%
Tec. Aux. Saúde	84	32,9
Tec. Artes Gráficas	26	10,2
Tec. Prod. Agrária	20	7,8
Tec. Informática Gestão	7	2,7
Tec. Restauração	11	4,3
Vocacional	23	9,0
Prof. Serviços Jurídicos	8	3,1
Prof. Com. Mark. R. Púb. Publicidade	22	8,6
Tec. Turismo Ambiental e Rural	24	9,4
Prof. de Animador Sociocultural	30	11,8
Total	255	100,0

Em seguida passamos a caracterizar os alunos por cada instituição de ensino e os professores.

2.2.1.-Agrupamento de Escolas do meio urbano -NA

A subamostra referente a $n_{NA}=36$ alunos, num total de 44 alunos matriculados no curso de Técnico Auxiliar de Saúde, está distribuída por duas turmas, uma do 10^a ano e a outra do 12^o ano. Este curso é frequentado por, sendo essencialmente raparigas (88%) e apenas quatro rapazes (11%) (Tabela 15).

Tabela 15-Distribuição da variável `género` em (NA)

Cursos	Total de alunos	Amostra aceite	Género	
			F.	M.
T.A.S.	44 (100%)	36 (81%)	32 (88%)	4 (11%)

As idades variam entre os 14 e os 22 anos de idade, sucedendo que a média de idades nesta escola é de (17,60%), como se pode ver pelo cálculo do desvio padrão existe uma grande variabilidade nos dados referentes à idade, que neste caso se situa nos (1,80%), esta situação explica-se pelo facto de as idades se referirem ao somatório da turma de 10 ano e a turma de 12 ano. Mais de 50% dos alunos têm idades à volta dos 16 anos ou 18 anos de idade (Tabela 16).

Tabela 16-Distribuição da variável `idade` em (NA)

Idades %									Média de idade	D. Padrão
14	15	16	17	18	19	20	21	22		
2,8	5,6	25,0	8,3	30,6	11,1	8,3	5,6	2,8	17,60%	1,80%

Em relação ao número de ‘retenções’ (ensino regular), podemos analisar (Tabela 17), que apenas 22%) dos alunos nunca chumbaram – ‘reprovaram’, à volta de 53% dos alunos já chumbaram pelo menos uma vez (‘reprovação’) e à volta de 20% dos alunos já chumbaram 2 vezes. É significativo a percentagem à volta de 6% dos alunos chumbaram que foram retidos/reprovados 3 vezes no mesmo ciclo de estudos ou em ciclos diferentes.

Tabela 17 -Variável de ‘Retenções’ em (NA)

Número de retenções, ciclo de estudos anterior	%
0	22,2
1	52,8
2	19,4
3	5,6

Ao questionamos os alunos sobre o motivo que os levou a estudar na escola que frequentam (Tabela 18), percebemos que a escolha da escola se prendeu com a tipologia do curso pretendido (à volta 67%), sem nenhuma orientação vocacional pelos serviços escolares da NA, apenas se inscreveram e analisaram o currículo formativo e lecionado.

Tabela 18-Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em NA

Porque vieste estudar para esta escola?		
	Frequência	%
Localização da escola	7	19,4
Curso pretendido	24	66,7
Outros motivos	5	13,9

Em relação à variável ‘Definição do Agregado Familiar’ (Tabela 19), questionámos os alunos em estudo questionámos os alunos sobre a composição do seu agregado familiar verificamos que os alunos vivem maioritariamente com os pais (58,3%), logo seguido de alunos que só residem com a progenitora (19,4%). Existe uma percentagem de (2,8%) alunos que residem sozinhos, que corresponde aos que têm uma idade mais de 20 anos.

Tabela 19-Variável “ agregado familiar” em NA

Com quem vives.	%
Mãe	19,4
Pai	8,3
Familiares	5,6
Sozinho	2,8
Outro	5,6
Pais	58,3

Quisemos perceber qual era o grau de escolaridade que possuíam os pais dos alunos da amostra (Tabela 20). Verificamos que 42%) das mães concluiu o 9º ano de escolaridade e 39% dos pais também. Detetámos que muitos alunos (20%) não responderam significativamente à escolaridade dos pais, facto que pode estar relacionado com a circunstância de alguns viverem só com a mãe e eventualmente desconhecerem as habilitações académicas do pai. Esta observação foi referida em notas deixadas no inquérito por questionário pelos depoentes

Tabela 20- Variável “Classificação quanto as habilitações académicas dos pais” em NA

Habilitações académicas dos Pais	Mãe	Pai
	%	%
4º Ano	11,1	16,7
6º Ano	13,9	11,1
9º Ano	41,7	38,9
12º Ano	25,0	19,4
Licenciatura	2,8	2,8
N/R	5,6	11,1

Perguntámos aos alunos em estudo que seleccionasse, a partir de uma escala de Likert qual a opinião da sua família sobre o curso que frequentava (Tabela 21). Os scores percentuais dos alunos situavam-se maioritariamente no ‘*Muito*’ e ‘*Muitíssimo*’, com 41,7% em cada um dos intervalos, apenas 5,6% das famílias ‘*Não gosta do curso frequentado pelo seu educando*’.

Tabela 21- Variável” A tua família gosta que frequentes este curso” em (NA)

A tua família gosta que frequentes este curso?	%
Nada	0,0
Pouco	5,6
Regular	11,1
Muito	41,7
Muitíssimo	41,7

Os alunos do Curso de Técnico Auxiliar de Saúde são maioritariamente raparigas, com uma média de idades de (17.6%), a maior parte dos alunos já chumbaram 1 ou 2 vezes. Os alunos referem que escolheram a NA porque lecionava o curso pretendido. A variável de habilitações do seu agregado familiar varia entre os que concluíram o 9º ano e o 12º ano, verificando-se que a percentagem de mulheres a estudar até mais tarde é maior. Os familiares dos alunos referem estar satisfeitos e satisfeitíssimos com a frequência do curso.

2.2.2.-Escola Profissional do meio urbano -ET

Na ET lecionam-se cursos distintos, por exemplo: Técnico de Artes Gráficas; Profissional de Serviços Jurídicos, Profissional de Comércio, Marketing Relações. Públicas e Publicidade e Profissional de de Animador Sociocultural. O curso de Tec. de Artes Gráficas é claramente um curso de domínio masculino nesta escola (M=61,5%; F=38,5%). O Curso de Serviços Jurídicos por posição ao curso anterior revela F=75,0% de frequência de alunas e M=25,0%. No Curso de Prof. Com. Mark. R. Púb. Publicidade há M=40,9% e F=59,1%, No curso de Prof. de Animador Sociocultural prevalece o género F=76,7%, em relação M=23,3% (Tabela 22).

Tabela 22-Variável “Cursos Lecionados” na (ET)

Escola ET	Curso	Género		%
	Tec. Artes Gráficas		Masculino	16
Feminino			10	38,5
Total			26	100,0
Prof. Serviços Jurídicos		Masculino	2	25,0
		Feminino	6	75,0
		Total	8	100,0
Prof. Com. Mark. R. Púb. Publicidade		Masculino	9	40,9
		Feminino	13	59,1
		Total	22	100,0
Prof. de Animador Sociocultural		Masculino	7	23,3
		Feminino	23	76,7
		Total	30	100,0

Os alunos em ET têm idades que variam ente os 14 e os 22 anos (Tabela 23), sendo que a média de idades se situa nos 18,4 anos, associada a um desvio padrão de 1,5, que implica uma grande amplitude de idades. Os alunos chegam já muito atrasados porque só ingressam para as escolas profissionais quando já tinham várias retenções o que dificulta a sua adaptação e entrada no mercado de trabalho, que é o seu grande objetivo. Tudo isto, cria sentimentos de fracasso e frustração nos alunos.

Tabela 23- Variável “ Idade” em (ET)

Idade (%)										
14	15	16	17	18	19	20	21	22	Média	DP
1,2	3,5	8,1	9,3	22,1	34,9	11,6	8,1	1,2	18,47%	1,570%

Ao analisamos a Tabela 24, referente aos valores das retenções ou reprovações dos alunos, eles responderam maioritariamente que já tinham reprovado 1 (38,4%) ou duas vezes (38,4%). Convém referir que começam a aparecer nas Escolas Profissionais alunos que nunca reprovaram de ano e optam pelo ensino profissional nessas escolas como única saída para se poderem inserir no mercado de trabalho (autonomia). Detetámos nesta subamostra 6 alunos que nunca reprovaram de ano.

Tabela 24- Variável “Retenções dos alunos” em (ET)

Retenções		%
0	6	7,0
1	33	38,4
2	33	38,4
3	12	14,0
4	1	1,2
5	1	1,2
Total	86	100,0

Ao questionamos os alunos sobre ‘Qual o motivo que os levou a escolher esta escola profissional’ (Tabela 25), em ambiente urbano, já que existem outras escolas equivalentes e agrupamentos de escola que oferecem cursos semelhantes, obtivemos como primeira escolha a oferta do curso pretendido (83,7%). Daí deduzimos que a escola ET consegue eger cursos

de acordo com as necessidades da população juvenil no ambiente urbano, tornando-se difícil pela grande concorrência entre estabelecimentos de ensino.

Tabela 25-Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em (ET).

Porque vieste estudar para esta escola?		%
Localização da escola	11	12,8
Curso pretendido	72	83,7
Outros motivos	3	3,5
Total	86	100,0

Em relação à variável ‘*Definição do agregado familiar*’ (Tabela 26) comprovámos que o agregado familiar é composto essencialmente pelos pais com (50,0%), seguindo-se a mãe com (20,9%), 9 alunos vivem sozinhos durante a semana deslocaram-se para aqui para frequentarem as aulas nesta escola específica, são jovens que vivem nas aldeias à volta da cidade e até de concelhos vizinhos, que realizam a sua formação profissional nesta escola.

Tabela 26 - Variável “Composição do agregado familiar” em (ET)

Composição do agregado familiar		%
Mãe	18	20,9
Pai	6	7,0
Instituição	2	2,3
Sozinho	8	9,3
Outro	9	10,5
Pais	43	50,0
Total	86	100,0

Ao questionamos os alunos de ET sobre as ‘*Habilitações académicas dos pais*’ (Tabela 27), percebemos que o pai concluiu o 4º ano (34,9%), seguido dos pais com o 9º ano concluído (27,9%). Haverá que referir que existem pais com licenciatura e com a conclusão do 12.º ano escolaridade (16,3%). As mães maioritariamente concluíram o 9.º ano de escolaridade (27,9%), seguido das que concluíram o 12.º ano (26,7%). Existem também mães que frequentaram ou frequentam o ensino superior. A semelhança do que aconteceu na EP também as mães destes alunos estudam mais e até mais tarde, o que indica que estão desempregadas ou em contratos de trabalho flexíveis para poderem estudar.

Tabela 27-Variável “Habilitação académica dos pais” em (ET)

Habilitação	Pai		Mãe	
		%		%
4º Ano	30	34,9	18	20,9
6º Ano	13	15,1	16	18,6
9º Ano	24	27,9	24	27,9
12º Ano	14	16,3	23	26,7
Licenciatura	1	1,2	1	1,2
N/R	4	4,7	4	4,7
Total	86	100,0	86	100,0

Em relação à variável sociodemográfica ‘*Nível de satisfação dos seus pais pela sua frequência a escola?*’ (Tabela 28), percebemos que os pais estão ‘Muito’ satisfeitos (39,5%) e ‘Muitíssimo’ (38,4%), o que revela uma enorme satisfação adaptativa do seu educando à escola e curso.

Existe uma pequena percentagem de alunos que referem que os seus pais não gostam da escola que frequentam, o que indica que foi uma decisão deles.

Tabela 28- Variável “Satisfação familiar em relação a escola” em (ET)

A tua família gosta que frequentes esta escola?		%
Nada	1	1,2
Pouco	1	1,2
Regular	17	19,8
Muito	34	39,5
Muitíssimo	33	38,4
Total	86	100,0

2.2.3.-Escola profissional do meio rural - EP

A Escola Profissional (EP), apresenta uma subamostra aceite de 133 alunos, distribuídos por 6 cursos, um vocacional e cinco profissionais. Detetámos que há uma discrepância entre o total de matrículas dos alunos e a amostra aceite. Isto deve-se ao facto de existirem alunos, que apesar de se terem matriculado, nunca frequentaram o curso, existindo um ‘falso’ abandono escolar que não pode ser considerado como efetivo, ou seja 7,9% nunca compareceram às aulas por aquele motivo indicado. As restantes ‘*Não respostas*’ deve-se ao facto da semana (s) em que passámos os questionários estarem a faltar 5 alunos (6,6%), os restantes 10 alunos (13,3%) encontrarem-se ausentes da escola em contexto de trabalho (Tabela 29).

Tabela 29-Variável “Listagem de Cursos” em (EP)

Cursos	Total de alunos	Amostra aceite
Turismo ambiente e rural	28	24
Restauração	15	11
Auxiliar de saúde	52	48
Informática	13	7
Vocacional	26	23
Produção agrária	20	20
Totais	154	133

Nesta escola profissional EP há no seu total de frequência M=51,9% e F=48,1%. Na Tabela 30 caracterizamos os sujeitos pelas variáveis ‘Género’ e por ‘Curso’. Por exemplo, no curso de Técnico Aux. Saúde verificamos que a maioria são raparigas (F=79,2%; M=20,8%), já no curso de Tec. Produção Agrária, invertem-se os dados (M=90%; F=10,0%), dadas as características do curso. No curso de Tec. Informática Gestão existe uma percentagem M=71,4% e F=28,6%. No curso de Técnico de Restauração há M=63,6% e F=36,4%. O curso vocacional é claramente masculino (M=60,9%; F=39,1%) e o curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural apresenta também uma percentagem de alunos masculinos mais elevada (M=62,5%; F=37,5%).

Nesta escola todos os cursos apresentam um maior número de alunos a exceção do curso de Técnico Aux. Saúde onde domina o género feminino.

Tabela 30- Variável “Relação das variáveis ‘Género’ e ‘Curso’ em (EP)

	Curso	Género	Fr	%
Escola EP	Tec. Aux. Saúde	Masculino	10	20,8
		Feminino	38	79,2
		Total	48	100,0
	Tec. Prod. Agrária	Masculino	18	90,0
		Feminino	2	10,0
		Total	20	100,0
	Tec. Informática Gestão	Masculino	5	71,4
		Feminino	2	28,6
		Total	7	100,0
	Tec. Restauração	Masculino	7	63,6
		Feminino	4	36,4
		Total	11	100,0
	Vocacional	Masculino	14	60,9
		Feminino	9	39,1
		Total	23	100,0
Tec. Turismo Ambiental e Rural	Masculino	15	62,5	
	Feminino	9	37,5	
	Total	24	100,0	

Em relação à variável sociodemográfica ‘*Idade*’ dos alunos de EP, estes apresentam uma grande amplitude, entre o aluno mais novo com 13 anos e o aluno mais velho com 26 anos de idade com uma média à volta de 18 anos, que é uma idade elevada para estes cursos (Tabela 31). Assim numa mesma escola profissional convivem alunos com 13, 14 anos, que se encontram no início da adolescência e outros já jovens adultos, com 22 e 26 anos, os quais enveredarem por este sistema de ensino, mas deviam estar no mercado de trabalho.

Tabela 31- Variável “Classificação pela idade” em (EP)

Idades %											Média	D. Padrão
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	26		
1,5	1,5	9,0	14,3	22,6	13,5	14,3	9,8	9,8	3,0	,8	17,8%	2,2

Em relação à variável ‘*Retenções*’ nesses alunos de EP, verificamos que 11,3% ‘nunca chumbaram’, 26,3% ‘reprovaram uma vez’, 32,3% já ‘ficaram retidos duas vezes’ e 17,3% dos alunos ‘ficaram retidos 3 vezes’. É significativo os 6,0% de alunos que reprovaram 4 vezes e 1,5% dos que chumbaram 5 vezes ou mais no ensino regular.

Quando perguntamos aos alunos porque escolheram esta escola para prosseguir os seus estudos, a decisão mais referida foi a existência de um determinado curso relacionado com os seus interesses (51,9%), seguido de 25,6% de resposta dadas a ‘*Outros motivos*’ (Tabela 32). Este valor pode ser justificado com a falta de opções de prosseguimento de estudos na escola AS, que viu-se impossibilitada de abrir cursos de cariz profissional obrigando os alunos a pedirem transferência para outra escola de Agrupamento ou Escola Profissional.

Tabela 32- Variável “Porque vieste estudar para esta escola” em (EP)

Porque vieste estudar para esta escola	Frequência	%
Localização da escola	11	8,3
Curso pretendido	69	51,9
Infra estruturas escolares	3	2,3
Colegas/amigos	16	12,0
Outros motivos	34	25,6

Quanto á variável ‘Definição do Agregado Familiar’ destes jovens alunos, eles residem maioritariamente com os pais (58,6%), seguindo-se outra forma de agregado familiar (10,5%) que não esteja incluída nos ascendentes, ou ‘Outros familiares’, ou ‘Sozinho’, ou na ‘Instituição’, estes jovens parecem viver em união de facto ou outra situação menos definida (Tabela 33). É preciso compreender que muitos destes jovens têm residência em aldeias do concelho, deslocando-se diariamente a EP.

Tabela 33- Variável “Com quem vives?” em (EP)

Com quem vives?		%
Mãe	13	9,8
Pai	9	6,8
Familiares	7	5,3
Instituição	4	3,0
Sozinho	8	6,0
Outro	14	10,5
Pais	78	58,6

Ao inquirimos os jovens sobre a ‘Habilitações académicas’ ou ‘escolaridade dos pais’ percebemos que uma parte significativa não respondeu a esta questão, seja por desconhecimento da escolaridade/grau académico dos pais ou pela sua inexistência (analfabetismo?). No que diz respeito ao pai não responderam (41,4%) dos alunos, no caso das mães não responderam (38,3%). O 4ºano de escolaridade é o grau de escolaridade que o pai apresenta (22,3%) e 18,0% nas mães, em terceiro lugar surge o 12º ano com uma percentagem de (13,5%) de conclusão no caso dos pais, e 17,3% no caso das mães. Podemos afirmar que existe uma percentagem mais elevada de mulheres com mais habilitações, ou em concluir um ciclo de estudos mais elevado, em comparação com os homens (Tabela 34) .

Tabela 34-Variável “Escolaridade dos pais” em (EP)

Escolaridade dos pais	Pai		Mãe	
	Fr	%	fr	%
4º Ano	30	22,6	24	18,0
6º Ano	11	8,3	10	7,5
9º Ano	14	10,5	18	13,5
12º Ano	18	13,5	23	17,3
Licenciatura	5	3,8	7	5,3
N/R	55	41,4	51	38,3

De referir que a maioria dos alunos (39,8%) respondeu no seu inquérito ‘que os pais gostavam muito que os alunos frequentassem esta escola, seguindo-se o intervalo ‘Regular’

(30,1%) e o intervalo 'Muitíssimo' (24,1%). Os pais valorizarem a escola e o curso em causa e 'Não gostam' 2,3%, que os seus filhos frequentem aquela escola (Tabela 35).

Tabela 35-Variável "A tua família gosta que frequentes esta escola?" em (EP)

A tua família gosta que frequentes esta escola?	Fr.	%
Nada	3	2,3
Pouco	5	3,8
Regular	40	30,1
Muito	53	39,8
Muitíssimo	32	24,1

3.-Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em geral, a escolha e a preparação das técnicas é feita em função do tipo de estudo, a sua complexidade relaciona-se com o conhecimento efetivo das variáveis ou fatores envolvidos (Ghiglione e Matalon, 1993: 62-65). Mesmo não havendo uma perfeita correspondência entre simples fenómenos e técnicas específicas, todavia, uma dada natureza de fenómenos pode ser estudada com uma técnica ou com outras conjuntamente. Sendo assim, tivemos em conta as características dos sujeitos de estudo (alunos, professores), a sua situação concreta e a perspetiva do sistema de recolha de dados e a elaboração dos instrumentos e meios disponíveis. Deste modo, selecionámos o inquérito por questionário; a observação natural e participante; observação documental, a entrevista (semiestruturadas aos responsáveis, professores de turma dos cursos e técnicos de intervenção nos Agrupamentos e Escolas Profissionais em estudo), as notas de campo e, como técnicas de tratamento desses dados a análise estatística, a análise de conteúdo às entrevistas (categorização), a triangulação de todos esses dados.

De facto, a entrevista e o questionário são os métodos de recolha de dados que permitem recolher informação sobre os factos, às ideias, os comportamentos, às expectativas e às atitudes junto dos participantes, estes instrumentos apoiam-se nos *"testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso senão ao material que o participante consente em fornecer-lhe"* (Fortin, 2003: 245).

Todo o trabalho de recolha de dados iniciou-se em maio de 2014 e decorreu até outubro do corrente ano, tendo aplicado os instrumentos: o questionário a N=255 alunos de três escolas (NA, EP, ET), a entrevista semiestrutura e/ou aberta a onze professores dos quatro estabelecimentos de ensino (AENACB, AEJSR, ETEPA, EPRIN), para além dos registos de observação não participante, análise de conteúdo aos documentos e as notas de campo.

Analisemos brevemente as diversas técnicas que aplicamos no nosso estudo.

3.1. Documentos institucionais/observação documental

A análise documental consistiu na observação dos documentos às instituições em estudo (Estatutos, regulamento, panfletos, planos de atividades, relatórios de contas anuais, etc.), à

qual foi submetida à análise de conteúdo. Embora reconheçamos que estes dados recolhidos são bastante fragmentados e dispersos, não deixam, porém, de ser consistentes para a concretização dos objetivos do estudo. Além de efetuar uma revisão da literatura e aprofundar conceitualmente (teoria fundamentada) através da consulta de enfoques e autores consagrados que se debruçaram sobre a temática, comparando as suas perspetivas com o tema em estudo (Santos, 2010).

Ao consultamos às páginas *on-line* podemos constatar que todas as escolas beneficiam de programas e apoios existentes na comunidade nomeadamente programas criados ao nível das autarquias outros a nível europeu que promovem bons hábitos de convívio e motivam para uma vida saudável quer ao nível da prevenção quer da promoção de comportamentos saudáveis. Todas as escolas são regidas por Regimentos internos que expõem de forma geral todo o funcionamento da escola e os seus cursos as escolas em agrupamento têm ainda regulamentos específicos para os cursos profissionais, neste caso só a NA é que mantém o seu regulamento aprovado, uma vez que a AS não abriu nenhum curso no ano letivo 2014/2015.

Da documentação a que tivemos acesso referente ao ano letivo 2013/2014, percebemos que as turmas eram pequenas, os alunos que se encontravam no último ano do curso eram trabalhadores e motivados para a conclusão do curso ainda assim nem todos conseguiram terminar a PAP (*Projeto de Aptidão Profissional*), uns foram trabalhar outros fizeram 18 anos e abandonaram a escola. Os alunos que neste ano letivo frequentavam o curso vocacional e que conseguiram ter equivalência ao 9º ano prosseguiram estudos para a escola EP, os que chumbaram ingressaram novamente no ensino regular por falta de respostas das instituições estatais que ainda reconhecendo que estes alunos não têm condições para frequentar o ensino regular não apresenta outra alternativa, assim estes alunos mantem-se a frequentar a escola regular embora não consigam acompanhar o ritmo dos restantes alunos.

3.2.-Observação natural e espontânea

A observação natural e direta às instituições e aos sujeitos em estudo (recolha informal de dados) e a observação participante no decorrer da aplicação das entrevistas, permitiram a compreensão de muitos dados e informações fornecidos. Este registo observacional deu-se ao nível das notas de campo durante todo o processo de aplicação dos instrumentos, anotações de evidências sobre o ambiente contextual, dos próprios idosos no seu quotidiano, aos cuidadores/funcionários e diálogos adicionais. Para aumentar a fidedignidade das observações, esta foi efetuada logo após o contacto com as instituições e professores, o que permitiu a obtenção de um conjunto de dados e informações iniciais que permitiram formular as questões de investigação. Esses registos observacionais ajudaram-nos na fase de elaboração/recolha, análise e interpretação dos dados.

Das inúmeras visitas (informais) realizadas aos agrupamentos e escolas profissionais, foi possível observar de forma natural que os Agrupamentos são instituições fechadas, sobre si mesmas, dependendo também dos graus de ensino que lecionam, sendo que quanto mais baixo for o grau de ensino lecionado na escola mais fechada é a escola, por comparação observamos que o Agrupamento AS (AEJSR), e mais fechado que o agrupamento NA (AENACB), embora ambos sejam Agrupamentos TEIP, os seus alunos têm idades diferentes e contextos diferentes, quanto maior for a necessidade de proteção dos alunos mais fechada ela se torna. As escolas profissionais são instituições abertas. As duas instituições estudadas apresentam

características idênticas ao nível da circulação de alunos. Não são controladas as entradas e saídas da escola.

De referir que na escola ET existe um clima e ambiente “*familiar*” e ‘cordial’ nos alunos que circulam pelo hall, cumprimentam quem entra e mantêm conversas de cumplicidade com as funcionárias da secretaria. Na escola EP foi observado que os alunos circulam alheios ao que os rodeia e não saúdam ninguém nem mesmo numa deslocação á secretaria, e mantêm com os funcionários conversas formais. Este tipo de comportamento é contrário ao mais frequente uma vez que em ambientes mais pequenos as pessoas por norma são mais afáveis e nas cidades muitas vezes observamos faltas de atenção para aqueles que nos rodeiam. Podemos explicar este contrassenso com o número de alunos que frequenta a escola na EP, uma vez que existe uma maior comunidade escolar, por oposição à ET. Outro fator que pode influenciar o comportamento dos alunos é a presença constante e assídua da Diretor pedagógica da ET que estimula e motiva os alunos para o cumprimento de regras e valores a manter numa sociedade. Nas escolas secundárias é mais difícil observar os alunos dos cursos profissionais, pois representam uma minoria.

É importam-te destacar que no agrupamento AS existem uma predisposição para compreender e ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades quer sejam ao nível dos comportamentos quer seja ao nível das aprendizagens. Dos professores com quem nos cruzamos e estabelecemos contato informal, percebemos que existe uma motivação do professor para proporcionar ao aluno uma mudança, basta o aluno manifestar algum sinal de que alguma coisa se passa e o professor quase que inaptamente toma conta da situação em que o aluno se encontra. Mas nem todos os professores possuem estas características, o que dificulta as relações pedagógicas e aumenta a frustração do aluno.

3.3-Inquérito por questionário aos alunos

Escolhemos o inquérito por questionário devido à possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (variáveis), para proceder à sua análise de correlação.

A estrutura do instrumento está composta por duas partes: I parte com variáveis de identificação dos sujeitos ou variáveis sociodemográficas, com a pretensão de caracterizar a amostras (e subamostras) em estudo e ao qual já nos referimos no ponto anterior, aquando da caracterização dos sujeitos da amostra por escola; a II Parte contém 30 itens referentes a 5 variáveis/fatores (respetivos indicadores) sobre a escola, o curso, a aprendizagem e/ou motivação (adaptação curricular), relação pedagógica e relações sociais (ambiente educativo). Ou seja, pretende-se conhecer a sua participação nas escolas e a imagem ou representação que têm delas; assim como os seus problemas e dificuldades e as respostas que as escolas dão em termos de intervenção e orientação. Assim, os 30 itens do questionário foram agrupados na fase de tratamento de dados, em termos de operacionalidade das variáveis, em 5 fatores ou grupo de variáveis (Tabela 36):

***-FATOR 1 ‘Escola’ (dez itens)**, abordamos as opiniões dos alunos em relação à escola, questionando o aluno sobre se recebe os apoios concedidos para o alojamento, alimentação e aquisição de material escolar. Questionamos ainda os jovens sobre os técnicos (psicólogo, psicopedagogo, assistente social) que têm a sua escola e a sua atuação. Neste item abordamos os alunos sobre a atuação dos professores na resolução atempada dos problemas de aprendizagem, adaptação e integração do aluno na escola e grupo/turma.

***-FATOR 2 'Expetativas em relação ao curso e as saídas profissionais' (sete itens)**, proporcionadas ao terminar o curso, para além de perguntar o aluno sobre se considera o seu curso difícil, sobre os métodos e metodologias mais adequadas, se possui orientação ou apoio escolar, etc.

***-FATOR 3 'Aprendizagem e a motivação' (seis itens)** do aluno na sua organização escolar para aprender/estudar, realizar tarefas escolares, trabalhar individual ou grupo, etc.

***-FATOR 4 'Relações pedagógicas com professor e colegas' (quatro itens)**, onde se perguntava sobre as relações pedagógicas, camaradagem, relações entre alunos e funcionários, as relações de apoio à aprendizagem, as relações com os colegas do curso, o ambiente educativo em sala de aula, etc.

***-FATOR 5 'Problemas de integração na turma, no grupo e adaptação à escola e ambiente escolar' (três itens)**, que esses alunos sentem na frequência do curso e na comunidade educativa da escola e as relações sociais.

Tabela 36- Os fatores ou variáveis agrupadas no questionário

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

O questionário validado pela técnica de três juízes especialistas (orientador, professor JMP e uma técnica especialista de intervenção social escolar), que após as suas sugestões em relação à formulação das perguntas, foram corrigidas, implicando uma validade de conteúdo.

3.4.-Entrevistas semiestruturadas aos professores/responsáveis

A entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os professores participantes desempenham papéis importantes nos cursos e formação dos seus alunos, permitindo ao entrevistador interagir com os entrevistados, que no dizer de Haguette (1997: 86) trata-se de um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas tem o objetivo de obter informação por parte do entrevistado. Ou seja, visa-se obter informações ou dados objetivos e subjetivos. A entrevista é pois a oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo, ou seja (Ketele e Roegiers, 1999: 22):

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informação sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. O entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que outras técnicas não o podem fazer. A forma como determinada resposta é dada (o

tom de voz, o silêncio, a expressão facial, a hesitação, as reações indevidas, etc.) pode transmitir informações (notas de campo), que uma resposta escrita nunca revelaria. Esta técnica implica, a definição prévia de questões ou objetivos a colocar ou de um tema. Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, ou seja, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações recolhe-se dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Deste modo, pareceu-nos que a entrevista seria um dos instrumentos adequados para a nossa pesquisa.

Privilegiamos as entrevistas semiestruturadas como base da recolha de informação, por se tratar de uma “(...) *conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária*” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 222), com indivíduos selecionados cuidadosamente, no intuito de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações. De facto, a entrevista semiestruturada “(...) *visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador*” (Quivy & Champenhoudt, 2003, p. 80), fazem-se uma série de interpretações sobre a interação dos alunos em situação educativa e social, em um lugar e espaço institucional. As entrevistas foram validadas por juizes especialistas (professores de investigação – orientador e JMP). Dessa apreciação dos revisores resultou a elaboração do formato do guião orientador, não sofrendo alterações semânticas significativa. O período em que decorreu a sua aplicação (formalidade na combinação do dia e hora com as entrevistadas) foi em entre maio/junho e em setembro de 2014, tendo havido muitos contatos prévios e informais.

Metodologicamente seguimos três momentos de execução: tempo de preparação, que inclui o estabelecer os objetivos da entrevista, a identificação dos professores (caraterização) e elaboração e sequência das perguntas; escolha do cenário ou lugar de realização (sala de estar ou de reuniões nas escolas), criando-se um clima de familiaridade e confiança, mantendo uma atitude aberta e positiva facilitadora da comunicação e explicação dos objetivos do estudo; confirmação do compromisso de livre aceitação e participação e execução da entrevista em data estabelecida. Durante a entrevista registamos algumas notas de campo provenientes de alguns comentários efetuados pelos sujeitos.

***-Caracterização da amostra** (Tabela 37) dos 11 professores das escolas em estudo. A amostra foi escolhida a partir dos professores que lecionam os cursos nomeadamente nas 4 escolas: Diretores de turma e coordenares de Curso, e outros como é o caso da Escola AS (AEJSR), que embora não esteja a lecionar esses cursos profissionais /vocacionais têm uma vasta experiência nesta área intervenção, enquanto projeto TEIP de escola e sendo coordenadora do Centro para a Qualificação e Ensino Profissional. No Agrupamento NA entrevistamos o diretor pela sua experiência em trabalhar com cursos Profissionais e Vocacionais, e as diretoras de turma dos cursos Profissionais. Assim, em AS convidámos 4 professores, dois deles foram diretores de turma nos anos anteriores, a diretora do CQEP e uma professora que possui uma vasta experiência dedicada ao ensino profissional. Nas escolas profissionais, por exemplo em ET entrevistamos a Diretora e dois Coordenares de Curso, na EP entrevistamos uma Assessora de direção e coordenadora dos cursos de formação que respondeu a todas as questões em representação dos colegas.

Tabela 37-Codificação das entrevistas

Escola	Código Entrevista	Iniciais do Nome do Professor	Cargo
NA	EAN1	A.C.	Diretor
	EAN2	M.E.	Diretora turma
	EAN3	M.M.	Diretora turma
AS	ESA1	M.J.	Diretora turma
	ESA2	R.S.	Diretora
	ESA3	A.A.	Diretora turma
	ESA4	M.F.	Professora
ET	EET1	O.P.	Diretor
	EET2	Z.M.	Coordenadora
	EET3	F.M.	Coordenadora
EP	EEP1	A.M.	Assessora

Como podemos ver no gráfico 1 temos na n=11, 27% de Professores do género masculino e 73,0% de professoras.

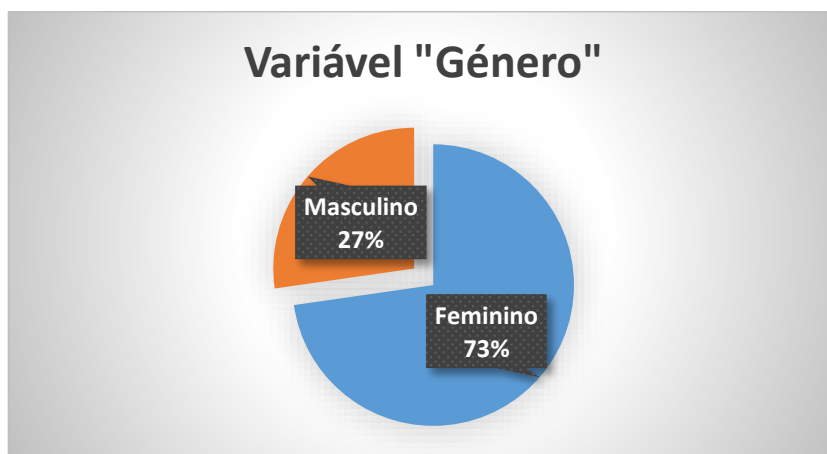


Gráfico 1-Var. "Classificação por género" Professores

No que diz respeito à faixa etária criamos uma amplitude de 5 anos e agrupamos as idades, como podemos constatar a maioria dos Professores situa-se nos 56-60 anos com uma percentagem de (46%), seguindo-se a faixa etária dos 51-55 anos com (27%) das idades.

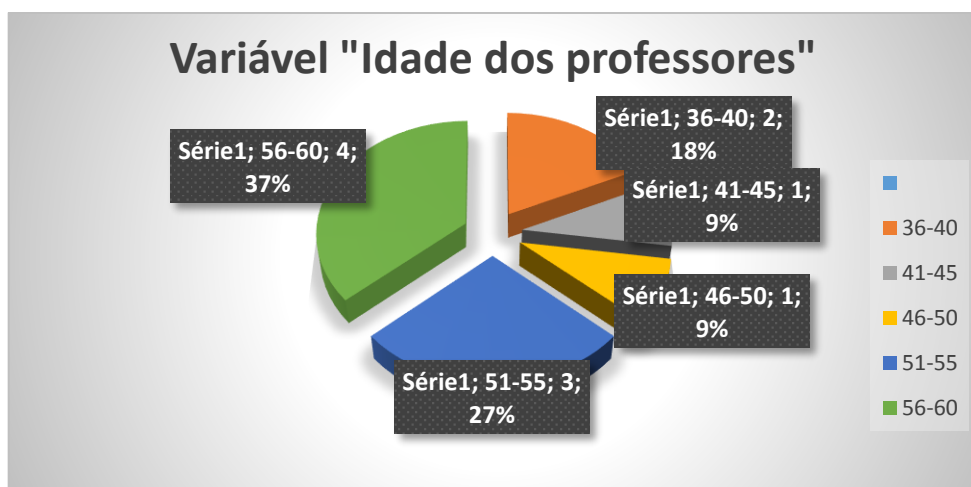


Gráfico 2-Var. "Classificação por idades" Professores

Das entrevistas aos professores sobre o seu vínculo 'profissional' à escola, percebemos que só existem professores vulgarmente chamados de 'efetivos', por oposição as Escolas Profissionais que recorrem frequentemente á contratação. Assim 18% dos professores são contratados e 82% são efetivos no respetivo estabelecimento de ensino/formação.

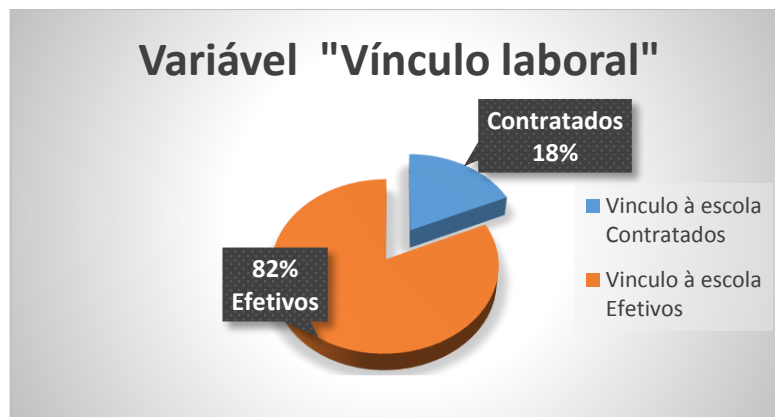


Gráfico 3-Var. Vínculo laboral

Todas as entrevistas foram individuais e gravadas (autorização do Termo de Consentimento e Livre Aceitação), decorrendo em três fases distintas: a pré-entrevista (exploratória); a entrevista propriamente dita, que iniciou de forma informal, pedindo autorização para a gravação em áudio, promovendo um ambiente descontraído e adequado à entrevista; uma terceira fase a pós-entrevista (conversa informal registado nas 'Notas de Campo'), cujo objetivo principal foi o de agradecer pela participação, combinar a validação da transcrição (conteúdo) e a importância da sua colaboração para o estudo. Seguimos, pois metodologicamente as seguintes fases:

***-Fase exploratória (antes da entrevista).** A entrevista permite-nos promover a reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos do tema/problema de estudo, além de o colocar de forma mais clara possível. Além da linguagem verbal, faz-se análise da linguagem não-verbal, o que nos permite adquirir informações (notas de campo) acerca das respostas obtidas às questões colocadas na entrevista, como referem Quivy & Champenhoudt (2003, p. 181), para levar o entrevistado

"(...) exprimir-se de forma muito mais livre acerca dos temas sugeridos por um numero restrito de perguntas relativamente amplas para deixar o campo aberto a respostas diferentes daquelas que o investigador teria podido explicitamente prever no seu trabalho de construção".

Esta fase integrou os contatos informais, o estabelecimento do Protocolo, a apresentação do estudo, explicação dos objetivos do estudo e objetivos da entrevista, das condições de recolha (marcação da entrevista), utilização de dados e a confidencialidade dos mesmos.

***-Fase de aplicação do guião de entrevista.** O guião de entrevista semiestruturada era composta por uma primeira parte (variáveis de identificação ou sociodemográficas) e na outra parte por 6 questões ou parâmetros: I-Contexto social e familiar dos alunos; II-Características do aluno que frequenta os cursos vocacionais/profissionais; III-Características dos cursos do ensino vocacional e profissional; IV-Explicação dos problemas de aprendizagem evidenciados

pelos alunos dos cursos; V-Problemas sociais dos alunos; VI-Resposta da escola aos problemas apresentados pelos alunos.

Nesta fase 'durante' as entrevistas (professores, responsáveis institucionais) socorremos da gravação de áudio, que permitiu a obtenção de um conjunto de dados e informações e especificar as reações desses sujeitos de estudo. Não consistiu em apenas ver e ouvir, mas examinar factos/fenómenos que se desejava estudar e analisar, considerando o elemento básico e o mais primitivo da investigação científica, sendo seu ponto de partida.

O registo das notas de campo decorreu do longo processo de aplicação do instrumento. Facto evidenciado durante as entrevistas as observações, evocações e informações complementares as quais incluímos nas notas de campo. O que levou ao redimensionamento das respostas e ao prolongar de algumas durante as entrevistas (Keetele e Rogiers, 1993). De acordo com o exposto, consideramos que as entrevistas que elaborámos foram relativamente abertas, não obstante mantivemos a existência de um guião, que nos permitiu uma base de referência, favorecendo a obtenção de dados pertinentes e necessários ao estudo

As entrevistas tiveram uma durabilidade diversa mediante as características dos entrevistados. Pretenderam recolher informação que refletisse, de forma mais fidedigna, as dificuldades, problemáticas e aspetos de orientação e de aprendizagem dos alunos frequentadores dos cursos, mas dando liberdade de expressão por parte do entrevistado. Todas as entrevistas foram realizadas nas instituições educativas referidas, em salas destinadas às mesmas, de forma a manter a privacidade durante a mesma.

No tratamento das entrevistas seguimos o processo de codificação e categorização (categorias, subcategorias) das 'evidências' das narrações ou repostas dos professores entrevistados. Todo o processo teve o intuito de favorecer a produção de um máximo de elementos de informação possível para reflexão (segmentos de texto, extratos, evidências), que serviu para análise sistemática do conteúdo (Quivy & Champenhoudt, 2003).

3.5.- Notas de campo e diário de bordo

As notas de campo, com os dados da observação efetuada durante as entrevistas, insere-se no diz Bogdan e Biklen (1994: 150): no "*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*". Esta técnica permitiu-nos aceder às perceções professores, através da sua expressão verbal, colocando-lhes questões sobre os problemas e necessidades dos alunos, as respostas dadas pela escola aos problemas, processos de intervenção, pois são "*registos da perspectiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador*" (Flick, 2005: 172).

Por outro lado o diário de bordo evidencia-se como um método de registo dos dados recolhidos. No decorrer da investigação e à medida que iam sendo feitas as observações estas eram registadas como notas de campo ou diretamente para o '*Diário de Bordo*'. Nele consta os detalhes de todos os passos dados nos contatos iniciais às escolas, o conhecimento e funcionamento dos estabelecimentos de ensino. De facto, o diário constituiu, numa forte técnica complementar de pesquisa, pois deu-nos a perspectiva de cada escola e dos cursos tal como refere Bolívar (2001: 183): "*o diário é um registo reflexivo de experiências, pessoais e profissionais, e de observações efetuadas durante um certo período de tempo*". Inclui, ao mesmo tempo, opiniões e desabaços, reações, sentimentos e emoções, interpretações: um diário "*contém experiências, receios, erros, confusões, avanços e problemas, que surgem durante o*

trabalho de campo” (Spradley, 1980: 71). O diário e as notas de campo foram recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.

4.-Procedimentos éticos, legais e de aplicação (protocolo, termos de aceitação)

Quando se faz investigação os investigadores devem respeitar os princípios éticos, isto porque os participantes não devem ser prejudicados. Esta ideia relaciona-se com o princípio da não maleficência. A sua participação deve ser voluntária e consciente, facto baseado no princípio da autonomia. Deve-se ter em conta que em qualquer tipo de investigação que envolva a participação da pessoa humana necessitam estar assegurados a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas, garantindo que os dados pessoais não sejam divulgados ou partilhados sem a sua expressa autorização. Além de que os participantes de qualquer estudo devem ser sempre tratados com dignidade e respeito, de acordo com os princípios de beneficência e justiça (Streubert & Carpenter, 2002).

Neste estudo foram tomadas todas as medidas éticas e legais que exige um estudo desta natureza. Antes de realizarmos o estudo tivemos contactos informais Posteriormente, formalizámos o pedido oficial de autorização (**Protocolo**) para a realização do estudo nas instituições, tendo a apreciação favorável dos seus órgãos diretivos (Apêndice D). Nesta fase foram explicados os objetivos do estudo, a metodologia e as finalidades do estudo, tendo obtido a **autorização e livre consentimento** (Apêndice E), seguindo-se os contactos informais e a aplicação das técnicas e metodologias inseridas no ‘Design’. Deslocámo-nos várias vezes às instituições para efetuarmos as entrevistas semiestruturadas e a aplicação dos questionários, seguindo o mesmo procedimento, explicando os objetivos do estudo e a metodologia de recolha de dados, bem como a garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato dos dados.

Em primeiro lugar, marcamos uma reunião com cada uma das direções das escolas profissionais e Agrupamentos de Escolas envolvidos, posteriormente formalizamos os pedidos através de ofício, seguiu-se as entrevistas aos Professores, Diretores de turma, Assesores, para explicar os objetivos do estudo e formalizar as entrevistas (Apêndice F). Cumprimos todos os procedimentos éticos e legais (Protocolo), preservando a identidade dos sujeitos entrevistados no anonimato e confidencialidade dos dados.

5.- Técnicas no tratamento de dados

Após a recolha dos dados efetuou-se o seu armazenamento em computador no programa Word 2013, de forma a organizar todos os registos dos dados. Para o seu tratamento estatístico do inquérito por questionários utilizou-se o programa SPSS versão 20.0. O tratamento utilizado começou pela verificação do valor do Alfa de Cronbach com um valor global de (0,72), o cálculo de médias e desvio padrão, a ANOVA (análise de variância entre as subamostras) pela variável género e escola, com o teste de T-Student, (para duas amostras independentes) ou seja $H_0 = X_h = X_m$ Ou seja, efetuamos nessa análise de variância por escola as comparações múltiplas (Scheffe), quando os grupos têm valores muito distintos entre eles como é o nosso caso. Para além do tratamento estatísticos dos dados das variáveis constantes do questionário, utilizamos

ainda a análise de conteúdo aos documentos e entrevistas e, no final a técnica da triangulação de dados, de acordo com o *'Design híbrido de triangulação'*.

5.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um *"(...) conjunto de técnicas de análise das comunicações"* (Bardin, 2009: 33 e 46), que visa o *"(...) conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. (...) por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares"*. Pretendeu-se a inferência baseada numa lógica sobre as narrações ou informações produzidas pelos entrevistados, através da entrevista semiestruturada e observação documental. Tudo isto facultou respostas elucidativas com algum grau de profundidade, autenticidade e credibilidade. De facto, esta técnica de tratamento de dados foi utilizada na parte documental e nas entrevistas efetuadas, no tratamento. Assim, a metodologia de análise de conteúdo esteve composta por várias etapas: pré-análise/exploração; tratamento dos resultados (inferência); interpretação.

***-Pré-análise.** Foi efetuada a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, que consistiu em conhecer o seu conteúdo, a partir dos depoimentos dos professores e do responsáveis das instituições acerca do tema em estudo, isto é *"(...) o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano"* (Bardin, 2009: 43). As informações contidas nessas conversas que formaram o corpus, que é o *"(...) conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras"* (p. 122).

***-Tratamento e categorização dos dados.** Posteriormente foi iniciada a categorização do material selecionado, que de acordo com Bardin (2009: 145), consiste na *"(...) operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos"*.

Ao analisar o material, foram evidenciadas e agrupadas palavras fundamentais de forma a moldar as categorias e subcategorias. Este reagrupamento deu origem às categorias evidenciadas nas entrevistas, que correspondem às diversas dimensões que compreendem os indicadores, que posteriormente favorece ao agrupamento das evidências de unidades de texto. Usámos a frase de maior representatividade. Surgiram, posteriormente as subcategorias, fruto da análise aprofundada do conteúdo das entrevistas.

***- Inferência dos dados.** Posteriormente ao processo de análise de dados, passámos para a sua interpretação, onde confrontámos os discursos/narrações dos professores com as categorias e subcategorias evidenciadas. Para que a leitura da análise fosse de fácil compreensão, foram elaborados tabelas representativas das categorias individualmente e efetuada a análise e tratamento da informação obtida.

5.2 -Técnica de triangulação de dados

A combinação de métodos quantitativos e qualitativos é denominada por *'triangulação'*, que pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas, através de diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis além de poder conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem estudados: *"A triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o*

conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento” (Flick, 2005: 231). É sobretudo um veículo para a validação cruzada, quando dois ou mais métodos diferentes são utilizados para produzir dados comparáveis, a fim de examinar a mesma dimensão de um fenómeno em estudo. O pesquisador como construtor e criador, reúne as peças de um complexo quebra-cabeças, num todo coerente.

Para dar maior credibilidade e validade ao estudo recorreu-se, assim à triangulação dos dados, para além das metodologias, que consistiu na “*combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno*” (Flick, 2005: 231). De facto, a triangulação, refere-se ao uso de mais do que um método para o estudo de um fenómeno. Há quatro tipos de triangulação: Triangulação dos Dados; Triangulação do Investigador; Triangulação Teórica (fontes); Triangulação Metodológica. No presente trabalho, referimo-nos quer a uma triangulação de dados, quer a uma triangulação metodológica, por isso pode haver uma triangulação múltipla em que se combinam diferentes tipos de triangulação: dados, metodologias e técnicas.

Baseando-nos na triangulação entre métodos (Flick, 2005; Quivy & Champenhoudt, 2003), caracterizando assim como abordagem principal, a interdisciplinaridade desta metodologia, pelo que neste estudo utilizamos uma multiplicidade de informações. O que não significa que a triangulação de métodos seja uma simples combinação de múltiplas práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observação em um único estudo. A triangulação (quantitativa) utilizou as informações/narrativas das entrevistas, relacionadas com os alunos e contexto institucional e permitiu, tal como a ‘Teoria Fundamentada’ (teorias, enfoques) estabelecer o PIO – Programa de Intervenção e Orientação, para um melhor desempenho humano/técnico/profissional. Foi com essa finalidade que utilizámos a triangulação de dados e metodologias.

Capítulo III- Análise e interpretação de dados

“Pode mesmo ser o pior das coisas quando o investigador ‘se deixa obnubilar pela impressão de verdade imanente que lhe conferia a representatividade estatisticamente provada das amostras consultadas” (Ketele & Roegiers, 1999: 36)

O nosso estudo de investigação de ‘*design híbrido ou misto*’ (Creswell, 2005; Creswell & Plano Clark, 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998) representa um estudo exploratório, estruturado sobre a base da metodologia quantitativa e qualitativa e com um nível de análise fenomenológico e hermenêutico no relacionado com a intervenção social e escolar ou nível dos estabelecimentos de ensino que tem cursos vocacionais e profissionais. Corresponde a uma perspetiva descrita e explicativa no caso dos dados do questionário aos alunos das três instituições de estudo (NA, EP, ET), analítico na análise de conteúdo das entrevistas aos professores das 4 instituições (NA, AS, ET, EP), triangulando os resultados dos dados e informações, tal como estruturamos no ‘Design’ de orientação empírico (Apêndice B – “Design”). Incorporamos a reconstrução das estruturas relacionadas com a intervenção social e escolar (categorias e relações) nas respostas às dificuldades dos alunos, tendo como destaque, em termos de investigação – ação, uma proposta de *PIO – Programa de Intervenção e Orientação* para técnicos e professores poderem intervir e orientar os alunos ‘problemáticos’ do ensino regular e/ou alunos de transição desse ensino para o vocacional e profissional. A abordagem do estudo procurou a confrontação dos dados dos alunos e as evidências dos professores (descritores/evidências descritivas e analíticas), a partir da interpretação do investigador com outras informações do contexto quotidiano daqueles estabelecimentos de ensino, e daí resultou a proposta do PIO.

Iremos, em primeiro lugar, analisar de forma descritiva e explicativa os dados dos questionários dos alunos (n= 255), por cada uma das instituições (NA, EP, ET) e, depois de forma global entre elas, no âmbito rural e urbano/citadino, para ver se há variância entre as subamostras de estudo, ao nível do género e escola. Posteriormente, trataremos categorialmente os dados provenientes das entrevistas aos professores (n=11) das quatro escolas de análise (NA, AS/AEJSR, EP, ET), para depois realizarmos a triangulação de todos os dados obtidos quantitativos e qualitativos, com o contributo das observações (documentais, participante e informais) e notas de campo.

1.- Dados do inquérito aos alunos das instituições de estudo

Após a recolha dos dados efetuou-se o seu armazenamento em computador no programa Word 2013, de forma a organizar todos os registos dos dados. Para o tratamento estatístico do inquérito por questionários utilizou-se o programa SPSS versão 20.0. O tratamento utilizado começou pela verificação do valor do Alpha de Cronbach, com valor global de (0,72).

Na análise do inquérito por questionário (Apêndice G) foi usado como tipo de resposta intervalar, a escala de Likert, que vai de 1 a 5, onde: 1 = discordo totalmente; 2=discordo; e 3=Nem discordo nem concordo, 4=concordo 5=concordo totalmente. Já dissemos anteriormente que o questionário foi analisado agrupando cinco fatores (correspondentes à operacionalidade das variáveis independentes), que foram:

*-Fator 1 'Escola' (agrupamento de escola ou escola profissional), com os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 27, 29, 30. Pretendemos abordar a 'Escola' na sua globalidade, através da perceção que os alunos têm dela nas suas diversas dimensões/espacos, serviços.

*-Fator 2 'Curso/carreira' - Expetativas dos alunos em relação ao curso que frequentam, às dificuldades e às saídas profissionais', integrando os itens 8 ; 9; 10; 11; 12; 13; 20

*-Fator 3 'Aprendizagem e a motivação' dos alunos no processo educativo dos cursos, integrando os itens 18, 19, 21, 22, 23, 28.

*-Fator 4 'Relações pedagógicas dos alunos com o (s) professor (es) e colegas', integrando os itens 14, 15, 16, 17.

*-Fator 5 'Relações sociais' (Convivência, relações) abordando a integração dos alunos no Grupo/turma, adaptação ao 'ambiente escolar', integrando os itens 24, 25, 26.

Após a estrutura de análise dos questionários nesses cinco fatores operacionais das variáveis/dimensões, passámos a contabilizar as pontuações (scores) atribuídas pelos alunos da amostra global (n=255), por cada um dos fatores, nessa escala de Likert, que foi a seguinte:

➤ 'Escola' pontuaram mais no "Nem concordo nem discordo" (intervalo 3), seguido do "Concordo" (intervalo 4), em terceiro pontaram mais em "Concordo totalmente" (intervalo 5), apesar haver pontuações no 'discordo totalmente" (intervalo 1). Verifica-se que os alunos respondem mais aos itens deste fator no ponto intermedio o que implica uma certa indecisão ou indefinição em responder, não valorizando a estrutura da sua escola (Azevedo, 1999).

➤ 'Curso/carreira' pontuaram mais no "Nem concordo nem discordo" (intervalo 3) seguido do "Concordo" (intervalo 4), em terceiro pontaram mais em "Concordo totalmente" (intervalo 5), apesar haver pontuações no 'discordo totalmente" (intervalo 1). Tal como no fator anterior os alunos respondem mais aos itens deste fator no ponto intermedio o que implica uma certa indecisão ou indefinição em responder sobre o curso (Milbum & Colyer, 2008).

➤ 'Aprendizagem e a motivação' pontuaram mais no "Concordo" (intervalo 4) seguido do "Nem concordo nem discordo" (intervalo 3) e em terceiro pontaram mais em "Concordo totalmente" (intervalo 5), apesar de haver pontuações no 'discordo totalmente" (intervalo 1). Os alunos tem tendência a pontuar mais alto no intervalo "Concordo" demonstrando uma maior decisão na resposta (Seligman, 1994).

➤ 'Relações pedagógicas' pontuaram mais no "Concordo" (intervalo 4) seguido do "Nem concordo nem discordo" (intervalo 3) e em terceiro pontaram mais em "Concordo totalmente" (intervalo 5), apesar de haver pontuações no 'discordo totalmente" (intervalo 1). Os alunos tem tendência a pontuar mais alto no intervalo "Concordo" demonstrando uma maior decisão na resposta, valorizando as relações com professores e colegas (Herr, 2001).

➤ 'Relações sociais' pontuaram mais no "Nem concordo nem discordo" (intervalo 3) seguido do "Concordo" (intervalo 4) e em terceiro pontaram mais em "Concordo totalmente" (intervalo 5), apesar haver pontuações no 'discordo totalmente" (intervalo 1). Verifica-se que os alunos respondem mais aos itens deste fator no ponto intermedio o que implica uma certa indecisão ou indefinição em responder (Brown & Lent, 2005).

Em seguida explicaremos os dados parciais dos scores ou pontuações obtidas pelos alunos em cada um dos estabelecimentos (NA, ET, EP) onde aplicámos o questionário, com o respetivo tratamento

estatístico. Realizaremos uma explicação dos valores individuais com quadros por escola e a pontuarem, de 1 a 5.

1.1.-Dados do questionário no Agrupamento NA

O NA é um estabelecimento urbano/citadino – macro Agrupamento de Escola (evolução do antigo Liceu da cidade), situado no centro da cidade de Castelo Branco e com acessibilidade dos alunos poderem aceder a outros serviços, informações e bens.

- **Fator 1 -‘Escola’** (Tabela nº38). Questionamos os alunos sobre as suas instalações e espaços (Item 1) percebemos que não é uma preocupação evidente com um total de 36,1% na escala pontuando “*Nem concordo nem Discordo*” (intervalo 3). No que diz respeito aos recursos disponibilizados pela escola (Item 2) e a sua adequação às necessidades dos alunos, as respostas mantiveram-se “*Nem concordo nem Discordo*” (intervalo 3), com valores na ordem dos 36,1%. Relativamente ao fornecimento pela escola dos ‘*materiais escolares aos alunos*’ (item 5), consideram 36,1% que “*Concordo*” (intervalo 4). Em relação à dimensão de apoio ao curso e especialmente à questão “*Recebo apoio financeiro da escola?* (item 4), a maioria dos alunos referiu que “*Concordo*” (intervalo 4) com 27,8%.

Por outro lado em relação se ‘*Escola está atenta aos problemas dos alunos?*’ (item 6) a a maioria dos alunos 44, 4% ‘*Nem concorda nem discorda*’ (intervalo 3), o que podemos deduzir de algum distanciamento dos responsáveis e professores a muitos problemas que manifestam, para além das necessidades e dificuldades escolares (Sampaio, 1993), daí a importância da intervenção e orientação nas dimensões problemáticas da vida dos alunos.

Na dimensão de intervenção social e escolar abordamos a existência e a necessidade de haver técnicos especializados nessa área da intervenção e orientação (pessoal, escolar, social, profissional). Assim, perguntamos aos alunos dessa necessidade de “*Técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?*” (item 3) encontramos uma pontuação de 52,8%, na valorização intervalar “*Concordo*” (intervalo 4), havendo uma necessidade de intervenção socioeducativa desse pessoal técnico no seu percurso escolar e problemas socioeducativos na escola (Muller, 2008).

Por oposição, àquele desejo manifestado, questionamos os alunos sobre “*Haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?*” (item 30), dos quais 44, 4 % não responderam à questão, talvez por não haver na escola (não existe serviço orientação especializado), ou por não ser visível as intervenções desses técnicos ou por não precisarem de intervenção efetiva, apesar de 22,2% dos alunos pontuaram em “*Concordo*” (intervalo 4) (há na escola o GAAF).

Ao solicitamos a opinião dos alunos sobre “*Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?*” (item 29) houve uma apreciação clara de indiferença (47,2%) na pontuação “*Nem concordo nem discordo*” (intervalo 3). Quando lhes perguntamos se a escola tinha assistente social (item 27) as respostas obtidas foram de 55,6% na valorização “*Nem concordo nem discordo*” (intervalo 3).

Tabela 38-Fator 1, em (NA)

Fator 1- 'Escola'	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1-Gosto das instalações da escola?	5,6	19,4	36,1	22,2	8,3
2-A escola têm recursos adequados às minhas necessidades?	11,1	8,3	36,1	33,3	11,1
3-A escola têm técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?	5,6	5,6	22,2	52,8	13,9
4- Recebo apoio financeiro da escola?	11,1	13,9	25,0	27,8	22,2
5-Considero que a escola deve dar material escolar.	2,8	0,0	33,3	36,1	27,8
6-A escola está atenta aos problemas dos alunos.	8,3	25,0	44,4	13,9	8,3
7-Sinto que sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?	0,0	2,8	30,6	41,7	25,0
27-A minha escola tem assistente social?	5,6	13,9	55,6	11,1	13,9
29-Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?	16,7	8,3	47,2	25,0	2,8
30-Deve haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?	2,8	0,0	2,8	22,2	19,4

- ❑ **Fator 2 –'Curso/carreira profissional'** (Tabela 39). Intentámos saber quais as '*Expetativas dos alunos em relação ao seu futuro profissional – saídas profissionais*' (item 12) dos alunos, respondendo 30,6% dos em "Nem discordo nem concordo" (intervalo 3) e 30,6% revelaram-se negativamente em relação ao seu futuro profissional. Ora isto comprova a '*indecisão*' e '*indecisibilidade*' que explicamos no Capítulo 1 (Muller, 2008), em relação a este período da adolescência e juventude. De facto, os alunos não têm expetativas, ou se as têm são poucas com muitas indecisões, mas frequentam o curso porque não podem ingressar no mercado de trabalho. Ao questionamos os alunos sobre "*Gosto do curso que frequento?*"(item 9) as respostas são evidentes com 47,2% a pontuarem "*Concordo Totalmente*" (intervalo5).

Relativamente à dimensão dos conteúdos curriculares do curso "*Compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?*" (item 10) as respostas revelam maior percentagem no "Concordo" (intervalo 4) com 58,3%, e ao questionar-lhes se consideram '*Difícil o seu curso*' (item 11) as respostas revelaram 47,2% de discordância da afirmação (intervalo 1), o que significa que os alunos estão num curso que os atrai para desenvolver as competências básicas de que gostam e em termos práticos. Daí, os alunos valorizam "*Estágio nas empresas...*" (item 13) com uma pontuação de 55,6% valorizada no "Concordo totalmente" (intervalo 5). Em relação às metodologias e métodos utilizados pelos professores no curso "*Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?*" (item 20), 36,1% dos alunos expressam uma valorização de "Concordo" (intervalo 4).

Tabela 39-Fator 2, em (NA)

Fator 2- 'Curso/Carreira	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
8-Creio que quando terminar o curso terei saídas profissionais?	30,6	27,8	30,6	2,8	8,3
9-Gosto do curso que frequento?	2,8	0,0	11,1	38,9	47,2
10-Compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?	0	2,8	19,4	58,3	19,4
11-Considero difícil o meu curso?	11,1	47,2	30,6	8,3	2,8
12-As minhas expetativas são positivas em relação ao curso?	1,2	7,0	24,4	33,7	31,4
13-O estágio nas empresas é útil para a minha formação?	0,0	2,8	16,7	25,0	55,6

20-Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?	0,0	11,1	30,6	36,1	22,2
--	-----	------	------	------	------

- ❑ **Fator 3 – ‘Aprendizagem e Motivação’** (Tabela 40). Questionamos os alunos sobre a sua ‘Falta de motivação ou interesse para aprender’ (item 18) os mesmos revelam que têm motivação e interesse na aprendizagem das disciplinas (55,5% mesmo pontuando em negativo intervalo 1 e 2). Sobre a sua ‘Motivação para a realização das tarefas escolares’ (item 19) a maioria **58,4%** sente-se motivado/vontade (‘Concordo’ - intervalo 4) e muito motivado (‘concordo totalmente’ - intervalo 5), apesar de haver 33,3% (intervalo 3) que se sente indiferente (pouca motivação). Em relação à assiduidade desses trabalhos escolares (Item 21) os alunos referem que realizam os realizam assiduamente com uma percentagem 33,3%, pontuando “*Concordo Totalmente*” (intervalo 5), apesar de haver 25% que discordam (intervalos 1 e 2), o que significa problemas execução ou cumprimento das tarefas escolares (falta de responsabilidade e orientação escolar) (Lent, Brown & Hacketee, 2002).

Estes jovens alunos referem, em relação ao item 22 ‘*Organização do que aprendem*’, que devem ser organizados no processo de aprendizagem (significativa e compreensiva) com 38,9% pontuando no “*Concordo Totalmente*” (intervalo 5), apesar de 16,7% deles nem concordem nem discordam. Por outro lado, os alunos adaptam-se à disciplina da escola (item 23), com 55,6% (‘Concordo’ - intervalo 4), ajustando-se ao estatuto Disciplinar do Alunos e manifestando poucos conflitos ou situações indisciplinares no espaço educativo da escola. Referem, ainda os alunos em relação aos funcionários da escola no contributo ao seu sucesso escolar (item 28), que estes são indiferentes aos problemas escolares (36,1%), seguindo-se 30,6% que afirmam que ‘*Nem concordam nem discordam*’ (intervalo 3). Ora estas pontuações indicam-nos a fraca valorização dos funcionários, assistentes operacionais e de apoio pelos alunos, possivelmente devido à sua falta de formação e envolvimento, idade ou estatuto de trabalhador (contratos eventuais) nos seus problemas escolares/pedagógicos, sociais e orientação dos alunos e do seu sucesso (Teodoro, 2010).

Tabela 40-Fator 3, em (NA)

Fator 3- ‘Aprendizagem/Motivação	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
18-Falta-me motivação/ interesse para aprender?	22,2	33,3	19,4	11,1	13,9
19-Tenho motivação para realizar os trabalhos escolares?	5,6	2,8	33,3	27,8	30,6
21-Realizo assiduamente as tarefas escolares?	13,9	11,1	22,2	19,4	33,3
22-Devo ser organizado quando aprendo?	2,8	5,6	16,7	36,1	38,9
23-Considero que devo adaptar-me à disciplina escolar?	5,6	0,0	16,7	55,6	22,2
28-Os funcionários da escola empenham-se no sucesso dos alunos?	13,9	13,9	36,1	30,6	5,6

- ❑ **Fator 4 – ‘Relações Pedagógicas’** (Tabela 41). Esta dimensão contém quatro indicadores e está direcionado às relações pedagógicas dos alunos entre os seus pares, com os professores do curso e as respostas e apoios dados por estes às dificuldades ou problemas surgidas na formação. Questionamos os alunos sobre a ‘*Valorização da relação com os professores*’ (item 14), os mesmos revelaram positivamente em 44,4% (“Concordo” - intervalo 4) essas relações (proximidade dos professores aos alunos) sentindo que é uma necessidade pedagógica, não havendo pontuações negativas (‘discordo totalmente’, ‘Discordo’) na escala intervalar do item.

De facto, são apoiados pelos professores quando têm nas ‘*Dificuldades de aprendizagem?*’ (item 15) com 55,6% de pontuação no “Concordo” (intervalo 4).

Os alunos sempre que o solicitam são atendidos pelos professores do curso (‘*Atendimento dos professores*’ – Item 16) com 33,3% (escala para a pergunta em negativa), apesar de haver 16,7 de alunos que pontuaram no ‘Concordo’ (intervalo de 4), deduzindo que não têm esse apoio de orientação escolar e pessoal (Santana Veja y Santana Bonilla, 1998). Ou seja, os professores costumam ‘Dar resposta a alguns dos seus problemas de integração’ (item 17) com 38,9% em “*Nem concordo nem discordo*” (intervalo 3), seguido de 36,1% de respostas em “Concordo” (intervalo 4) e 16,7% ‘Concordo totalmente’ (intervalo 5).

Tabela 41-Fator 4, em (NA)

Fator 4 Relação pedagógica	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
14-Valorizo a relação que tenho com os professores?	0,0	0,0	22,2	44,4	33,3
15-Sinto que sou apoiado pelos professores quando tenho dificuldades de aprendizagem?	2,8	0,0	8,3	55,6	33,3
16-Quando solicito apoio aos professores não sou atendido?	33,3	25,0	16,7	16,7	8,3
17-Os professores costumam dar respostas aos meus problemas de integração escolar?	2,8	5,6	38,9	36,1	16,7

- **Fator 5 –‘Relações sociais’** (Tabela 42). Trata-se de abordar a integração/adaptação social e escolar, as relações grupo, a convivência social com os colegas, o ambiente e clima educativo na comunidade educativa da escola. Em relação ao ‘item 24’ (‘*Integrado no grupo/turma*’), 61,2% dos alunos da subamostra sentem-se ‘integrados’ e ‘totalmente integrados’ (‘Concordo’ –intervalo 4 e ‘Concordo totalmente’ – intervalo 5), revelando 33,3% ‘Concordo totalmente’ (intervalo 5) que o seu ‘*Relacionamento com colegas de turma é adequado*’ (item 25), enquanto que 11,1% diz que não ‘Discordo’ (intervalo 2), devido ao início do ano letivo não conhecer os colegas ou não ter relações com os seus pares. Contudo, mantêm, em geral, um bom relacionamento. Ao questionarmos os alunos sobre se “*Gosta do ambiente escolar e clima educativo?*” (item 26), os mesmos responderam 44,4% com indiferença (intervalo 3 – ‘Nem discordo, nem concordo’) e 36,1% manifesta que gosta pontuando em “Concordo” (intervalo4).

Tabela 42-Fator 5, em (NA)

Fator 5 Relações sociais de turma/grupo	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
24-Sinto-me integrado no grupo /turma?	0,0	11,1	27,8	30,6	30,6
25-O meu relacionamento com os meus colegas de turma é o adequado?	0,0	11,1	36,1	19,4	33,3
26-Gosto do ambiente escolar e clima educativo?	2,8	8,3	44,4	36,1	8,3

Podemos deduzir, em termos gerais que os alunos da NA se encontram num ponto de indiferença em relação às instalações escolares e aos técnicos de apoio e de orientação escolar e social. Compreendem que a escola está preocupada com os seus problemas e necessidades escolares, mas sem uma intervenção efetiva (programa) (Teodoro, 2001). Para eles o sucesso educativo encontra-se exclusivamente dependente das questões de aprendizagem e orientação escolar. Revelam que gostam do curso/carreira que frequentam e compreendem os conteúdos

curriculares, os métodos e as metodologias utilizadas no curso (adequação aos objetivos), valorizando os estágios profissionais (práticas em empresas), e tem expectativas mais ou menos positivas em relação ao futuro profissional, embora compreendam que as saídas profissionais estão custosas devido à crise actual (Santos, 2001). Referem, ainda que são alunos cumpridores em termos organizativos, assíduos e cumpridores dos trabalhos escolares, apresentando motivação para estudar o curso, de modo a aprender com interesse (prático) as atividades e trabalhos de aprendizagem (Santana Vega, 1993). Os jovens valorizam a relação que têm com os professores e sentem-se apoiados pelos mesmos, quando tem dificuldades de aprendizagem, e de integração, confirmando não haver dificuldades de integração na escola e grupo/turma.

1.2.-Dados na escola profissional ET

- **Fator 1 - 'Escola'** (tabela 43). Trata-se de uma dimensão direcionada às dinâmicas internas da escola. Questionamos os alunos sobre se '*Gostavam das instalações/espacos da escola*' (item 1), tendo 53,5% pontuado em "*Nem concordo nem discordo*", pelo que deduzimos que os espaços não são os mais adequados às suas exigências formativas. Na questão referente à "*Escola têm recursos escolares adequados*" (item 2) revelam 32,6%, que "*Concordo totalmente*" (intervalo 5). Ao perguntarmos se "*Escola tem técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?*" (Item 3) os alunos responderam 44,2% "*Concordo*" (intervalo 4), pelo que valorizam a intervenção desses técnicos nas escolas (Melendro, 2013; Payne, 1995).

Tabela 43-Fator 1, em ET

Fator 1- Escola	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1-Gosto das instalações da escola?	15,1	22,1	53,5	2,3	5,8
2-A escola têm recursos adequados às minhas necessidades?	0,0	7,0	27,9	29,1	32,6
3-A escola têm técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?	0,0	7,0	29,1	44,2	14,0
4- Recebo apoio financeiro da escola?	1,2	7,0	14,0	34,9	34,9
5-Considero que a escola deve dar material escolar.	0,0	8,1	9,3	31,4	50,0
6-A escola está atenta aos problemas dos alunos.	8,1	7,0	19,8	34,9	25,6
7-Sinto que sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?	8,1	24,4	19,8	24,4	20,9
27-A minha escola tem assistente social?	4,7	18,6	41,9	2,3	25,6
29-Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?	15,1	22,1	53,5	2,3	5,8
30-Deve haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?	0,0	0,0	27,9	29,1	32,6

Maioritariamente os alunos responderam '*Concordo*' '*Concordo totalmente*' num total de 69,8% ao item 4 referente ao '*Apoio financeiro da escola*' e, igualmente 81,4% ('*Concordo*' e '*Concordo totalmente*') em dar a escola material escolar. Pensam 55,5% dos alunos que a escola

está atenta aos seus problemas (Item 6), contudo há uma dispersão de opiniões sobre 'Sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou de aprendizagem' (Item 7), pois disseram 24,4% 'Discordo' e 24,4% 'Concordo'. No item 27 'Se a escola tem assistente social', 41,9% responderam 'Nem discordo, nem concordo' (intervalo 3) o que demonstra a falta de procura desses serviços ou de intervenção social de proximidade. Ou seja, revelam indiferença em relação ao técnico de Serviço Social e psicólogo. Apesar disso, os alunos referem 67,1% que deve haver 'técnicos especializados de apoio e orientação escolar' (item 30) ao pontuarem majoritariamente em 'Concordo' e 'Concordo totalmente'. Relativamente ao item 29 ('Apoio do psicólogo da escola na resolução de problemas e conflitos') 22,1% 'Discorda' (intervalo 2) e 53,5% 'Nem discordo, nem concordo' (intervalo 3), o que implica falta de apoio psicopedagógico direto e efetivo aos alunos.

- **Fator 2 –'Curso/carreira'** (tabela 44). Esta dimensão diz respeito ao curso, à sua carreira profissional, manifestando os alunos poucas expectativas em relação às saídas profissionais do curso (Item 8), já que 33,7% responderam 'Nem discordo, nem concordo', mas embora tenham dúvidas se vão ou não conseguir uma colocação no mercado, majoritariamente os alunos gostam do curso (item 9) que frequentam com 74,4%, juntando na escala "Concordo" e 'Concordo totalmente'. Os alunos compreendem os conteúdos das disciplinas do curso (item 10) com 49% juntando 'Concordo' e 'Concordo Totalmente", mas em relação aos métodos e as metodologias do curso (item 20) posicionam-se na escala em "Nem concordo nem discordo" com 51,2%. Os alunos não consideram difícil o seu curso (item 11), mas 17,4% "discorda totalmente" que é difícil (existência de disciplinas mais teóricas) e valorizam com 60,5%, em "Concordo Totalmente" os estágios nas empresas (item 13).

Tabela 44-Fator 2, em ET

Fator 2- Curso/Carreira	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
8-Creio que quando terminar o curso terei saídas profissionais?	25,6	14,0	33,7	18,6	5,8
9-Gosto do curso que frequento?	1,2	7,0	15,1	36,0	38,4
10-Compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?	2,3	0,0	45,3	26,7	23,3
11-Considero difícil o meu curso?	17,4	20,9	17,4	14,0	27,9
12-As minhas expectativas são positivas em relação ao curso?	1,2	7,0	24,4	33,7	31,4
13-O estágio nas empresas é útil para a minha formação?	0,0	0,0	12,8	22,1	60,5
20-Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?	10,5	1,2	51,2	11,6	11,6

- **Fator 3 –'Aprendizagem e Motivação'** (Tabela 45). Em relação ao item 18 ('Faltar motivação/interesse para aprender') a maioria dos alunos 'Discorda totalmente' (intervalo 1) e 'Discordo' (intervalo 2) num total de 55,8% de pontuações, sendo significativo o fato de 17,4 dizer que 'Concordo' (intervalo 4) com essa falta motivacional de aprender. Em relação à motivação para fazer trabalhos escolares (Item 19) 51,2% dos alunos dizem 'Concordo' (intervalo 4) que têm motivação e, por isso gostam de fazer os trabalhos, destacando os mais práticos, daí que no Item 21 ('Realizar assiduamente os trabalhos escolares') 43% dos alunos afirmarem que sim no intervalo 'Concordo Totalmente'. Em relação da organização do estudo e da aprendizagem (Item 22) os alunos com 37, 2% pontuarem 'Nem discordo nem concordo' (intervalo3), pelo que deduzimos algumas dificuldades de técnicas organizativas de estudo e

de resolução de problemas e tarefas (Sanchiz, 2007; Taveira, 2001), apesar de 29,1% terem alguma organização ('Concordo' - intervalo 4). Desse empenhamento normalizado e adaptando-se à disciplina escolar (Item 23), 39,5% dos alunos "Concordo" (intervalo 4) com essa adaptação à disciplina da escola/curso. Em relação ao item 28, houve 37,2% dos alunos afirmarem que os funcionários também se encontram envolvidos nos problemas e no seu sucesso de aprendizagem ao pontuarem em 'Concordo' (intervalo 4), apesar de 36,0% afirmarem que 'Nem discordo, nem concordo'.

Tabela 45-F ator 3, em ET

Fator 3-Aprendizagem e Motivação	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
18-Falta-me motivação/ interesse para aprender?	30,2	25,6	20,9	17,4	2,3
19-Tenho motivação para realizar os trabalhos escolares?	1,2	4,7	12,8	51,2	27,9
21-Realizo assiduamente as tarefas escolares?	11,6	7,0	15,1	18,6	43,0
22-Devo ser organizado quando aprendo?	8,1	1,2	37,2	29,1	18,6
23-Considero que devo adaptar-me à disciplina escolar?	1,2	2,3	38,4	39,5	11,6
28-Os funcionários da escola empenham-se no sucesso dos alunos?	1,2	1,2	36,0	37,2	17,4

- ❑ **Fator 4 –'Relações Pedagógicas'** (tabela 46). Os alunos da ET sobre item 14 se "Valorizo a relação que tenho com os professores?" as respostas pontuam em "Concordo" (intervalo 4) com 45,3%, pois sentem-se apoiados pelos professores quando têm dificuldades de aprendizagem (Item 15) com 57% a dizerem conjuntamente 'Concordo' e 'Concordo totalmente' na escala, ou seja quando solicitam apoio aos professores (item 16) 41,9% são atendidos e só 10,5% dizem que não são. Reconhecem que quando solicitados os professores costumam dar respostas aos seus problemas de integração (item 17) dando-lhes respostas positivas, pontuando 39,5% em "concordo totalmente", apesar de 33,7% referirem 'Nem discordo, nem concordo', deduzindo que haverá professores mais recetivos que outros.

Tabela 46-Fator 4, em ET

Fator 4 Relação pedagógica	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
14-Valorizo a relação que tenho com os professores?	0,0	1,2	24,4	45,3	26,7
15-Sinto que sou apoiado pelos professores quando tenho dificuldades de aprendizagem?	8,1	1,2	32,6	29,1	27,9
16-Quando solicito apoio aos professores não sou atendido?	41,9	26,7	11,6	4,7	10,5
17-Os professores costumam dar respostas aos meus problemas de integração escolar?	3,5	4,7	33,7	15,1	39,5

- ❑ **Fator 5 –'Relações sociais'** (tabela 47). Trata-se de abordar a integração/adaptação social e escolar, as relações grupo, a convivência social com os colegas, o ambiente e clima educativo. Os alunos sentem-se integrados no 'Grupo/Turma' (item 24) valorizando 31,4% em "Concordo totalmente" (intervalo 5), tendo um relacionamento muito positivo com os seus colegas (item 25) com 39,5% em 'Concordo totalmente' (intervalo 5). Em relação se gostam do clima e

ambiente escolar (item 26), 53,4% afirmam conjuntamente “Concordo” e ‘Concordo totalmente’.

Tabela 47-Fator 5, em ET

Fator 5 Relações sociais	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
24-Sinto-me integrado no grupo /turma?	0,0	9,3	16,3	29,1	31,4
25-O meu relacionamento com os meus colegas de turma não é o adequado?	2,3	7,0	20,9	23,3	39,5
26-Gosto do ambiente escolar e clima educativo?	1,2	9,3	29,1	36,0	17,4

Podemos em termos dedutivos em relação aos alunos da ET, sintetizar o seguinte: esta escola preocupa-se pelos seus alunos; os recursos estão adaptados às suas necessidades e, ainda está atenta aos seus problemas e dificuldades; os jovens valorizam a intervenção dos técnicos especializados/ou professores para os ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares (Knapp, 1986), embora respondam com indiferença à intervenção do psicólogo e da assistente social (Abreu, 2001); revelam altas expectativas em relação às saídas profissionais, mesmo num cenário de crise e dificuldades de entrar no mercado de trabalho (Gatri, Asulim-Peretz & Fisher, 2012); gostam do curso que frequentam; não manifestam opinião sobre os métodos utilizados pelos professores no decorrer das aulas; consideram o seu curso fácil e destacam os estágios nas empresas como muito importantes na formação. Os alunos dizem-se motivados para aprender e realizar os trabalhos escolares, pois compreendem que a organização e a disciplina escolar são importantes, valorizando, ainda o empenho dos funcionários no seu sucesso educativo, apesar de não terem formação adequada. Saliem a boa a relação que têm com os professores e valorizam as respostas dos professores ao nível da integração social e escolar e as relações que têm com os colegas (Kidd, 2003). Ou seja, os estudantes sentem-se integrados no Grupo/turma do curso (Mayne, 2001).

1.3.-Dados na escola profissional EP

- **Fator 1- Escola** (tabela 48). Os alunos confrontados se ‘Gostavam das instalações/espacos da escola’ (item 1), pontuaram 38,3% no intervalo “Nem discordo, nem concordo”, seguido de 31,6% em “Discordo” (intervalo 2), pelo que deduzimos que os espacos não são os mais adequados à sua formação. Na questão referente à “Escola têm recursos escolares adequados” (item 2) revelam 42,9%, que “Nem discordo, nem concordo” (intervalo 3), seguido de 21,1% em “Concordo”. No item 3, se a “Escola tem técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?”, 45,1% responderam “Concordo” (intervalo 4). Os jovens referem que recebem apoio financeiro (item 4), com 42,1% em “Concordo”, concordando que a escola deve dar material escolar aos alunos (Item 5) com 39,1% (“Concordo”). Ao questionamos os alunos sobre “A escola está atenta aos problemas dos alunos” (Item 6) pontuaram ‘Nem concordo, nem discordo’ com 36,8%, mas em relação ao item 7 “Sinto que sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?” responderam com 31,6% e 35,3%, respetivamente “Nem discordo nem concordo” e “Concordo”.

À questão do item 27 “A escola tem assistente social?”, 50,4% “nem discordo nem concordo”, deduzindo que não consultam ou não precisam desse apoio social e, relativamente ao item 29

‘Apoio do psicólogo da minha escola na resolução dos meus conflitos?’, 35,3% pontuaram em “Nem discordo nem concordo” (intervalo 3). Neste sentido em relação ao item 30 se devia de haver ‘técnicos especializados de apoio e orientação escolar’, 37,6% pontuaram em “Nem discordo nem concordo”, desconhecendo as implicações de haver técnicos especialistas, que os acompanhassem pessoal, escolar e profissionalmente.

Tabela 48-Fator 1, em EP

Fator 1- Escola	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1-Gosto das instalações da escola?	15,8	31,6	38,3	8,3	3,0
2-A escola têm recursos adequados às minhas necessidades?	4,5	15,8	42,9	21,1	15,0
3-A escola têm técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?	2,3	4,5	34,6	45,1	13,5
4- Recebo apoio financeiro da escola?	13,5	8,3	24,8	42,1	11,3
5-Considero que a escola deve dar material escolar.	3,8	8,3	27,1	39,1	21,8
6-A escola está atenta aos problemas dos alunos.	10,5	12,8	36,8	23,3	15,8
7-Sinto que sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?	5,3	15,8	31,6	30,1	16,5
27-A minha escola tem assistente social?	9,0	18,8	50,4	9,8	11,3
29-Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?	8,3	4,5	35,3	33,8	17,3
30-Deve haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?	2,3	1,5	37,6	28,6	29,3

□ **Fator 2- Curso/Carreira** (tabela 49). À pergunta “Quando terminar o curso terei saídas profissionais?” (Item 8), 41,4% dos alunos pontuaram no intervalo “Nem discordo nem concordo”, manifestando a falta de algumas expectativas nos jovens no acesso ao mercado de trabalho no contexto da crise atual. Por outro lado, 36,8% dos alunos referem que gostam do curso que frequentam (Item 9) valorizando no intervalo “Concordo”. À questão “compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?” (Item 10), respetivamente 39,8% e 39,1% dos alunos pontuaram em “Nem discordo, nem concordo” e ‘Concordo’.

Os alunos consideram o seu ‘Curso fácil’ (Item 11), discordando 33, % que é difícil e, em relação, ao item 20 sobre ‘métodos e as metodologias utilizadas pelos professores’ os alunos referem 37,6% “Nem discordo nem concordo” e 30,8% ‘Concordo’. Sobre o item 12 das suas expectativas positivas em relação ao curso, 39,8% pontuaram “Concordo”, para além de valorizarem muito o estágio nas empresas, com 36,8% pontuarem em “Concordo”.

Tabela 49- Fator 2, em EP

Fator 2- Curso/Carreira	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
8-Creio que quando terminar o curso terei saídas profissionais?	11,3	19,5	41,4	12,0	9,0
9-Gosto do curso que frequento?	3,8	7,5	27,1	36,8	24,8
10-Compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?	1,5	4,5	39,8	39,1	15,0
11-Considero difícil o meu curso?	13,5	36,1	33,1	9,0	8,3
12-As minhas expectativas são positivas em relação ao curso?	6,0	3,0	27,1	39,8	23,3
13-O estágio nas empresas é útil para a minha formação?	3,8	3,0	27,1	36,8	29,3
20-Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?	3,8	9,8	37,6	30,8	15,0

- **Fator 3 – ‘Aprendizagem e Motivação’** (tabela 50). Em relação ao item 18 sobre a ‘Falta de motivação/interesse dos alunos para aprender’, há muita dispersão destacando os 21,8% em ‘Discordo’ e os 31,6% em ‘Nem discordo, nem concordo’. Em relação à ‘motivação para os trabalhos escolares’ (Item 19) os alunos consideram ‘Concordo’ (39,1%), assim como ‘Concordo’ (39,1%) que realizam assiduamente essas tarefas/trabalhos (Item 21). Em relação à organização de aprender (Item 22), os alunos consideram-se organizados pontuando em “Concordo” (37,6%) e, sobre o envolvimento dos funcionários da escola no sucesso dos alunos (item 28) obtivemos 45,9% no intervalo “Nem discordo nem concordo”. Por outro lado, os alunos sentem-se adaptados à disciplina escolar 37,6% pontuando em ‘Concordo’, mesmo que 39,1% tenham optado em pontuar ‘Nem discordo, nem concordo’.

Tabela 50-Fator 3, em EP

Fator 3- Aprendizagem e Motivação	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
18-Falta-me motivação/ interesse para aprender?	19,5	21,8	31,6	15,8	11,3
19-Tenho motivação para realizar os trabalhos escolares?	8,3	6,0	26,3	39,1	19,5
21-Realizo assiduamente as tarefas escolares?	8,3	6,0	26,3	39,1	19,5
22-Devo ser organizado quando aprendo?	6,8	3,8	23,3	37,6	28,6
23-Considero que devo adaptar-me à disciplina escolar?	3,0	3,8	39,1	37,6	16,5
28-Os funcionários da escola empenham-se no sucesso dos alunos?	3,8	3,0	45,9	32,3	15,0

- **Fator 4 - Relação pedagógica** (tabela 51). Os jovens dizem valorizar a reação que têm com os professores (Item 14) com 40,6% em “Concordo”, sentindo-se ‘Apoiados pelos professores quando têm dificuldades de aprendizagem’ (Item 15), com 44,4% em ‘Concordo’, embora quando solicitam esse apoio aos professores (Item 16) só 20,3% dizem que são atendidos e 30,8% pontuam em “Nem discordo, nem concordo”. Contudo, não têm opinião acerca das respostas que os professores dão aos seus problemas de integração (Item 17), pois 47,4% dos alunos não manifestam uma opinião nem favorável nem desfavorável já que pontuam ‘Nem discordo, nem concordo’ (intervalo 3).

Tabela 51- Fator 4, em EP

Fator 4 Relação Pedagógica	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
14-Valorizo a relação que tenho com os professores?	3,0	4,5	28,6	40,6	23,3
15-Sinto que sou apoiado pelos professores quando tenho dificuldades de aprendizagem?	2,3	6,8	25,6	44,4	21,1
16-Quando solicito apoio aos professores não sou atendido?	20,3	24,1	30,8	12,8	11,3
17-Os professores costumam dar respostas aos meus problemas de integração escolar?	5,3	5,3	47,4	26,3	15,0

- ❑ **Fator 5 – ‘Relações Sociais’** (Tabela 52). Sobre o item 24 ‘*integração no grupo/turma*’ os alunos pontuaram com 36,1% em “*Concordo*”, o seu relacionamento com os colegas da turma (Item 25) poderia ser melhor, pois pontuaram com 37,6% em “*Nem discordo nem concordo*”. Perguntamos no item 26 se gostavam do ambiente escolar e clima educativo, em termos de integração, referiram 39,1% em “*Nem discordo, nem concordo*” e 28,6% em ‘*Concordo*’.

Tabela 52- Fator 5, em EP

Fator 5 Relações Sociais	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
24-Sinto-me integrado no grupo /turma?	4,5	6,0	33,8	36,1	19,5
25-O meu relacionamento com os meus colegas de turma não é o adequado?	6,8	13,5	37,6	23,3	18,0
26-Gosto do ambiente escolar e clima educativo?	3,8	16,5	39,1	28,6	12,0

Em termos dedutivos aos resultados obtidos em EP, os alunos valorizam a intervenção dos técnicos especializados em integração escolar e social (necessidade de haver técnicos na escola) (Sil, 2004; Taveira, 2001). Confirmam que recebem apoio financeiro e material escolar da escola, mas referem não saber se a escola está atenta aos seus reais problemas e necessidades de integração e aprendizagem. Os alunos gostam do seu curso e consideram-no nem fácil nem difícil; não tem opinião sobre os métodos e metodologias utilizados pelos professores do curso; apresentam expectativas altas; estão motivados para a realização dos trabalhos escolares; sentem-se minimamente organizados e assíduos na execução dos trabalhos; valorizam a sua relação com os professores, recebendo deles os apoios solicitados (Pereira, 2006). Destacamos nesta subamostra de EP, que os alunos responderam a muitos itens no intervalo 3 “*Nem discordo, nem concordo*”.

1.4.-Dados globais da amostra do questionário

➤ **Fator 1** (Tabela 53). Nestes dez itens relacionados com a ‘*Escola*’, por exemplo, sobre as instalações e espaços na sua escola obtivemos uma média de 2,62 (destacamos NA média=3,09, que tem muito boas instalações e espaços). Interpelamos o aluno se a escola têm recursos

adequados às suas necessidades obtendo uma média de 3,59 (melhor média em ET=3,90). Destacamos que as Escolas Profissionais (EP, ET) dispõem melhores recursos e mais adequados às necessidades dos alunos. Questionamos os jovens se a sua escola tem ‘técnicos especializados disponíveis para aconselhar, apoiar, orientar (pessoal, social, profissional e vocacional) e ajudar os alunos a decidirem e a encontrar soluções obtivemos uma média de 3,65 (melhor média=3,69 em ET), havendo a necessidade desses técnicos no seu percurso formativo. Por outro lado, os alunos afirmam receber apoio financeiro da escola (média=3,54) e material escolar (média=3,89), salientando as melhores médias em ET, referindo, ainda que a sua escola está atenta aos problemas e necessidades (média=3,31), destacando-se a melhor média em ET ao possuir professores disponíveis para dar apoio.

Tabela 53-Fator 1, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA

Fator 1- Escola	NA		EP		ET		Globais	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1-Gosto das instalações da escola?	3,09	1,042	2,50	,969	2,61	,977	2,62	,997
2-A escola têm recursos adequados às minhas necessidades?	3,25	1,131	3,49	2,781	3,90	,958	3,59	2,145
3-A escola têm técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?	3,64	,990	3,63	,857	3,69	,816	3,65	,861
4- Recebo apoio financeiro da escola?	3,36	1,291	3,29	1,192	4,04	,980	3,54	1,190
5-Considero que a escola deve dar material escolar.	3,86	,931	3,67	1,028	4,25	,937	3,89	1,016
6-A escola está atenta aos problemas dos alunos.	2,89	1,036	3,21	1,179	3,66	1,199	3,31	1,192
7-Sinto que sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?	3,89	,820	3,37	1,101	3,26	1,281	3,41	1,145
27-A minha escola tem assistente social?	3,14	1,018	2,95	1,055	3,28	1,211	3,08	1,108
29-Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?	2,89	1,063	3,48	1,095	3,73	1,113	3,47	1,124
30-Deve haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?	4,25	,996	3,82	,956	4,28	,778	4,03	,933

➤ Os alunos dizem-se apoiados quando têm problemas escolares ou de aprendizagem (média global=3,41, melhor média em ET=3,28), todas as escolas têm assistente social (média=3,08) e psicólogo (média=3,47%) e os alunos sentem-se apoiados escolarmente, mas valorizam que a escola devia ter técnicos especializados de orientação escolar (média=4,03%). É de destacar que ET obtém as melhores médias entre as três escolas.

➤ **Fator 2- ‘Curso/Carreira’** (Tabela 54). No item 8-“*Creio que quando terminar o curso não terei saídas profissionais?*”, os resultados apresentam valores médios baixos, sendo em primeiro lugar a EP (média=2,87), seguida da ET e NA (média=2,31). Na questão gosto do curso que frequento aparece a ET com melhor média (4,06), seguida do NA (média=4,28). Os alunos

de NA apresentam melhores resultados (média=3,94) na questão, 10-“*Compreendo em geral os conteúdos das disciplinas do meu curso?*”, seguido de ET (média=3,70). Quando questionamos os alunos sobre a dificuldade do seu curso, em todas as escolas/alunos concordam que o curso é fácil (ET com média=3,14), e as expectativas são elevadas em relação ao curso, os alunos da NA apresentam expectativas mais elevadas (média=4,00), seguidos de ET (média=3,89). Por outro lado, todos os alunos valorizam os estágios nas empresas, sendo os alunos de ET os que melhor pontuam (média=4,50), seguidos de NA (média=4,33). Ao questionamos os alunos sobre os métodos e as metodologias utilizadas no curso, verificamos que os alunos de NA apresentam a melhor média=3,69, seguido da EP (média=3,85).

Fator 2 Curso/Carreira	NA		EP		ET		Globais	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
8-Creio que quando terminar o curso terei saídas profissionais?	2,31	1,191	2,87	1,097	2,64	1,229	2,71	1,169
9-Gosto do curso que frequento?	4,28	,882	3,71	1,041	4,06	,974	3,91	1,018
10-Compreendo em geral dos conteúdos das disciplinas do meu curso?	3,94	,715	3,62	,850	3,70	,915	3,69	,859
11-Considero difícil o meu curso?	2,44	,909	2,62	1,091	3,14	1,490	2,77	1,242
12-As minhas expectativas são positivas em relação ao curso?	4,00	,828	3,72	1,051	3,89	,982	3,82	1,001
13-O estágio nas empresas é útil para a minha formação?	4,33	,862	3,85	1,004	4,50	,724	4,13	,948
20-Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?	3,69	,951	3,45	1,000	3,15	1,081	3,39	1,031

Tabela 54-Fator 2, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA

➤ **Fator 3- ‘Aprendizagem e Motivação’.** (Tabela 55)Na amostra global os alunos revelam uma baixa motivação para estudar (EP com melhor média=2,77; ET média=2,34), mesmo assim gostam de fazer os trabalhos escolares e dizem que o fazem com motivação, alcançando ET a melhor pontuação (média=4,02), seguida de NA (média=3,75). Referem que são assíduos na realização dos seus trabalhos, organizados na sua aprendizagem, destacando-se NA (média=4,03), seguido de EP (média=3,77).

De facto, os alunos da NA são os que se adaptam melhor à disciplina escolar com uma média=3,89, seguido de ET (média=3,63). Ao questionar os alunos sobre o empenho envolvimento dos funcionários no seu sucesso escolar, surge ET com uma média elevada (média=3,74), seguida de EP (média=3,52). Neste fator destacamos ET em termos de motivação/aprendizagem dos alunos, enquanto em NA os alunos adaptam-se melhor à disciplina e organização escolar. Destacar que os alunos de EP são os que mais falta de motivação.

Tabela 55-Fator 3, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA

Fator 3 Aprendizagem/Motivação	NA		EP		ET		Globais	
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão
18-Falta-me motivação/ interesse para aprender?	2,61	1,337	2,77	1,253	2,34	1,172	2,61	1,250
19-Tenho motivação para realizar os trabalhos escolares?	3,75	1,105	3,56	1,127	4,02	,850	3,74	1,057
21-Realizo assiduamente as tarefas escolares?	3,47	1,424	3,07	1,333	3,78	1,406	3,36	1,402
22-Devo ser organizado quando aprendo?	4,03	1,028	3,77	1,112	3,52	1,097	3,73	1,104
23-Considero que devo adaptar-me à disciplina escolar?	3,89	,950	3,61	,911	3,63	,786	3,65	,881
28-Os funcionários da escola empenham-se no sucesso dos alunos?	3,00	1,121	3,52	,918	3,74	,823	3,51	,947

➤ **Fator 4 – ‘Relação Pedagógica’.** (Tabela 56) A amostra dos alunos valoriza a relação pedagógica na escola, com os seus professores e colegas, obtendo NA a melhor média (=4,11) seguidos da ET (média=4,00) e por fim a EP (3,77%). Os alunos referem que são apoiados pelos professores quando têm problemas de aprendizagem, destacando-se NA (média=4,17), seguindo-se EP (média=3,75). Ao questionamos os alunos sobre se os professores costumam dar resposta aos seus problemas de integração pessoal e escolar, percebemos que os alunos de ET consideram que sim (média=3,86), seguindo-se NA (média=3,58) e EP (média= 3,41). Neste fator NA valoriza mais a relação pedagógica e a disponibilidade de apoio, enquanto em EP há maior proximidade dos professores em atenderem os alunos, mas em EP é onde se dá as respostas mais adequadas aos problemas dos alunos.

Tabela 56-Fator 4, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA

Fator 4 - Relação Pedagógica	NA		EP		ET		Globais	
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão
14-Valorizo a relação que tenho com os professores?	4,11	,747	3,77	,960	4,00	,760	3,89	,878
15-Sinto que sou apoiado pelos professores quando tenho dificuldades de aprendizagem?	4,17	,811	3,75	,941	3,68	1,147	3,79	1,007
16-Quando solícito apoio aos professores sou atendido?	2,42	1,339	2,70	1,252	2,11	1,324	2,47	1,311
17-Os professores costumam dar respostas aos meus problemas de integração escolar?	3,58	,937	3,41	,988	3,86	1,128	3,58	1,045

➤ **Fator 5 – ‘Relações sociais’** (Tabela 57). Intentámos perceber as relações sociais/escolares e de convivência dos alunos da amostra global, obtendo em ET melhor integração dos alunos no Grupo/turma, com a média mais alta (3,96), seguindo-se NA (média=3,81). Os alunos consideram o seu comportamento com os colegas adequado, sendo em ET a melhor média (3,98), seguindo-se NA (média=3,75). No que diz respeito ao ambiente e clima educativo os alunos que mais gostam do seu ambiente e clima escolar são os da ET com (3,64%) seguido de (3,39%) e por fim (3,29%). Ou seja, ET é a escola que melhores médias obtém neste fator 5.

Tabela 57- Fator 5, nas Escolas Profissionais e Agrupamento NA

Fator 5 Relações Sociais	NA		EP		ET		Globais	
	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão	Media	Desvio Padrão
24-Sinto-me integrado no grupo /turma?	3,81	1,009	3,60	1,015	3,96	,999	3,74	1,018
25-O meu relacionamento com os meus colegas de turma não é o adequado?	3,75	1,052	3,33	1,129	3,98	1,091	3,60	1,141
26-Gosto do ambiente escolar e clima?	3,39	,871	3,29	1,004	3,64	,945	3,41	,976

Podemos ver na tabela 58 que as médias obtidas para cada um dos cinco fatores (dimensões), não apresentam diferenças entre si, e se as há são relativas em termos estatísticos:

Tabela 58-Distribuição da média das médias e desvio padrão dos 5 Fatores na amostra

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

Na comparação das médias/desvio padrão dos 5 fatores/dimensões, por subamostras dos três estabelecimentos em estudo (NA, ET, EP), podemos verificar que:

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

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

*-EP (EPRIN) é a escola que não se destaca em nenhum dos fatores analisados, apesar de nos fatores 2 e 3 os alunos valorizarem bem as perspetivas de saídas profissionais e, ainda a ‘Motivação’ para o curso, o que de facto se compreende no contexto local do concelho.

Tabela 59- Média da relação dos Fatores em relação à variável 'Género'

Fatores	Género	Média	SIG.
Fator 1	<i>Masculino</i>	34,1215	0,613
	<i>Feminino</i>	33,7568	
Fator 2	<i>Masculino</i>	23,5794	0,301
	<i>Feminino</i>	24,1351	
Fator 3	<i>Masculino</i>	19,9907	0,373
	<i>Feminino</i>	20,4122	
Fator 4	<i>Masculino</i>	13,4766	0,591
	<i>Feminino</i>	13,6554	
Fator 5	<i>Masculino</i>	10,4673	0,712
	<i>Feminino</i>	10,3446	

Analisámos a variância por 'Género' (Tabela 59.) com o teste de T-Student, (para duas amostras independentes) ou seja $H_0 = \bar{X}_h = \bar{X}_m$, para saber se há diferenças nas opiniões entre os jovens respondentes, como podemos observar no quadro abaixo apresentado não existem alterações estatisticamente diferentes entre rapazes e raparigas, ou seja o SIG=ou >de 0,05. Isto quer dizer que as perceções e tomadas de decisão não variam nestes jovens, que com baixas ou fracas expectativas, contrariam os estudos que afirmam que existe diferenças.

Tabela 60-Análise de variância (ANOVA) dos 5 fatores por escolas

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

Por outro lado, efetuamos a análise de variância por escola (Tabela 60), com o teste ANOVA, realizado para comparações múltiplas teste de (Scheffe), efetuado quando os grupos têm valores muito distintos entre eles, como é o caso do nosso estudo, assim $H_0 = (\bar{X}_{an}) = (\bar{X}_{ep}) = (\bar{X}_{et})$. Não existem diferenças estatisticamente significativas uma vez que 0,084 é > que 0,05, o que acontece com todos os valores da tabela abaixo apresentada.

2.-Análise categorial às entrevistas dos professores

Entrevistamos onze professores (nP=11), dos quatro estabelecimentos de ensino em estudo (NA, AS, ET, EP), após estabelecer o Protocolo institucional e o 'Termo de Consentimento e de Livre Aceitação' para cada um deles (Apêndices E). As entrevistas foram gravadas, com consentimento dos entrevistados e decorreram entre os meses de maio a outubro de 2014, tendo um guião temático orientador (motor comunicacional relacionado com os objetivos do estudo). Na primeira parte da entrevista registamos as características dos entrevistados (variáveis sociodemográficas), cuja análise foi feita no Capítulo II. Seguiu-se uma segunda parte com as perguntas motoras de comunicação, baseada em temas. A composição e caracterização da amostra, nas suas variáveis (tabela 61) foi a seguinte:

*-Três Professores de NA: ENA1 (diretor); ENA2 (diretor de turma do 1.º ano); ENA3 (diretor de turma do 3.º ano)

*-Quatro Professores da AS: EAS1 (diretora de turma Curso Informática); EAS2 ; EAS3 ; EAS4

*-Três Professores de ET: EET1 (diretora da escola profissional); EET2 (coordenador do curso de comunicação, informação e relações públicas); EET3 (curso de)

*-Uma Professora em EP: EEP1 (coordenadora dos cursos e assessora da diretora da escola); ainda entrevistamos informalmente mais dois professores dos cursos mais frequentados, que registamos anotações em 'Notas de Campo'.

Tabela 61- Caracterização dos Professores em amostra

Código	Sexo	Idade	Estado civil	Habilitações	Residência	Anos de serviço	Data Entrevista (mês)
EAN1	Masculino	51	Casado	Licenciatura	C. Branco	+ 20	Junho
EAN2	Feminino	56	Casado	Licenciatura	C. Branco	+ 20	Setembro
EAN3	Feminino	54	Casado	Licenciatura	Sarnadas	+ 20	Junho
ESA1	Feminino	59	Casado	Licenciatura	C. Branco	+ 20	Setembro
ESA2	Feminino	55	Casado	Mestrado	C. Branco	+ 20	Junho
ESA3	Masculino	40	Casado	Licenciatura	C. Branco	+ 15	Julho
ESA4	Feminino	57	Casado	Licenciatura	C. Branco	+20	Junho
EET1	Feminino	59	Casado	Licenciatura	C. Branco	+20	Julho
EET2	Feminino	39	Solteira	Mestrado	C. Branco	3	Setembro
EET3	Masculino	50	Casado	Licenciatura	Covilhã	+20	Setembro
EEP1	Feminino	41	Casado	Licenciatura	C. Branco	+ 15	Julho

Após a realização das entrevistas transcrevemos na íntegra os textos narrativos, os quais foram validados, posteriormente por cada um dos entrevistados. As respostas dos professores foram codificados e categorizados por análise de conteúdo (segmentos de texto, estratos, frases). Estabelecemos quatro categorias (e subcategorias) de análise de conteúdo: 1-Alunos e as suas características; 2-Cursos profissionais/ vocacionais; 3-Problemas psicopedagógicos e sociais; 4-Respostas da escola (intervenção social e escolar).

Analisando a (Tabela 62) pelas categorias e subcategorias estabelecidas nas entrevistas podemos inferir. No que se refere à categoria 1 as características dos alunos quisemos saber qual o percurso escolar dos jovens frequentadores dos cursos, quais as suas características socioeconómicas e composição do agregado familiar. Na categoria 2 procuramos caracterizar

os cursos no âmbito curricular (aprendizagem, trabalhos escolares, etc.); os professores e os métodos/estratégias utilizados nas aulas, etc. Em relação aos problemas psicopedagógicos (categoria 3) eles dividem-se em aprendizagens (motivação e competências) e 'Problemas sociais. Por fim sistematizamos as respostas que as escolas dão aos alunos com este tipo de características (categoria 4), e qual o tipo de intervenção social e escolar efetuada.

Tabela 62-Codificação categorial (4 categorias com respetivas subcategorias) das entrevistas

Código	Categorias	Subcategorias
1	Alunos (Características, tipologia)	-Perfil - (percurso escolar);-Contexto social, origens socioeconómicas;-Principais dificuldades/problemas;-Contexto familiar, acompanhamento familiar e -Expetativas
2	Cursos Profissionais e vocacionais	-Curriculum; -Conteúdos;-Professores; -Métodos de ensino.
3	Problemas (psicopedagógicos, sociais)	-Aprendizagem, motivação e capacidades;-Sociais-comportamento retenções.
4	Respostas da escola (intervenção social e escolar)	-Fracasso na progressão de estudos;-Inadaptação;--Aprendizagem

Iremos descrever analiticamente as entrevistas dos professores por cada um dos quatro estabelecimentos em estudo (NA, AS, ET, EP). Para maior desenvolvimento dessa análise colocámos no Apêndice H, um quadro geral dos extratos/segmentos dos textos das transcrições dos onze entrevistados.

2.1.-Professores do Agrupamento NA

Em NA entrevistamos três professores todos eles relacionados com o curso, ou seja, o do estabelecimento e máximo responsável pela estrutura dos cursos e os outros são diretores de turma do referido curso de Técnico Auxiliar de Saúde.

❖ **Categ.1 -Alunos frequentadores dos cursos** (caraterização) (Quadro 1). Os jovens chegam de um percurso escolar normal, até do Agrupamento de Escola, vivendo ou residindo na cidade ou nas aldeias envolventes do concelho. Os professores caracterizam os alunos como pertencendo a todos os estratos sociais, já que uns vivem melhor que outros (condições socioeconómicas), mas de uma forma geral não existem casos graves de dificuldades económicas. Ao questionamos os professores sobre quais os principais problemas dos alunos são enumeradas as evidências: *“as dificuldades do aluno em responder aquilo que a escola lhe exige”* (ENA1). Na subcategoria que caracterize a família quanto ao seu contexto, acompanhamento e expetativas familiares, os entrevistados referem que o contexto familiar dos alunos é ‘destruturado’, vivem com um dos pais ou com familiares. Ao questionamos sobre o acompanhamento dos pais na vida dos alunos obtivemos como respostas *“não existem diferenças entre estas famílias e as famílias do ensino regular”* (ENA2), as famílias fazem o mínimo e *“já não tem a autoridade do passado”* (ENA3). Numa outra subcategoria ‘Famílias’ analisamos as espectativas da família em relação ao futuro dos seus educandos, os entrevistados referem, em geral que o mais importante para as famílias é que o aluno conclua o curso com aproveitamento.

Quadro 1-Evidências para a categoria 1 (NA)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
1	Alunos (perfil Características)	EAN1-” Ensino regular.” EAN1-”São alunos de todos os estratos socioeconómicos.” EAN1-”São alunos que reiteradamente se vêm verificando o seu desfasamento face aquilo que é a realidade da escola e aquilo que a escola lhes esta a proporcionar e a exigir.” EAN2-...”alguns garotos não têm tanta apetência para o ensino regular.” EAN2-”Normal igual ao ensino regular.” EAN3-”...a família o que quer é que eles estudem e concluem o curso.”	Registos em NOTAS DE CAMPO

❖ **Categ.2 – Cursos profissionais e vocacionais** (caraterização) (Quadro 2). Quanto às características dos cursos profissionais/vocacionais, os professores referem que “*as turmas devem ser as mais pequenas possíveis*” (ENA1) e nos casos de aulas práticas “*a turma é dividida em dois blocos*” (ENA2), desde o início do curso até à sua conclusão no 3º ano do curso “12º ano”, vão surgindo alguns abandonos motivados na maioria dos casos pela emigração familiar que procura melhorar as suas condições de vida.

Quadro 2-Evidência para categoria 2 (NA)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
2	Curso Profissionais e vocacionais	EAN1-...” As turmas devem ser as mais pequenas possíveis nos casos em que as turmas são maiores elas são divididas e as aulas práticas são dadas a metade da turma de casa vez...” EAN3-...” é nós imposto pela ANQ, e também é semelhante ao ensino regular não aprofundamos é tanto.” EAN1-...” são discutidos em conselho de turma (...) e adequados aos alunos”. EAN1-”os professores do agrupamento é que dão aulas a estes cursos são todos efetivos, como dizíamos antigamente.” EAN2-...” Igual ao regular precisamente na mesma, expositivo”	Registos de NOTAS DE CAMPO

Os professores referem que dar aulas a estes alunos “*é muito trabalhoso exige que o professor procure materiais e soluções para trabalhar em aula*” (ENA3), uma vez que não existe manual escolar e se existe é muito caro, não podendo adquirir (fornecem fotocópias temáticas). O método de ensino referido pelos professores como sendo “*o mais usado é o expositivo sem diferenças em relação ao ensino regular*” (ENA2).

❖ **Categ.3 – Problemas** (aprendizagem, integração, psicopedagógicos, sociais, emocionais, etc.) (Quadro 3). Categorizamos os problemas escolares e de aprendizagem, subdividindo nas subcategorias capacidades, motivação, retenção, absentismo, comportamento e origem do problema. Ao nível das capacidades dos alunos para aprender os professores referem que “*a escola exige ao aluno aquilo que ele não pode dar*” (ENA1), são alunos excelentes nas áreas mais práticas e com algumas dificuldades em outras áreas mais teórico-práticas.

Ao questionamos os professores em relação à motivação dos alunos “*foi dito que a escola não esta a oferecer aquilo que o alunos precisa, existe uma barreira entre aquilo que a escola têm*

para oferecer” (ENA1) e aquilo que o aluno pode aceitar da escola (respostas aos problemas e necessidades).

Estes cursos vocacionais/profissionais dão a possibilidade de estágio profissional que no caso da NA é sempre no Hospital Amato Lusitano, ao ser questionado a possibilidades de realizar estágio numa empresa particular ou outra percebemos que os docentes não colocam essa hipótese e dizem “sempre foi assim” (ENA2, ENA3). Percebemos que não existe contato com o tecido empresarial da região, mantendo-se uma postura de ensino tradicional e normalizado, mas pedagogicamente adequado.

Quadro 3-Evidências para categoria 3 (NA)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
3	Problemas Aprendizagem e sociais	EAN1- “Não tem motivação porque o ensino não lhes diz nada porque ou já têm muita idade ou estão cansados dos mesmos conteúdos dados da mesma forma.” EAN3-“...dois alunos tem dificuldades mas outros não, ...só preguiça”. EAN1-“...indisciplina”. EAN1-“Sempre com 1/2 retenções”.	Registo NOTAS de CAMPO

❖ **Categ.4 – Respostas da escola (intervenção social e escolar)** (Quadro 4). No que se refere às respostas da escola aos problemas de aprendizagem dos alunos, elas são tardias e sempre baseadas em “remediações” (ENA1) ou ‘reajustes’ (ENA2). Consideram os entrevistados (ENA2, ENA3) que falando com os pais ou enviando o aluno ao gabinete do psicólogo resolve a situação. Existe uma intenção de criar um plano para que assim seja possível ao agrupamento acompanhar todos os alunos e seguir o seu percurso escolar ao nível do aproveitamento escolar ou de orientação, para que a qualquer momento se possa ter o historial académico do aluno, uma espécie de historial escolar (ENA1).

Funciona um gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAP desde inicio de cada ano letivo) que recebe as informações relativas a uma possível necessidade de intervenção e faz uma triagem daquelas em que é sua convicção serem as mais urgentes. Continua a existir uma ‘cultura de remediação’ (ENA2, ENA3) e não de promoção dos comportamentos saudáveis, com orientações (pessoais, escolares, psicopedagógicas e vocacionais).

Quadro 4-Evidências categoria 4 (AN)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
4	Respostas da escola	EAN3-“ Vão à psicóloga e chamamos os pais.” EAN1- (...) esse gabinete vai atuar e perceber se o problema é superficial ou se há necessidade de um plano mais profundo com a tal equipa um psicólogo um mediador.” EAN1-“...”aulas de apoio, aulas compensação e alteração do método de avaliação” (...) trabalhos práticos etc..”(...) e tentar monitorizar o percurso de todos os alunos, naquilo que são aspetos essenciais evidentemente que há uma avaliação constante cotidiana, dos comportamentos das aprendizagens, há uma avaliação continua mesmo no que diz respeito aos conteúdos.”	Notas de Campo Criar um software que crie processo e consiga gerir o historial académico do aluno.

2.2.-Professores do Agrupamento AS (AEJSR de Idanha-a-Nova)

❖ **Categ.1 – Alunos frequentadores dos cursos** (caraterização) (Quadro 5). Os alunos do Agrupamento AS residem na vila ou em aldeias distantes, isoladas e de difícil acesso. Os jovens chegam do ensino regular, estes alunos são na sua maioria carentes economicamente ou deficiências socioeconómicas. Ao questionamos os professores sobre quais as principais dificuldades dos alunos foram indicadas, poucos conhecimentos a todos os níveis, fracas capacidades cognitivas, baixa motivação e falta de vontade (EAS3).

Quadro 5-Evidências categoria 1 em (AS)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
1	Aluno Caract.	<p>EAS3-“ensino regular e muitos até estavam neste agrupamento.”</p> <p>EAS1-“ ... com algumas fragilidades económicas e sociais.”</p> <p>EAS4-“...na minha opinião o contexto é que faz aqueles miúdos assim “</p> <p>EAS2-“Muito frágeis, economicamente carenciados e com poucos conhecimentos a todos os níveis...”</p> <p>EAS4-“ São miúdos que precisam de ajuda e de uma oportunidade efetiva”</p> <p>“...”Pobreza.”</p> <p>EAS3-“ O meio familiar é pobre e na maioria dos casos, os familiares dedicam-se à agricultura ou trabalhos “à jorna” economicamente são carenciados ...Muitos os pais nem sabem ler nem escrever.”</p> <p>EAS4-.... “Muita pobreza, muito abandono estão entregues a si próprios.”... o que importa é que o filho foi no autocarro para a escola e chega no autocarro da escola o que aconteceu neste período de tempo não importa....”</p> <p>EAS3-“ têm poucos conhecimentos e baixas expetativas em relação ao futuro dos filhos.”</p> <p>EAS1-“...Os pais preocupam-se essencialmente que o curso confira equivalência ao 12 ano e ao mesmo tempo sabem que é mais fácil arranjar emprego, para a maioria dos garotos continuar a estudar não lhes diz nada”</p>	Registos em Notas de Campo

Criamos uma subcategoria que caracterize a família quanto ao seu contexto; acompanhamento e expetativas familiares. Quanto ao contexto familiar a maioria dos alunos vive só com um progenitor, muita emigração dos pais, alguma multiculturalidade, muitas separações (desestruturação familiar), etc. Existem casos em que os filhos desconhecem o paradeiro dos pais, as profissões dos pais são ligadas aos trabalhos rurais, e muito desemprego (EAS2, EAS4). Ao questionamos os professores sobre o acompanhamento dos pais na vida académica dos alunos foi dito que fazem o que podem, outros devido à crise e conjuntura atual as famílias, já que têm muitas condicionantes de isolamento e a falta de transportes condicionam a vida das famílias, principalmente as mais carenciadas e com dificuldades de deslocação à escola (EAS3). Ainda dentro da subcategoria famílias vamos perceber quais as expetativas da família, em relação ao futuro, os professores referem que a principal observação feita pelos pais é que o aluno conclua o curso, que arranje emprego ou possa trabalhar (EAS3).

❖ **Categ.2 – Cursos profissionais e vocacionais** (caraterização) (Quadro 6). Quanto às características dos cursos profissionais/vocacionais, as turmas existentes são compostos por 20 alunos, havendo a dificuldade de uma falta de homogeneidade dentro das turmas (EAS3), embora tendo alunos com determinadas características que os unem, depois têm distintas razões que os levam ao insucesso escolar (EAS2). O curriculum do curso e a carga horária está estipulada pela ANQ, os conteúdos são escolhidos de entre os disponíveis pela plataforma e

adaptados aos alunos e as suas características (EAS4). Os professores referem que trabalham todos para o mesmo o sucesso dos alunos (EAS1). Cada professor define os seus métodos de ensino, mas a preocupação é que tenham sucesso, embora um entrevistado (EAS3) refira que os alunos não querem fazer nada independentemente dos métodos e técnicas utilizadas.

Quadro 6-Evidência categoria 2 em (AS)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
2	Cursos Profissionais e vocacionais	<p>EAS1-..." No início do ano a turma têm 20 alunos, e normalmente acabam o curso oito ou nove alunos."</p> <p>EAS2- "Têm muitos...mais do que os que deviam, mais de vinte é um exagero, e o trabalho não funciona."</p> <p>EAS1-"Os professores vão á plataforma e cada um tira os seus módulos, os módulos são específicos para o ensino Profissional..."</p> <p>EAS3-" No nosso caso as formações também são modulares e permite ao docente preferir uns conteúdos a outros de acordo com as características da turma..."</p> <p>EAS3-" ...todos trabalham para o mesmo, e levar os alunos a atingirem o sucesso escolar, e a acabar com o sofrimento."</p> <p>EAS4-"Para mim o método têm que ser o uso da pedagogia diferenciada e só assim se conseguem resultados.</p> <p>EAS2-" Eu uso sempre a resolução de problemas, porque é o melhor método de ensino para estes alunos com estas características, sentem-se confrontados com situações reais, com necessidades eminentes, e ai têm que ser."</p>	Registos em Notas de Campo

❖ **Categ.3 – Problemas** (aprendizagem, integração, psicopedagógicos, sociais, emocionais, etc.) (Quadro 7). Categorizamos os problemas escolares e de aprendizagem, subdividindo: em capacidades/competências básicas; motivações; retenção; absentismo; comportamento; integração e origem do problema. Em geral afirmam os entrevistados que os alunos estão extremamente desmotivados para a escola e para aprender, já que as suas condições de vida, a família e o meio de transporte escolar (provenientes de aldeias a uma distância significativa do concelho) o que não favorece a sua concentração e motivação (EAS1, EAS2), De facto, os alunos das aldeias mais distantes saem de casa pelas 7:00horas no autocarro e só chegam pelas 18:30/19:00horas, muitas vezes ainda têm que percorrer caminhos rurais a pé até chegarem a casa, por isso, o transporte escolar condiciona as atividades letivas, já que as aulas só começam às 9:00horas e terminam entre as 16:00/16:30, ou seja os tempos letivos são poucos quando comparados com outras escolas (EAS2, EAS3, EAS4). Foi referido que existem uma serie de condicionantes causadas pelo contexto local e pela interioridade, que condiciona a vida dos jovens e pode ter alguma influencia na sua motivação (EAS2, EAS4).

Nesta escola há, também uma comunidade cigana que falta com frequência derivado ao seu estilo de vida nómada (EAS2). Em relação as capacidades os professores referem que existem casos de fracas capacidades mas também existe muita preguiça e desmotivação. Existem na escola alguns casos em acompanhamento pela CPCJ, embora não sejam alunos dos cursos profissionais nem vocacional, o problema mantem-se nos outros cursos (EAS2) e é justificado por ser uma escola Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Quadro 7-Evidências categoria 3 em (AS)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
3	Problemas Aprendizagem Sociais	EAS4-“...não têm. Temos que os motivar nós...todos os dias puxar por eles na sala e por ai no recreio vou ter com eles muitas vezes e resulta ouvem-me melhor.” EAS2- “Eu acho que o problema é que tudo na escola esta feito para o aluno modelo e na prática, os alunos modelos são poucos e depois temos problemas....“Eles não são burros, e alguns até têm boas capacidades de raciocínio, só que não estão para ai virados...” EAS2-“ Algumas... poucos nunca chumbaram.”	Registos em Notas de Campo

❖ **Categ.4 – Respostas da escola (intervenção social e escolar)** (Quadro 8). A escola têm a funcionar um Gabinete de Apoio ao aluno e á Família, denominado de (GSOA) (com técnicos recentemente contratados), que essencialmente tenta resolver os casos mais urgentes como comunicações à CPCJ, ‘Escola Segura, etc. (EAS3) No âmbito da prevenção existem apenas os programas que são implementados pelo *Centro Municipal de Cultura e Desenvolvimento* (CMCD) ou outros de origem europeia EAS4).

A maioria dos entrevistados mostram-se recetivo aos problemas dos jovens e procura apoiar e aconselhar dentro daquilo que são as suas opiniões (EAS1, EAS3). Sente-se que os professores dedicam muito tempo aos alunos com questões que na maioria das vezes são problemas não relacionados com aprendizagem e de realização dos trabalhos, mas sim com a orientação escolar e de comportamento EAS4). O professor diretor de turma têm uma ligação muito estreita com as famílias, partilhando informação (divulgação) e, em alguns casos de cumplicidade tendo em vista a melhoria escolar do aluno (EAS1) e melhor aproveitamento. Nos casos mais graves a sanção disciplinar pode levar a suspensão como previsto no regulamento interno e comunicação a CPCJ.

Embora os professores refiram que a intervenção ao nível da aprendizagem (dificuldades em aprender e estudar), se cinge mais aos conteúdos e á sua adaptação às características dos alunos e com a valorização do trabalhos práticos assim “*A intervenção é definida em conselho de turma mas tentamos sempre falar com o encarregado de eEducação e com o aluno para que continue os estudos e conclua o ciclo de estudos,.... Tento sempre ver alguma maneira de lhes poder dar a melhor nota possível valorizo o comportamento valorizo tudo o que têm de bom.*” (EAS3).

Quadro 8-Evidências categoria 4 em (AS)

Código	Categoria	Evidências/Descritores	Observações
4	Respostas da escola (intervenção social escolar)	EAS1-“ Tentamos sempre falar com eles ao bem e chamá-los à razão outras vezes precisam de um raspanete que eu mesma lhes dou. O mais comum é a repreensão verbal. EAS4-“eu converso muito com eles e conseguimos resolver os problemas” EAS3-“ A intervenção é definida em conselho de turma mas tentamos sempre falar com o encarregado de educação e com o aluno para que continue os estudos e conclua o ciclo de estudos.” Tentamos facilitar, facilitar por vezes fazemos trabalhos práticos e em certos casos quase que só por entregarem já pontua, tento sempre ver alguma maneira de lhes poder dar a melhor nota possível valorizo o comportamento valorizo tudo o que têm de bom EAS2-“ Algumas... poucos nunca chumbaram.” EAS4-“Eu estou sempre atenta e conheço-os bem sei os seus problemas e tento ajudar dentro daquilo que posso, os meus anos de experiencia a trabalhar com alunos piores que estes ajudaram-me muito a trabalhar bem aqui.”	Registos em Notas de Campo

2.3.-Professores da Escola Profissional - ET

A escola ET é uma escola urbana de ensino profissional. É a escola mais escolhida, como primeira opção entre as quatro em estudo, na hora dos escolherem os cursos de formação, após a conclusão do ensino secundário. Os responsáveis da escola destacam que nos seus cursos acolhem alunos que nunca tiveram retenções, quando a maioria das escolas profissionais aceitam alunos com reprovações no ensino regular.

❖ **Categ.1 – Alunos frequentadores dos cursos** (caraterização) (Quadro 9). Os professores mencionam que há uma desestruturação nas famílias dos alunos, na maioria dos casos essa estrutura não existe ou se existe é frágil (EET3). Os entrevistados destacam a incapacidade dos pais em educarem os filhos, devido á idade elevada dos mesmos, muitos perfazem 18 anos ou mais, anseiam sair de casa, entrar no mercado de trabalho. De facto, as famílias são de estrato social baixo e muitos vivem com muitas dificuldades ou limiar da sobrevivência (EET1). Os alunos revelam fragilidades afetivo-emocionais, dificuldades de aprendizagem e/ou motivação e, principalmente de orientação (EET2). O professor é responsabilizado pelo insucesso do aluno, têm que acompanhar, apoiar e aconselhar os alunos nos seus problemas a todos os níveis e, sobretudo nas questões de aprendizagem, onde o professor deve usar os mais variados métodos de ensino, de forma os alunos aprenderem adequadamente (EET1), ou seja o professor assume um papel muito ativo ao nível da da aprendizagem e motivação constante dos alunos.

Quadro 9-Evidências categoria 1 em (ET)

Código	Categorias	Evidências/Descritores	Observações
1	Aluno Características	EET1-“ Hoje em dia temos alunos que chegam aqui em primeira mão, em idade normal de 10 e 11 anos de escolaridade, no início quando abrimos, tínhamos casos de alunos com muitas retenções...” EET2-“ Vem de algumas repetências e maioritariamente do ensino regular...” EET1-“ sem estrutura familiar de supor...” EET2-“São famílias no seu geral com fracos recursos económicos.” EET3-“ São famílias pobres na maioria.” (...) Temos pais muitos novos com famílias muito destruídas, outros vivem com os avós, a família tradicional já não existeEET2-“... principal é acabar o curso.” EET2-“... principal é acabar o curso.”	Registos de Notas de Campo

❖ **Categ.2 – Cursos profissionais e vocacionais** (caraterização) (Quadro 10). As turmas são pequenas e homogéneas e a escolha do curso é selecionada, através das necessidades da região, ao nível empresarial, e a direção da escola procura não sobrepor os cursos a ofertas já existentes na cidade EET1. Os cursos são muito ligados às empresas e as suas necessidades, com uma componente muito prática. As turmas são tendencialmente pequenas e os conteúdos são os que a legislação obriga (publicados na plataforma). A escola responsabiliza o professor pelo acompanhamento individualizado ao aluno e chama a atenção para a rápida resolução de problemas sejam escolares ou pessoais. A escola mantém uma relação de proximidade com o aluno e as suas famílias, em caso de o aluno se sentir desintegrado a escola acompanha o aluno (até na ida ao médico) apoia na procura de emprego no caso de alunos que necessitam de trabalhar estudar e promove condições de estudo a estes alunos.

Quadro 10-Evidências categoria 2 em (ET)

Código	Categorias	Evidências/Descritores	Observações
2	Cursos profissionais e vocacionais	EET1-“ O professor deve chegar a todos os alunos e têm que chegar a todos se isso não acontece algo está mal.... Estamos aqui todo o dia e falamos todos os dias de tudo de todas as situações e arranjos sempre formas de chegar onde queremos, os alunos são a nossa prioridade.” EET1-“Começam sempre 15/18 alunos. Turmas grandes não funcionam.” EET3-“normal retiramos da plataforma sempre que podemos ajustamos às necessidades do aluno.”	Apoio ao aluno em todos os aspetos. Notas de Campo

❖ **Categ. 3 – Problemas** (aprendizagem, integração, psicopedagógicos, sociais, emocionais, etc.) (Quadro 10). A escola responde às necessidades e dificuldades de aprendizagens com um apoio constante e individual ao aluno, as aulas são dadas muitas vezes fora da sala de aula nos espaços (não formais) envolventes à escola ou em visitas de estudo, etc., ou seja tendo em vista os interesses do jovem, a sua progressão de estudos, o bem-estar nas relações. Para EET1 existem alunos -“ *Alguns são mais fracos mas também chegam lá, outros são mais imaturos que outra coisa*”. Os problemas sociais dos jovens são colmatados com uma intervenção junto da família (se esta se encontrar recetiva) e na procura de respostas para a inserção na comunidade; apoio financeiro por parte dos organismos estatais junto da segurança social, ou seja, na procura do centro de saúde para resolução de problemas médico-sanitários (EET2). Foi referido que não existe indisciplina escolar, nem faltas de respeito, pois respeita-se a individualidade dos alunos e o respeito mútuo (relações d convivência).

A diretora técnica mantém uma presença constante e colaborativa com os alunos e professores. Para EET3 “*A escola tem psicóloga e a diretora (...) também fala muito com eles.*” Os principais problemas dos alunos são as suas frustrações, falta de expectativas, com situações de vida complicadas - *Problemas com eles próprios e que na sua maioria já chegam arrastados de casa e cada vez ficam maiores*” (EET2).

Quadro 11-Evidências categoria 3 em (ET)

Código	Cat.	Evidências	Observações
3	Problemas de aprendizagem ou sociais	EET1-“...e se alguns não querem quando chegam aqui passam a querer porque são motivados para o sucesso, e aqui encontram a alavanca que faltava para andarem para a frente.” EET1-“ Alguns são mais fracos mas também chegam lá, outros são mais imaturos que outra coisa.” EET1”...os mais novos não são indisciplinados respondem às vezes um bocadinho torto, mas mal-educados ou indisciplinado isso não existe numa escola.” EET2-“Aqui não permitimos isso somos amigos deles e eles sabem isso e respeitam-nos”. EET2-“ É boa acho eu sempre que precisamos estamos cá para ajudar...” EET3-“A escola tem psicóloga e a diretora (...) também fala muito com eles.” EET2-“ Problemas com eles próprios e que na sua maioria já chegam arrastados de casa e cada vez ficam maiores”	Notas de Campo

Categ.4 – Respostas da escola (intervenção social e escolar) (Quadro 12). O principal objetivo da escola é ajudar os alunos a promoverem o seu sucesso, a terem melhores resultados e a realizarem eficazmente os trabalhos escolares. Os professores, nomeadamente os responsáveis do curso, passam muito tempo a conversar e a dar orientações aos alunos e nos casos mais difíceis que não estejam a ter sucesso recorrem á diretora técnica que dentro da sua

vasta experiência consegue levar o aluno para o lado certo, ou seja para o aproveitamento (EET2).

Quadro 12-Quadro categoria 4 (ET)

Código	Categoria	Subcategorias	Observações
4	Respostas Escola	<p>EET1-“ ... os professores estão sempre atentos e prevenimos muitos problemas.”</p> <p>EET2-“ aqui tentamos de tudo e conseguimos.”</p> <p>EET1-“ ...não julgamos, e estamos aqui para ajudar o aluno a ter sucesso é para isso que existimos. A proximidade é fundamental é eu estou aqui todo o dia para eles, e mesmo nas aulas eles não precisam esconder nada dos professores se alguma coisa falha estamos aqui por eles e para eles, estamos aqui para ajudar no que falhou e não em penalizar por que falhou, não queremos fomentar o insucesso escolar e obrigar os alunos a repetir de ano queremos ajuda-los o mais rapidamente possível para que conheçam o sucesso. Explicámos aos alunos que assumam os erros se não estudaram se não sabem peçam ajudam quanto mais adiamos o êxito pior.”</p> <p>EET1-“ Os métodos de ensino é o mais prático possível, pegar nos conteúdos e levá-los para fora da sala de aula, seja visitas de estudo, encontros, seja a rua seja o que for, tudo é transformado em prática a teoria também existe mas a prática é que motiva os alunos.”</p> <p>EET1-“ O professor deve chegar a todos os alunos e têm que chegar a todos se isso não acontece algo está mal.... Estamos aqui todo o dia e falamos todos os dias de tudo de todas as situações e arranjam sempre formas de chegar onde queremos, os alunos são a nossa prioridade.”</p>	NOTAS DE CAMPO

Esta escola, segundo o professor EET1 foi pensada para os alunos que temos, portanto: “...*não julgamos, e estamos aqui para ajudar o aluno a ter sucesso é para isso que existimos. A proximidade é fundamental é eu estou aqui todo o dia para eles, e mesmo nas aulas eles não precisam esconder nada dos professores se alguma coisa falha estamos aqui por eles e para eles, estamos aqui para ajudar no que falhou e não em penalizar por que falhou, não queremos fomentar o insucesso escolar e obrigar os alunos a repetir de ano queremos ajuda-los o mais rapidamente possível para que conheçam o sucesso. Explicámos aos alunos que assumam os erros se não estudaram se não sabem peçam ajudam quanto mais adiamos o êxito pior.*”

2.4.-Professores da Escola Profissional - EP

Na análise categorial realizadas às entrevistas dos professores, realizadas na EP, percebemos que os alunos chegam com um historial de repetências ou reprovações.

❖ **Categ.1 – Alunos frequentadores dos cursos (caracterização)** (Quadro 13). A maioria dos alunos frequentaram anteriormente o ensino regular. Vivem em ambiente rural, com muitas carências socioeconómicas muito graves, recorrendo aos apoios e à providência para colmatar necessidades básicas (comida, roupa, pagamento de contas de luz e eletricidade) (EET1). As famílias são destruídas, sem capacidade de orientar o aluno, nem acompanhar

nas suas necessidades escolares, as famílias vivem de trabalhos rurais (assalariados) e/ou pequenas empresas familiares.

Quadro 13-Evidências categoria 1 em (EP)

Código	Categoria	Subcategorias	Observações
1	Aluno Características	EEP1-“Alguns com repetências no mesmo ano...e normalmente chegam do Agrupamento”. EEP1-“Muita Ruralidade e pobreza”. 1EP1- “(...) muitas carências económicas e falta de controlo em casa com muitos tems livres. ”EEP1-“ Famílias simples rurais, com poucos conhecimentos. Em geral os homens trabalham na agricultura e as mulheres são ajudantes de lar,...” EEP1-“ ... não dão um acompanhamento muito permanente aos filhos ...” EEP1-“ ...que passem de ano.”	Foi referido por professores que existem muitas famílias apoiadas pelas instituições particulares de solidariedade social da região.

❖ **Categ.2 – Cursos profissionais e vocacionais** (caraterização) (Quadro 14). Os cursos desta escola estão muito ligados ao contexto local (comunidade empresarial e comercial) e social, daí terem um curso vocacional ligado a agricultura, com uma componente muito prática e experimental (ensino ativo).

Os professores dos cursos dizem que as turmas devem são pequenas e, tendencialmente, vão diminuindo ao longo do ano devido às várias mudanças que podem surgir, por exemplos: mudanças de escola ao abrigo do cumprimento de despachos da CPCJ, obriga a que existam alterações nas turmas ao longo de todo o ano; mudanças de residência do agregado familiar, motivada pela procura de emprego (EEP1). No que diz respeito aos objetivos e conteúdos curriculares eles são retirados da plataforma e trabalhados de maneira adequada com os alunos.

Quadro 14-Evidências categoria 2 em (EP)

Código	Categoria	Evidências	Observações
2	Curso Profissionais e vocacionais	EEP1-“Algumas são grandes, mas se não funcionar dividimos a turma...no início são sempre maiores, depois uns mudam outros vão com os pais para fora...” EEP1-“retiramos da plataforma ajustamos às necessidades do aluno.” EEP1-“...7/8/9 anos não há orientação o próprio docente e que escolhe os módulos “. EEP1-“Temos três assessores da direção a tempo inteiro e professores em acumulação e temos também formadores.” EEP1-“Expositivo”	Registos de Notas de Campo

❖ **Categ.3 – Problemas de aprendizagem e sociais** (Quadro 15) – os principais problemas dos alunos são a desmotivação e falta de interesse em estudar/aprender, por isso muitos “Desobedecem, havendo casos de indisciplina (...) com os telemóveis, dificuldades em cumprir as normas e regras (...) não sabem estar e não querem estar.” (EEP1). Há, pois jovens com dificuldades de aprendizagem, não têm orientação escolar e pessoal, para além disso, no dizer

de EEP1- “...sem técnicas de estudo, não tem competências básicas. São alunos que necessitam de muito apoio psicopedagógico. A escola possui uma Psicóloga e uma Assistente Social que em conjunto procuram resolver as situações emergentes que chegam ao gabinete”.

Quadro 15-Evidências categoria 2 em (EP)

Código	Categoria	Subcategorias	Observações
3	Problemas Aprendizagem, Sociais	EEP1-“desmotivados.” -“fracas capacidades” - “...sem técnicas de estudo, não tem competências básicas -“ Desobedecem casos de indisciplina, os telemóveis, dificuldades em cumprir as normas e regras (...) não sabem estar e não querem estar.” -“Sempre 1/2 retenções”.	Notas de Campo

❖ **Categ.4 – Respostas da escola (intervenção social e escolar)** (Quadro 16). No que diz respeito às respostas dadas pela escola a este tipo de jovens a entrevistada EEP1 diz “*Relações informais os alunos abordam-me para tudo eu sou mais que mãe deles até para problemas informais e íntimos, se conseguimos resolver aqui tudo bem, se o assunto for mais delicado a escola comunica aos pais...*”, ao nível das aprendizagens e problemas psicopedagógicos. Os professores tentam adaptar os conteúdos, metodologias e estratégias de ensino a cada aluno (quase um ensino personalizado, individualizado) e, quando um aluno reprova num módulo têm aulas de apoio complementar, acompanhamento para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e realização dos trabalhos propostos.

Quadro 16-Evidências categoria 4 em (EP)

Código	Categoria	Evidências	Observações
4	Respostas da escola	EEP1-“Relações informais os alunos abordam-me para tudo eu sou mais que mãe deles até para problemas informais e íntimos, se conseguimos resolver aqui tudo bem, se o assunto for mais delicado a escola comunica aos pais...” -“tentamos falar com eles e com o encarregado de educação”. -“...passam com os objetivos mininos.”	Notas de Campo

2.5.- Cruzamento categorial das entrevistas

As entrevistas aos professores das quatro instituições em estudo revelaram:

*-**Categoria 1.** Todos os professores reconhecem que estes adolescentes (período perturbado em termos psicológicos) vivem com muitos problemas do foro social e geracional, agravados pelas condições sociológicas e do mercado de trabalho e, principalmente da família (desestruturação familiar, carência económicas, baixo nível cultural e educativo) (Imaginário e Campos, 1987). Daí que a família preste um fraco ou nulo apoio à sua formação e resolução dos seus problemas pessoais. A escola ao receber estes alunos também ela própria não dá as melhores respostas aos seus anseios e expetativas. Consideramos que há uma falta de

orientação escolar, social, pessoal e profissional. Se fizermos referência à literatura (estudos sociológicos e educativos), sobre o tipo e as características dos alunos destes cursos, confirmam os condicionamentos e as necessidades para autonomia, empregabilidade, independência, formação profissional adequada às suas capacidades, maior resposta da comunidade local e apoios às carências e dificuldades socioeconómicas das suas famílias. Todas estas questões condicionam as suas escolhas (vocacionais) de curso/carreira, problemas de aprendizagem e motivação e as tomadas de decisão pessoais, por isso, são 'indecisos' (Leitão e Ramos, 2004; Mané, Sad & Sullivan, 1983).

***Categoria 2.** Na perspetiva dos professores entrevistados das quatro instituições educativas (EP, ET, NA, AS) que têm presentemente ou tiveram no ano anterior (AS) cursos de ensino vocacional/profissional, consideram a oferta formativa numa forma dicotómica:

- Para os alunos interessados e motivados a formação é altamente relevante;
- Para os menos interessados, motivados e indisciplinados a formação é por vezes inadequada, desinteressante, não havendo expectativas motivacionais.
- A prática e os estágios são um dos aspetos mais valorizados, referenciados e positivos, quer como efetiva preparação para o mercado de trabalho futuro, quer como alternativa educativa para os alunos sem solução no ensino regular.
- Destacam como pontos fortes a adequação da componente prática (prática real e estágio) e ligação da escola-empresas (parcerias).

Os alunos dos cursos profissionais/vocacionais do Agrupamento AS e escola profissional EP e ET, apresentam maiores taxas de retenções no ciclo de estudos que frequentam devido à forte presença de indivíduos de etnia cigana, pouco motivados para a escola e com baixas perspetivas de futuro relacionados com o mercado de trabalho (Muller, 2008).

Os aspetos mais positivos sobre este tipo de formação (vocacional, profissional) são os relacionados com a possibilidade de alguns alunos encontrarem nestes cursos, algumas saídas profissionais, incluindo empresas (locais) ou trabalhos familiares. Foi referido pelos entrevistados, que os alunos do ensino vocacional/profissional têm muitos antecedentes de reprovações no ensino regular (média de 2 reprovações), exceto a EP que tem alguns alunos sem reprovações anteriores. Assim, estes cursos formativos constituem uma oportunidade efetiva de escolarização para este tipo de grupos de jovens que apresentam dificuldades em aprender, em adquirir competências e em socializar-se (habilidades sociais), ao longo do seu percurso escolar. Os professores entrevistados das escolas em estudo referem que a maioria dos alunos inquiridos não pretende prosseguir estudos no ensino regular, nem entrar no ensino superior, daí que o único recurso que têm é enveredar por cursos vocacionais e profissionais oferecidos pelas escolas de proximidade à sua área de residência (Meehan, 1977; Melendro, 2009; Pais, 2001).

Categoria 3. Os entrevistados afirmaram que os alunos valorizam um ensino mais prático e funcional nos cursos, metodologias adequadas às suas capacidades e conhecimentos adquiridos, daí que consideram muito positivo os estágios nas empresas e as aulas práticas com métodos mais ajustados às dinâmicas de aprendizagem. Há a existência de uma forte dimensão prática nos cursos e uma valorização dos trabalhos práticos com uma forte ligação

ao mercado de trabalho real, o contacto com o mercado de trabalho em contexto de estágio e sempre uma possibilidade de futuro emprego (Teodoro, 2001).

Categoria 4. As sucessivas '*remediações de soluções*' aos alunos, dadas pelas escolas, com o intuito de resolver os seus problemas ou necessidades educativas, são pontuais e ineficazes. Ou seja, não vão ao encontro dos reais problemas destes jovens, nem do seu grande objetivo que é '*tirar um curso*' (oferta útil) com possibilidade de empregabilidade. Daí apresentarem problemas de aprendizagem e de motivação para o curso e/ou os módulos do curso ou para o estudo (Úcar, 1998; Vélaz, 1998; Wenger, 2001).

3.-Triangulação dos dados

Tendo em conta todas metodologias utilizadas na recolha de dados (observação documental, observação natural, notas de campo, contactos informais) e a própria natureza dos dados obtidos nos inquérito por questionário (alunos) e entrevistas (professores) pudemos triangular todos eles, tendo em conta os objetivos do estudo e o método escolhido ('*design híbrido ou misto*') determinando as seguintes considerações:

1.- Estes alunos adolescentes (período perturbado em termos psicológicos) das escolas em estudo vivem com muitos problemas do foro social, emocional e geracional, agravados pelas condições sociológicas e do mercado de trabalho e, principalmente da família (desestruturação familiar, carência económicas, baixo nível cultural e educativo). Revelam fragilidades emocionais, dificuldades de aprendizagem e falta de orientação e motivação (Azevedo, 1999). Associado a estes aspetos está o desinteresse ou incapacidade dos pais em educarem devidamente os filhos, talvez devido á idade elevada dos mesmos, muitos perfazem 18 anos ou mais, anseiam sair de casa, entrar no mercado de trabalho. O mais importante para as famílias é que o aluno conclua o curso. Neste cenário os jovens manifestam estados de 'indecisão', perante o seu projeto de vida e rumo profissional, condicionando as suas escolhas (vocacionais) de curso/carreira, a aprendizagem (Afonso, 2000; Muller, 2008).

2.- Os alunos consideram o seu curso fácil (ET com média=3,14), com nível de expectativas elevadas (NA apresenta média=4,00, seguido de ET média=3,89). Revelam que gostam do curso/carreira que frequentam (ET com média de 4,06, seguida de NA média=4,28) e compreendem os conteúdos curriculares, os métodos e as metodologias utilizadas no curso (adequação aos objetivos) (NA apresenta melhor média=3,69, seguido de EP média=3,85). A maioria dos alunos admite ser importante a organização e a disciplina escolar (NA e onde os alunos se adaptam melhor à disciplina escolar, média=3,89, seguido de ET média=3,63). Destacamos que os alunos de EP são os que têm mais falta de motivação, o que é compreensível se atendermos ao meio em que vivem (rural).

Na verdade, os jovens destes cursos profissionais e vocacionais chegam de um percurso escolar normal (alguns com reprovações), vivendo ou residindo na cidade/vila ou nas aldeias envolventes do seu concelho, pertencentes a famílias desestruturadas, com dificuldades socioeconómicas e culturais. Essa proveniência do ensino regular com muitas dificuldades: poucos conhecimentos a todos os níveis; fracas capacidades cognitivas; baixa motivação; falta de vontade; falhas nas competências básicas; carências económicas ou deficiências socioeconómicas, etc. O acompanhamento dos pais na vida destes alunos é idêntico ao das famílias do ensino regular, pouca implicação no percurso escolar, implicando abandono e desinteresse (Benavente et al., 1994).

3.-Os alunos estão extremamente desmotivados para a escola, já que as condições de vida dos alunos e os condicionalismos socioeconómicos do meio influem bastante. Daí

surgirem os problemas de aprendizagem, a desmotivação e falta de interesse/vontade em estudar/aprender e, conseqüentemente muitos casos de indisciplina, devido a não haver orientação escolar e pessoal (Sil, 2004). São alunos que necessitam de muito apoio psicopedagógico (Seligman, 1994). Devido a certa imaturidade (período de adolescência) e à falta de conhecimentos básicos, as suas capacidades está virada essencialmente para cursos e disciplinas de índole mais prática, funcional e aplicativa ao mercado, mas a escola exige ao aluno aquilo que ele não pode dar, ou seja são bons alunos nas áreas mais práticas e com algumas dificuldades em outras áreas (Taveira e Campos, 1987. Por isso, valorizam os trabalhos práticos com uma forte ligação ao mercado de trabalho real, em contexto de estágio. Por vezes há em algumas escolas uma postura de ensino tradicional e normalizado, mas pedagogicamente adequado. As respostas da escola aos problemas de aprendizagem dos alunos, elas são tardias e sempre baseadas em 'contatos pontuais' numa "cultura de remediações" (ineficaz por vezes) e não de uma intervenção orientada à tomada de decisões e promoção dos comportamentos e atitudes, perante o seu projecto de vida profissional. Ou seja, as escolas não vão ao encontro dos reais problemas destes jovens, nem do seu grande objetivo que é 'tirar um curso' (oferta útil) com possibilidade de empregabilidade. Por isso, não é suficiente os apoios do psicólogo e da assistente social (Gabinete de Apoio ao Aluno e Família). É verdade que muitos professores dos cursos dedicam muito tempo aos alunos com questões que na maioria das vezes não são problemas relacionados com aprendizagem, mas sim conversando e orientando, para evitar o insucesso (Duarte, 2000).

4.-De facto, os jovens estudantes da amostra são cumpridores em termos organizativos, nos trabalhos escolares e na assiduidade, apresentando níveis baixos ou regulares de motivação para estudar e aprender com interesse prático (EP com melhor média=2,77; ET média=2,34). Valorizam a relação pedagógica que têm com os professores (NA média=4,11, seguido de ET média=4,00), sentindo-se apoiados pelos mesmos, quando requeridos ou em situações de dificuldades de aprendizagem e de adaptação, confirmando não haver dificuldades de integração na escola e grupo/turma. Em NA valorizam mais a relação pedagógica e a disponibilidade de apoio dos professores, enquanto em EP há maior proximidade dos professores em atenderem os alunos, ou seja onde se dá as respostas mais adequadas aos problemas dos alunos.

Por conseguinte, salientam a boa relação que têm com os professores e valorizam as respostas destes ao nível da integração social e escolar, para das relações que mantém com os colegas., Ou seja, os estudantes sentem-se integrados no Grupo/turma do curso. O professor é responsabilizado pelo insucesso do aluno por isso, têm que acompanhar, apoiar e aconselhar os alunos nos seus problemas a todos os níveis (Duarte, 2000). Por vezes os professores são responsabilizados pelo seu insucesso e, por isso, têm em algumas escolas uma disponibilidade para acompanhar, apoiar e aconselhar os alunos nos seus problemas a todos os níveis. As aulas a estes alunos são muito trabalhosas exigindo muito dos professores (estratégias, métodos e materiais didáticos) e soluções para trabalhar com eles. Vão surgindo alguns abandonos motivados na maioria dos casos pela emigração familiar que procura melhorar as suas condições de vida ou inserção temporária do jovem no mercado de trabalho (empresa familiar).

Em termos gerais os alunos dizem-se apoiados quando têm problemas escolares ou de aprendizagem (média=3,41, sendo a melhor média em ET com 3,28) pelos professores e pela escola. Apresentam uma certa indiferença (idade que têm) pelas instalações escolares (destacamos NA média=3,09, que tem muito boas instalações e espaços), pelos técnicos de apoio, à intervenção do psicólogo e da assistente social. Pensam que uma intervenção com técnicos especializados (mediadores, orientadores, psicopedagogos) podiam contribuir para a

resolução dos seus problemas escolares. Compreendem que a escola está preocupada com os seus problemas e necessidades escolares, mas sem uma intervenção efetiva (programas, projetos) e os recursos disponíveis estão adaptados a algumas das suas necessidades (melhor média em ET=3,90). Destacamos que as Escolas Profissionais (EP, ET) dispõem melhores recursos e mais adequados às necessidades dos alunos. O sucesso educativo encontra-se exclusivamente dependente das questões de aprendizagem e orientação escolar. O empenho dos funcionários é importante para o sucesso educativo dos alunos, apesar ser escassa devido a não terem formação adequada (Teodoro, 2001).

Vão surgindo alguns abandonos motivados na maioria dos casos pela emigração familiar que procura melhorar as suas 'condições de vida (Benavente et. Al., 1994).

5.-É de destacar a valorização dos alunos dos cursos profissionais e vocacionais em relação aos estágios profissionais na sua formação ou práticas em empresas (ET média=4,50, seguidos de NA média=4,33) e tem expectativas mais ou menos positivas em relação ao futuro profissional, embora compreendam que as saídas profissionais estão custosas devido à crise atual. Revelam altas expectativas em relação às saídas profissionais, mesmo num cenário de crise e dificuldades de entrar no mercado de trabalho. A maioria dos cursos são muito ligados às empresas e as suas necessidades, com uma componente muito prática, havendo uma falta de homogeneidade dentro das turmas.

Em relação às relações sociais/escolares e de convivência entre os alunos obtivemos em ET melhor integração dos alunos no Grupo/turma, com uma média de 3,96, seguindo-se NA (média=3,81). Os jovens consideram o seu comportamento com os colegas adequado, sendo em ET a melhor média (3,98), seguindo-se NA (média=3,75). No que diz respeito ao ambiente e clima educativo destacamos ET com média=3,64, que é a escola que melhores médias obtém neste aspeto da sociabilidade, relações pessoais e sociais.

A sociedade tem vindo a sofrer significativas transformações. A família, núcleo fundamental de educação, tem vindo a delegar esse papel para a escola, dado que é no contexto educativo que as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do dia (Pais, 2001). Todavia, nenhuma outra instituição poderá jamais substituir as condições educativas da família, nem parece ser razoável que seja unicamente a escola a ensinar e formar a criança/jovem (Herr, 2001). O cenário da adolescência e da juventude escolar deixa claro que a escola precisa se aproximar à realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios, dar resposta às suas problemáticas e envolve-los nas questões escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades formativas às suas tendências vocacionais (Sampaio, 1993).

O Relatório PISA de 2009 da OCDE apontam como 25 a 30% de causas desconhecidas de insucesso escolar, apesar de 5 a 6% do sucesso escolar se dever ao clima e ambiente educativo da escola, às ações diversificadas, às políticas escolares (lideranças, recursos e metodologias na escola) e ao projeto educativo, de modo a obter-se bons resultados. Dizia aquele Relatório que se cerca de 20% dos resultados escolares se explicam pelo contexto socioeconómico, cultural e o meio envolvente, 50% relaciona, com as características psicológicas e afetivo-emocionais dos alunos para ter resultados positivos. A interação dos fatores mencionados, são explicados na base do modelo multifatorial (ecológico) sobre aproveitamento escolar (Apêndice A). Quando um adolescente não está motivado para aprender, nem rende adequadamente é preciso saber os seus problemas e dificuldades (pessoais, sociais) que manifesta circunstancial ou habitualmente. Só conhecendo o seu percurso escolar e os antecedentes familiares podemos determinar a orientação escolar, social, pessoal e profissional dos alunos. Estes aspetos apontados coincidem com as características dos nossos sujeitos da amostra em estudo.

Capítulo IV: Da PROPOSTA do PIO às CONCLUSÕES

“La orientación debe servir a todos los niños, no solo a aquellos que tengan serios problemas. Todos los alumnos tienen necesidad de orientación.”
(Knapp, 1986: 30)

A pertinência do nosso estudo justificou-se pela necessidade de conhecer a intervenção social escolar nos alunos, em especial, dos que transitam do ensino regular para os formação profissional e/ou vocacional. Foi essa a nossa intenção e, por isso abordamos alunos que se encontravam no estágio 3 e/ou 4 da ‘teoria da circunscrição’ (idades superiores aos 12 ou 14 anos), que têm limitadas as suas opções e perceções pessoais, incluindo as capacidades e oportunidades proporcionadas pela classe social e pelo ambiente envolvente, em que crescem, necessitados de orientação para a apreciação social (Gottfredson, 1981). Muitos deles, tiveram reprovações e/ou restrições, pertencem a famílias desestruturadas, vivem em meios socioeconómicos e culturais difíceis. Os estudos de psicopedagogia vocacional e de toma de decisão para um curso/carreira mostram que esses jovens de classe baixa adquirem aspirações profissionais e educacionais mais baixas, bastante cedo. Assim, ao pertencerem a diferentes classes sociais diferem nas oportunidades percebidas e nas expectativas do que realmente são capazes de fazer, tendo perceções sobre as profissões possíveis ou prováveis (Gottfredson & Becker, 1981). Ou seja, esses jovens de nível socioeconómico baixo correm o risco de estabelecerem uma barreira superior muito baixa e momentos de indecisão, rejeitando inadequadamente cursos e profissões que consideram estar acima das suas capacidades e oportunidades (Taveira & Nogueira, 2004).

Por outro lado, a escola perante o insucesso, abandono, indisciplina e desinteresse escolar daqueles alunos, não adota as respostas mais eficazes. Estes e outros aspetos de extrema importância não podem ser tratados isoladamente, sob pena de qualquer estratégia escolar tenha efeitos paliativos, que não contribui de forma cabal para a resolução ou redução dos verdadeiros problemas. Intervir escolar e socialmente com estes jovens exige, por um lado dar continuidade a uma oferta educativa diversificada (atividades, programas, cursos), numa aposta sólida e consistente da escola em determinadas áreas de formação e, por outro, em criar oportunidades sustentadas para esses alunos em risco de abandono escolar.

Sabemos que a realização de um curso/carreira nos jovens é visto como uma parte importante no seu desenvolvimento geral, segundo inúmeras teorias (Taveira, 2000 a, b). No entanto, atualmente os programas de orientação pessoal, escolar e vocacional continuam, na sua maioria, a serem realizados nos momentos de tomada de decisão dos jovens, centralizando-se, essencialmente, nos alunos do 9º ano e do ensino secundário. Se considerarmos o primeiro princípio do desenvolvimento de uma carreira (Caeiro, 1980), que diz que o aconselhamento vocacional desenvolvimentista tem um carácter contínuo, a proposta do programa aqui apresentado, aplicado pelos técnicos e professores com responsabilidade de aconselhamento e intervenção no desenvolvimento desses jovens, de modo a evitar os grandes obstáculos de ‘indecisão’, que surgem em momentos cruciais.

É claro que o desenvolvimento vocacional é fortemente influenciado pela formação de hábitos, atitudes e comportamentos que ocorrem durante a infância e a adolescência, sendo a intervenção vocacional precoce um modo de ajudar o aluno na prevenção de dificuldades e na melhoria da qualidade do processo orientador (Taveira, 2001). Neste sentido, o PIO pretende

que esses profissionais desenvolvam nos alunos atitudes positivas face a si próprio e face às oportunidades educativas (escola), promovendo-lhe sentimentos de segurança e autonomia, relativamente ao trabalho escolar, evitando o compromisso precoce com um leque demasiado restrito de opções. Deste modo, consideramos a visão de Viegas de Abreu (2001), de que os resultados escolares são determinantes nos processos de decisão de um grande número de alunos, como os da nossa amostra, parece fundamental que as intervenções de desenvolvimento e orientação para curso/carreira comecem a integrar o seu planeamento de atividades abrangentes visando o seu sucesso escolar. Para além disso, a interligação entre o curso, disciplinas e atividades profissionais levará os jovens a compreender a importância e o papel da escola na construção dos seus objetivos e projetos futuros.

Qualquer ação dos técnicos e/ou professores especialistas terá sempre a finalidade que os alunos tenham a oportunidade de vir a ter melhores resultados escolares. Neste sentido, haverá que intervir o mais cedo possível com os alunos, até ao momento de tomada de decisão, acompanhando-os e avaliando a evolução dos seus resultados e capacidades. Essas estratégias de intervenção devem focar-se nos processos de conversão dos jovens em proactivos e autorreguladores do seu desenvolvimento. Reconhecemos que o ideal seria que os jovens depois do 5º ano de escolaridade fossem apoiados periodicamente pelo pessoal técnico de aconselhamento, de orientação escolar e profissional, estimulando a reflexividade sobre si próprios e o seu contínuo interesse na relação entre as atividades escolares e as profissões, promovendo a formação de planos de carreira ajustados. É óbvio que, na maioria dos programas de intervenção (escolar, social, vocacional), nem todos os jovens conseguem atingir os objetivos propostos e, por isso, nem todos vão alcançar os mesmos resultados, já que os fatores que influenciam o seu sucesso escolar são inúmeros, quer a nível individual, quer ao nível situacional e nunca podemos controlá-los a todos (Rozas Pagaza, 2001).

Esta postura de orientação, já de algum modo é praticada nas escolas (Programas TEIP), ao combater os reais problemas dos alunos. O trabalho de intervenção socioeducativa, não se esgota num ciclo de um ou dois anos letivos, exige uma estreita articulação entre o 'Gabinete de Apoio Psicológico' da escola, dos Diretores de Turma, da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, da Escola Segura, da Segurança Social ao Centro de Saúde, dos técnicos especializados e de outras instituições (parcerias socioeducativas), nunca esquecendo a colaboração com as autarquias e entidades sociais locais. Qualquer intervenção a este nível deve garantir e apoiar momentos de trabalho (autónomo), de partilha de conhecimentos, apoio tutorial e de tomada de decisão, onde todos estes intervenientes tenham um papel importante. Também não pode ser descurada a extrema importância que resulta da colaboração dos Pais/Encarregados de Educação, na apresentação de estratégias.

Pelo exposto, propomos o PIO para técnicos e professores, baseando-nos no princípio de que se apoiarem os alunos no seu desenvolvimento de atitudes (exploratórias) e promover-lhes uma atitude integradora da relação entre a escola, mundo do trabalho e a necessidade de construir planos de vida e curso profissional, poderão promover nos jovens a valorização da escola, a sua motivação na colaboração e na participação das atividades escolares.

1.-Proposta do PIO - Programa de Intervenção e orientação

É fundamental programar, de forma coerente uma rede de partilha de saberes, problemas e de estratégias, onde possam ser estabelecidas ou consolidadas parcerias. Simultaneamente, consideramos fundamental continuar a desenvolver de uma forma contínua e sistemática o

projeto de 'tutorias, instituindo a figura de aluno tutor, de forma a contribuir para uma mais estreita ligação entre pares, favorecendo a partilha de saberes e um maior sentido de responsabilidade para com os outros, assim como a existência de 'consulta psicopedagógica vocacional'. Para combater os níveis de insucesso e abandono escolar deve-se dinamizar afincadamente espaços que poderão ir muito além das simples salas de estudo ou apoio disciplinar (Roldão, 2005; Taveira, 2000b, 2001). Consideramos existir um enorme potencial para que a escola utilize o 'site'/'plataforma para o desenvolvimento de um espaço virtual (rede social), que contribua para a prestação de apoio aos alunos.

1.1.-Que modelo escolher para intervir e os seus propósitos

O pessoal técnico e os professores que intervêm e orienta os alunos, devem, em primeiro lugar, saber qual o modelo de intervenção prático, mais adequado ao nível dos sujeitos, tendo em conta a tipologia de problemas (OECD/EC, 2004; Taveira, 2005). Entre essas escolhas/opções sugerimos:

1. Modelo de intervenção direta individual (modelo 'counseling'): é uma intervenção para um único assunto, a fim de resolver problemas escolares e dos profissionais. Há uma estreita relação entre o orientador e o orientado para a conceção de aconselhamento personalizado. O papel do orientador é facilitar e identificar as necessidades específicas do indivíduo, baseando-se numa ação sobre eles. O sucesso da intervenção será demonstrado pelas mudanças no comportamento do aluno orientado (maturidade profissional, capacidade de planeamento, tomada de decisão, etc.).

2. Modelo de intervenção direta com Grupo/turma: difere do modelo anterior, pois a orientação é direcionada a um grupo/turma de alunos e não a um indivíduo específico. No grupo de intervenção, pode intervir, ao mesmo tempo, três modos de intervenção diferentes:

(a) modelo de serviço: a atividade concentra-se, principalmente em sujeitos que apresentam dificuldades, agindo em problemas específicos. A orientação tem um carácter terapêutico e de correção, de tal forma que, quando aparece um problema implica uma aprendizagem em serviço ou um serviço específico para corrigi-lo, sem levar em conta o contexto que rodeia este problema. O papel do orientador é facilitar a análise, avaliação e o diagnóstico de casos, desconsiderando qualquer relação com os agentes educativos.

(b)-modelo de serviço atuando em programas: intervenção destinada a um grupo de alunos, através da análise preliminar do contexto educacional e emergentes em que estão. A orientação será contínua, consistindo em atividades programadas (gestão tempo), necessitando de um planeamento de recursos (humanos, materiais). A organização da orientação assenta em três níveis: ação tutorial; gabinete de orientação; equipamento de recursos; resposta ao modelo.

(c)-programas do modelo: tal como o aspeto anterior, é o resultado da ação planificada do orientador, na deteção de necessidades, de modo a orientar essa planificação da intervenção integrada no Projeto Curricular de Escola e/ou de Turma e envolvendo a comunidade educativa. Este modelo deve ter a colaboração de profissionais e instituições especializadas em orientação, relacionando as atividades educacionais com o currículo. Considera o orientado como agente ativo no processo de orientação e na estruturação de objetivos de intervenção. Todos estes recursos justificam que o modelo, no campo da educação, respeita os três princípios mencionados: prevenção, desenvolvimento, intervenção social.

3. Modelo de intervenção indireta: para realizar uma orientação adequada, devemos aplicar os dois modelos (direto, indireto), na base da conversação sobre os modelos anteriores, que é uma intervenção indireta, o que implica uma relação entre duas pessoas ou entidades que planifiquem uma série de atividades, a fim de intervir e ajudar um terceiro. Esta intervenção pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades identificadas. É também chamado '*modelo de consulta*' desde o agente (professor, técnico), que realiza uma ou mais consultas para outro agente (família), com o objetivo de aconselhar a um terceiro (aluno).

4. Modelo de intervenção através de meios tecnológicos: trata-se de programas informáticos para assistir, aconselhar e orientar social e profissionalmente o aluno. Estes programas são uma ferramenta útil para o facilitador (técnico de orientação), uma vez que ele promove a participação, reflexão e envolvimento dos alunos, na sua própria orientação. Por outro lado, este tipo de intervenção não pode ser usado exclusivamente, já que isso poderia suprimir o papel relevante do facilitador/orientador neste processo. Entre as vantagens dos programas de multimédia, podemos destacar: adequação ao ritmo de aprendizagem; sequência da informação; programas de ramificação; respostas individualizadas dos alunos (feedback); flexibilidade; adequação à velocidade de resposta e uso; possibilidade de inquérito a qualquer hora; acesso, embora simulado, para ambientes de práticas reais.

Perante todas estas sugestões de modelos de intervenção, pareceu-nos fundamental a construção de um Plano de Intervenção e Orientação (PIO), que permita aos professores, diretores de turma, mediadores, psicopedagogos, educadores sociais ou técnicos realizarem na prática a orientação (pessoal, social, escolar, profissional) com os alunos, inserindo nos problemas e/ou necessidades reais deles (adaptação, aprendizagem, relações, vocação ou inclinações para profissão), principalmente os alunos que transitam do percurso regular aos cursos vocacionais e profissionais, para melhorarem a sua relação com a escola, melhorar a capacidade de tomar decisões e, por conseguinte, diminuir ou dar solução aos seus problemas escolares tendo em vista o seu futuro e inserção no mercado de trabalho (Knapp, 1986)).

Existe um leque de princípios básicos que norteiam a programação de um plano de intervenção socioeducativa do orientador (Kid, 2003; Lent, Brown & Hackett, 2002)):

- ❖ Racionalidade (lógica): análise/diagnóstico prévio do aluno e do seu meio envolvente, com fundamentação teórica (base científica).
- ❖ Globalidade/Integral: incluir no programa o maior número de variáveis ou fatores intervenientes.
- ❖ Continuidade: as ações previstas no programa devem aplicar-se de forma sistemática, ativa e contínua.
- ❖ Sequencialidade: as previsões devem interrelacionar-se entre si.
- ❖ Univocidade: os termos utilizados para a programação devem entender-se no mesmo sentido em que são utilizados (contexto).
- ❖ Compreensão semântica: linguagem e comunicação acessível a todos os intervenientes.
- ❖ Flexibilidade: introduzir em qualquer momento da intervenção os reajustes necessários, as estratégias que possibilitem concretizar os objetivos.
- ❖ Variedade: valor promotor da criatividade e espontaneidade na elaboração do programa.
- ❖ Realismo: no âmbito da análise prévia ao ambiente/meio (diagnóstico, de modo que o sujeito se apoie na realidade objetiva (racionalidade), nas pretensões do projeto e das ações concretas estimadas em função dos meios/recursos disponíveis.

- ❖ Participação: abertura a que os sujeitos destinatários sejam protagonistas e atores e suscitando a participação de outras pessoas e entidades.
- ❖ No âmbito do diagnóstico realizado nos agrupamentos de escola e escolas profissionais, e depois de identificadas as necessidades de intervenção, cumpre-nos elaborar um guia de intervenção e orientação, para que possa servir de apoio às equipas de trabalho das escolas em causa ou outras. O PIO surge para colmatar as necessidades detetadas
- ❖ Identificação das necessidades; priorização das necessidades; identificação dos problemas;

A fundamentação do PIO, baseia-se numa série de constructos, referidos na literatura do Capítulo 1 e explorados para a escolha, inserção e desenvolvimento dos alunos. No plano deve-se ter em conta as áreas e as temáticas de intervenção para esses alunos ‘problemáticos’ e com dificuldades no ensino regular, tais como: educação para a cidadania; formação profissional e profissionalização; relação dos alunos-família-escola, e do aluno-grupo/turma e comunidade envolvente; problemáticas de aprendizagem; indisciplina e incumprimento de normas; desmotivação e falta de expectativas vocacionais; etc. Deste modo, toda a intervenção programada assenta na literatura especializada, por exemplo: modelo de Ander-Egg; teoria da Circunscrição e Compromisso de L. Gottfredson (1981, 2005); aprendizagens persistentes de Viegas de Abreu (2001); modelo de planeamento de Projetos Sociais de Gloria Pérez Serrano (2008), na avaliação (modelo multinível de Kilpatrick e o seu quadro lógico); modelo teórico-prático de Organização de Eventos de Giacaglia; Modelo Interativo de Planificação de Programas de Caffarella; ‘Modelo da American Bar Association’; etc. Este último modelo tem por objetivo contribuir para a resolução de problemas e conflitos e tem desempenhado, um papel de liderança importante na área da mediação escolar, já que se adapta à resolução de conflitos escolares orientando o processo de mediação e auxiliando os sujeitos envolvidos.

1.2. Programa de Intervenção e Orientação

Modalidade: OFICINA /ATELIÊ PARA TRABALHAR COM ALUNOS

Destinatários (âmbito psicopedagógico da orientação na escola): professores, diretores de turma e técnicos com responsabilidades de orientação escolar, aconselhamento e apoio tutorial. Consta de 5 sessões (total de 25 Horas), com a periodicidade de uma sessão semanal, para um máximo de 20 pessoas por grupo (Apêndice E). O sucesso da metodologia de ‘Ateliê (modalidade de trabalho), realizada pelo orientador depende da disposição e interesses dos participantes para construir uma aprendizagem conjunta, que contribua a gerar novas ferramentas de abordagem para enriquecer o seu trabalho com os alunos problemáticos no ensino regular, com estratégias didáticas que os ajudem a promover competências e a tomar decisões (orientação vocacional, projeto de vida e toma de decisões).

O guia a seguir apoia-se na promoção do diálogo ‘com’ e ‘entre’ os participantes, motivando-os a planificar atividades concretas, a esclarecer dúvidas e a estabelecer recomendações e aconselhamentos para realizar o trabalho no ateliê, para além de: favorecer o seu trabalho individual e de grupo; promover a participação; possibilitar o intercâmbio de ideias e experiências; promover a reflexão e interação; desenvolver a aprendizagem, planificação e gestão do tempo; promover valores (educação e profissão) e atividades. Todos os aspetos estruturados da proposta de ação orientada para que os técnicos e/ou professores responsáveis com a orientação e intervenção nas escolas, saibam articular os fundamentos

metodológicos que levem os participantes a aplicar na prática esses propósitos, objetivos, estratégias e mecanismos de avaliação sugeridos nas sessões do PIO.

□ **Propósitos da ação:**

Sabemos que a orientação integra as áreas da orientação pessoal, escolar, social, profissional e vocacional, entendendo esta última o que o aluno sente quando tem que decidir '*interesse pessoal*' e capacidade de ser (profissão). O ocupacional tem relação com a ação produtiva com o serviço profissional que deseja exercer na sua vida (profissional). A orientação vocacional constitui o apoio ao processo de tomadas de decisão por parte de um projeto de vida, no qual o aluno combina as suas capacidades, potencialidades, interesses e limitações, assim como as suas possibilidades existentes no meio em que está envolvido. O orientador pode utilizar o modelo clínico, modelo de serviços, modelo de programas, modelo de consulta triádica ou de consulta colaborativa (articulação 'orientador-aluno-consultor ou mediador/tutor/encarregado de educação). Daí que os propósitos assentem:

*-Aprofundar a prática educativa desde a reflexão (investigação-ação) sobre os aspetos básicos da orientação, do projeto de vida e da tomada de decisões, tendo em conta o contexto do sistema educativo, a intervenção psicopedagógica e orientação escolar e profissional.

*-Desenvolver na prática a intervenção e orientação na ação psicopedagógica e vocacional, desde o conhecimento e a realização de trabalho de projeto pessoal, escolar e profissional.

*-Refletir os aspetos básicos na toma de decisões, adquirindo ferramentas necessárias para desenvolver competências de intervenção psicopedagógica e orientação vocacional.

De facto, a orientação psicopedagógica pode ser feita de múltiplos modos de aplicação. No campo prático denominam-se áreas de intervenção psicopedagógica ou orientação geral (pessoal, escolar, social) e vocacional (educação para a realização de um curso/carreira, a integração curricular e em grupo/turma). Ou seja, a orientação para a realização do curso assenta nos processos de ensino-aprendizagem; na atenção à diversidade; orientação para a integração, prevenção e desenvolvimento integral do sujeito. O contexto desta orientação está em função do processo evolutivo do sujeito e do aconselhamento tutorial. Apostamos no desenvolvimento da prática tutorial. De facto, a 'Tutoria' é um trabalho de orientação e aconselhamento dos técnicos assente nos seguintes objetivos:

-Acompanhar um grupo de alunos para lhes favorecer a adaptação, integração (escolar, social e pessoal) dinâmica na escola e no curso

-Contribuir para o reconhecimento das necessidades, dificuldades e interesses dos adolescentes e apoiar a sua formação e formulação do projeto de vida, no compromisso com a sua realização, melhoramento da convivência e aprendizagem e da tomada de decisão. A orientação tutorial articula-se com o diretor de turma de orientação aos alunos de modo a obterem prestando um serviço de orientação de integração, disponibilizando recursos individuais e coletivos dos alunos e grupo/turma para poder responder às exigências e desafios da aprendizagem das disciplinas e decisão vocacional. Daí agrupar:

1. Processo de inserção dos alunos na dinâmica da escola e do curso;
2. Acompanhamento do percurso escolar do aluno e/ou turma /grupo;
3. Convivência e relações sociais e pedagógica na sala de aula e na escola;
4. Processo de orientação escolar e pessoal;
5. Trabalho de apoio e de 'couselling' aos professores da turma e aos encarregados de educação/pais.

❑ -Objetivos gerais e específicos do PIO

O PIO deve proporcionar aos responsáveis da escola, pela orientação psicopedagógica e serviços de orientação escolar e vocacional, que atuam com alunos dos diversos níveis de ensino, orientações úteis para resolver conflitos, indisciplinas, dificuldades e problemas de aprendizagem, de adaptação educativa, toma de decisões, servindo de guia de atuação nas escolas. Este propósito integra os seguintes três objetivos gerais a promover com os alunos.

O primeiro é o de promoverem a educação para o exercício de uma cidadania ativa, a formação (imagem positiva de si próprios) para uma empregabilidade ou emprego vocacionado, para além da realização de atividades exploratórias que permitam aos alunos o desenvolvimento da curiosidade acerca da escola, do mundo e do mercado do trabalho. Pretende-se que estes evitem a criação de compromissos com profissões ou atividades de forma demasiado prematura, tendo sempre em vista o alargamento do seu leque de escolhas de forma a poderem mais tarde tomar uma decisão mais adequada da escolha dos seus cursos. Ou seja levar os alunos a compreenderem melhor o significado da escola e valor do trabalho, permitindo o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho positivos, aumentando a compreensão e o interesse na relação entre as disciplinas escolares, as metodologias e as atividades de tempos livres e as profissões (práticas).

Outro objetivo, não menos importante, será o de envolver a família/pais neste processo de modo a que possam trabalhar em conjunto na construção de novas expectativas nos alunos. Segundo Seligman (1994) os pais podem contribuir em grande escala para o desenvolvimento da motivação e para a realização das crianças, demonstrando interesse no seu trabalho escolar, encorajando e recompensando os seus sucessos, estimulando e apoiando os seus esforços e mantendo sempre as expectativas em níveis adequados.

Um terceiro objetivo será o de desenvolver e fortalecer a aquisição de competências nos professores responsáveis pela intervenção e mediação, o conhecimento e aplicação de estratégias de aprendizagem adequadas aos alunos em questão e aumentar nos alunos os níveis de motivação para aprender, tendo em conta as suas problemáticas ou diferenças.

Por outro lado, estes objetivos implicam especificidades na intervenção social e escolar:

- Combater o insucesso e o abandono escolar precoce e prevenir a entrada de jovens com baixas qualificações no mercado de trabalho;
- Promover o nível secundário como patamar mínimo de qualificação para os jovens;
- Promover ofertas de formação de dupla certificação, integrando os objetivos de qualificação e inserção profissional e/ou o prosseguimento de estudos;
- Valorizar o ensino não superior, os cursos profissionais e a qualificação;
- Promover a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho;
- Incrementar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos.

Para serem alcançados os objetivos propostos, o PIO inclui estratégias sistemáticas e atividades com diversos estímulos, motivações e informação relativa ao trabalho e ao papel do trabalho (profissão). Deve também ter como preocupação primária a integração dos valores e as informações profissionais no currículo escolar de forma a relacionar matérias e carreiras (Meehan, 1977).

❑ -Estratégias de intervenção. O PIO atua a dois níveis de exploração – interno, de otimização do *self-insight*, e externo, de otimização da experiência prática (Gottfredson, 2005). Ao nível interno, a promoção da autoexploração e do autoconhecimento pode ser conseguida

por uma contínua clarificação do *self*, incluindo as necessidades, interesses, atitudes, percepções e competências do papel do trabalho (Abreu, 2001, Meehan, 1977), de modo a permitir aos técnicos trabalharem com os jovens, para que estes alarguem as suas considerações do curso/carreira, até aqui restritas às preocupações com os papéis sociais. Ao nível externo, pretende-se que o técnico proporcione aos alunos experiências de trabalho e contato com a realidade profissional, possibilitando-lhes novas oportunidades para avaliarem a facilidade e satisfação no trabalho. O Pío promove nos técnicos ferramentas para trabalharem com os alunos, uma vez por semana, numa duração média de 90 minutos, de acordo com o horário escolar. As atividades que eles podem dinamizar de aconselhamento, canalizam-se para tirar dúvidas e observar os progressos dos alunos. No sentido de envolver a família, nesse processo conjunto de construção de novas expectativas, devem realizar no início uma sessão com os pais dos alunos, com o intuito de lhes explicar os objetivos da intervenção e a importância da sua colaboração ao longo de todo o processo.

Deste modo, os técnicos ao elaborarem o seu programa de intervenção na escola devem pretender, numa primeira parte, que os alunos possam:

- Identificar os objetivos das várias disciplinas que têm de estudar;
- Estabelecer um plano de estudos adequado às necessidades de cada matéria;
- Desenvolver métodos de estudo e exploração de novos conhecimentos;
- Relacionar as atividades escolares com o mundo do trabalho;
- Relacionar as várias disciplinas com algumas atividades profissionais.

No final da segunda parte desse programa os alunos deverão:

- Identificar profissões, cursos e escolas de várias áreas diferentes;
- Identificar profissões menos conhecidas;
- Identificar áreas profissionais neutras quanto ao género e ao estatuto social;
- Desenvolver a sua curiosidade e os seus hábitos de exploração;

No final da terceira parte devem pretender que os alunos possam:

- Identificar os seus interesses;
- Identificar determinantes pessoais de competências, na base da sua experiência escolar;
- Relacionar os resultados escolares com os seus interesses;
- Relacionar os resultados escolares e características pessoais com as diferentes áreas profissionais (tomar decisões).

Todas as atividades realizadas com os alunos devem ser bem programadas pelos professores ou técnicos da educação, de forma a incentivar e motivar os alunos para participação ativa nas atividades propostas. Deve-se promover a realização de atividades lúdicas que motivem os alunos para as tarefas e estimulem a cooperação e a competição. É importante que se exija aos alunos que trabalhem, individual e em grupo, adaptando ao máximo o programa aos gostos/interesses e características dos alunos, incentivando a aprendizagem cooperativa. Se for o professor, deve escolher aqueles que considere mais interessantes ou que tenham um melhor resultado dependendo das características dos alunos. Aliás parece fundamental que antes de se iniciar qualquer tipo de atividade com um grupo, se tente compreender o contexto em que estão inseridos e a forma como isso irá influenciar a sua postura. É, pois fundamental incluir os pais/encarregados de educação ao longo do programa,

criando com os alunos um contrato comportamental e de aprendizagem, que permita uma maior adesão às atividades propostas.

- **-Metodologias de intervenção.** O projeto de intervenção desenvolve-se em duas vertentes diferentes, nomeadamente, a formação/sensibilização e a intervenção social escolar (orientação, aconselhamento e apoio psicopedagógico), no caso específico do PIO tem 5 sessões com temas adequados à orientação para alunos. A sua base assenta na prevenção e intervenção de alunos sinalizados com as suas necessidades e dificuldades (aprendizagem, adaptação, relação social, disciplina, motivação, etc.). Por outro lado, recomendamos ações de formação para os professores que integram equipas específicas (GAAF), para os assistentes operacionais, diretores de turma, bem como, sessões de intervenção com os alunos e/ou grupo/turma a orientar/aconselhar e, até com pais/encarregados de educação.

Metodologicamente a intervenção no PIO, ao ser aplicado, integra as seguintes etapas:

- ✚ -Sessão de sensibilização aos alunos e pais/encarregados de educação da escola ou Grupo/turma em especial. Aplicação do ' *Questionário de Satisfação de Atividades*' (escala de Likert) composto por um conjunto de frases em relação a cada uma das quais se pede aos alunos para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente" sobre a satisfação.
- ✚ -Implementação de entrevistas '*Focus Group*': promoveu a discussão de problemáticas com pequenos grupos de alunos, levando-os à troca de ideias entre eles, explorando e aprofundando os seus pontos de vista e a abertura às conceções e ideias dos 'Outros'. Trata-se de um processo de troca de ideias e de reflexão (turbilhão de ideias geradoras), em que o mediador e/ou orientador é fundamental.
- ✚ -Sessões de intervenção individual ou grupo/turma: visam a abertura de ideias em grupo, evitando indisciplinas, desrespeito, desobediências, falta de compromisso e reincidência de comportamentos. Procura-se consciencializar os alunos em Grupo/Turma para as consequências das atitudes e comportamentos (indisciplina, desinteresse) que desenvolvem e para o controlo emocional e desenvolvimento de habilidades sociais e de aceitação dos 'Outros'. Procurar mobilizar os adolescentes para que dinamizassem atividades que ocupassem o seu tempo de forma positiva e enriquecedora. Naqueles casos mais problemáticos devem ser encaminhados para entidades ou instituições adequadas.
- ✚ -Reuniões '*Focus Group*' de sensibilização e formação para os assistentes operacionais.
- ✚ -Reuniões de formação aos professores que integram a equipa GAAF: questões de prevenção de casos de comportamentos de risco, dificuldades psicopedagógicas de aprendizagem e adaptação às metodologias do ensino, mediação e resolução de conflitos, acompanhamento tutorial aos alunos com necessidades específicas (pedagógicas, sociais e familiares), etc.
- ✚ -Projeção de vídeos ou filmes ou imagens: constituiu um meio mais fácil para atingir os adolescentes e jovens aos reais problemas atuais, visualizando e debatendo temáticas de uma forma alternativa, discutindo metodologicamente em 'Painel aberto' e em 'Grupos de discussão' a problemática através da imagem.

- **Mecanismos de Avaliação.** Um programa de orientação pretende ajudar os alunos a resolver problemas de escolha vocacional (curso/carreira) e a tomar decisões. O modelo de construção de sistemas de instrução modificado para a orientação de carreiras pretende ser uma linha condutora para desenvolver e implementar um plano de orientação. Sabendo que há várias fases importantes na implementação dum programa de aconselhamento de carreira, torna-se fundamental a avaliação da eficácia do programa. Para tal, deve ser realizada uma série de processos de avaliação de forma a determinar se as atividades programadas foram eficazes para levar os alunos a alcançar os objetivos do programa e como é que este pode ser melhorado. A avaliação da eficácia do PIO deve ser feita relativamente ao processo e ao produto. A avaliação do processo realiza-se tendo em consideração a informação relativa à

adequação e à eficácia dos vários processos de informação e instrução que constituem o programa. Esta avaliação pode ser feita pelos técnicos de aconselhamento que acompanham os alunos durante as sessões, tendo como base os seus progressos na compreensão, integração e generalização da informação recebida. Este tipo de avaliações pode incluir situações de grupo, individuais ou até mesmo atividades de campo. Nalguns casos o orientador pode simplesmente observar a evolução do aluno ao longo do programa, no entanto, pode ser produtiva a realização duma entrevista no final ou o preenchimento dum formulário de *feedback*. A avaliação do produto está relacionada com as mudanças do comportamento como resultado da interação dos aspetos informativos e instrutivos do programa (Bonar, 1977). As mudanças nos alunos devem ser avaliadas primeiro em relação às capacidades, conhecimentos e atitudes que desenvolveram como resultado direto da intervenção de carreira, os efeitos primários, e finalmente em relação ao sucesso escolar, ao absentismo e à exploração de carreira, os efeitos secundários.

No sentido de registar a evolução dos alunos quer em relação aos efeitos primários quer em relação aos efeitos secundários do programa sugerimos alguns instrumentos de avaliação:

- Elaborar uma ficha de avaliação de desempenho individual que especifique e operacionalize os vários objetivos do plano. Nesta ficha de observação dos alunos, regista-se as competências adquiridas ao longo do tempo. Assim poderemos avaliar as necessidades individuais e orientar as sessões seguintes de acordo com as alterações observadas nos alunos à medida que avança o programa;
- Elaborar um questionário de feedback, aplicado em pré-teste e pós-teste (final do programa) como forma de avaliar as mudanças nos alunos. Podemos, ainda aplicar o questionário a alunos do mesmo ano de escolaridade e sem intervenção;
- As entrevistas individuais ou em pequenos grupos no final de cada período letivo (e de cada parte do programa) podem ser úteis para perceber se os alunos vão adquirindo as competências propostas em cada módulo. O início do módulo seguinte pode ser reprogramado de acordo com o resultado das entrevistas e caso o técnico considere importante voltar a alguns dos objetivos anteriores;
- Um *'follow-up'* destes alunos nos anos críticos das escolhas vocacionais (9^o e 12^o ano) seria informativo dos efeitos do programa. E neste caso poderíamos comparar com os alunos que não tiveram qualquer intervenção;
- Os resultados do aproveitamento escolar, partindo do princípio de que os alunos com intervenção melhoram os hábitos de estudo, tomam melhores decisões e autorregulam a sua aprendizagem;
- O impacto deve ser avaliado também a nível da comunidade escolar, com professores, funcionários, pais/encarregados de educação

Acreditamos que seria importante a possibilidade de que os projetos possam ser desenvolvidos com mais tempo, para favorecer a compreensão da realidade social, as situações que se intentam modificar, assim como favorecer intervenções profissionais que durem mais tempo. Seguindo algumas propostas de alguns autores (Afonso, 2000; Muller, 2008), queremos insistir sobre a necessidade de gerar atividades atrativas ou motivadoras que permitem o acompanhamento da evolução dos projetos de orientação e o progresso dos alunos, incluindo áreas de discussão entre aplicação técnica dos saberes na prática.

Uma das principais dificuldades, uma vez que decidiu um investimento social (intervenção), é a continuidade e a progressão da atividade que tende a agravar-se com a passagem do tempo e a cria um ambiente de desinteresse generalizado (desmotivação).

* -Difundir a prática da solidariedade como um conteúdo educacional, através da metodologia da aprendizagem em serviço (prática em contexto).

* -Promover a articulação com a ESCOLA (sistema educativo) as iniciativas de organizações de base comunitária (ONGs, empresas e indivíduos) na melhoria da qualidade e equidade educativa e, especialmente, as iniciativas sociais que tendem a evitar o insucesso escolar, abandono e promover a reintegração na escola dos jovens em situações críticas.

* -Para que os projetos de intervenção comunitária e, especificamente, os projetos de "aprendizagem - serviço", tenham continuidade deve-se atender às necessidades reais da Comunidade, produzindo aprendizagens significativas nos alunos, convertendo esses projetos em projetos institucionais (Projeto de intervenção e orientação PIE).

* - O desenvolvimento do PIO implica um processo de partilha de tomadas de decisão, através do qual a escola estabelece uma série de acordos (parcerias socioeducativas) sobre o processo ensino-aprendizagem, de acordo com sua configuração pedagógica e didática. O projeto irá enriquecer-se com o desenvolvimento das ações/atividades - e estas são avaliadas e eventualmente corrigidas - com a participação dos diferentes atores institucionais, professores, pais e alunos emitindo-se pareceres, relatórios e propostas.

Em síntese, apostamos por uma '**Visão Holística da Orientação** (Figura 6) de cruzamento de triângulos, onde os determinantes têm uma grande importância, principalmente nas intervenções unidas aos processos de escolha curso/carreira e de inserção no mercado de trabalho. Os vértices do triângulo inferior tem uma dupla função: limitar o desenvolvimento do projeto de vida do sujeito e o processo de inserção (socioprofissional), mas simultaneamente fundamenta o processo de autorrealização. A tomada de decisão substancializa a orientação, ou seja sem opções/escolhas pouco serve a orientação. Conhecer os determinantes e os contextos favorecerá as decisões dos alunos e permitirá a procura do equilíbrio superior. Assim pretendemos que os processos de orientação desenvolva nos alunos competências necessárias para identificar, escolher e reconduzir alternativas formativas e profissionais, ajustadas às capacidades e projeto de vida dos alunos, confrontando as ofertas formativas dadas pelas escolas.

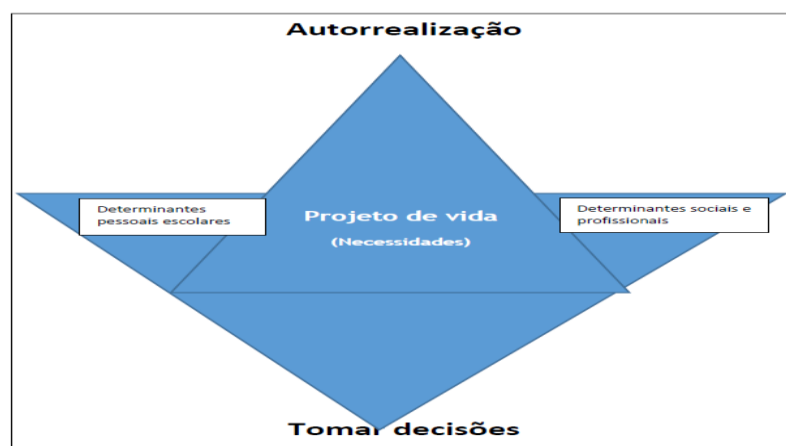


Figura 6-Autorrealização (adaptado de

É verdade que continuamos a encontrar nas escolas alunos, com resultados pouco favoráveis na escolaridade obrigatória, com dificuldades e problemas de toda a índole, muito indecisos em relação ao seu projeto de vida e projeto profissional, com poucas respostas das escolas e falta de uma orientação e intervenção adequada e ajustada na procura de soluções reais para o rumo do seu projeto (vida/pessoal e profissional). A intervenção social e escolar deve facilitar a cooperação (escola, família, empresas, entidades sociais), as relações entre a formação e o desenvolvimento dos alunos, o *empreendedorismo* e apoio às iniciativas juvenis.

Em termos sintéticos a necessidade da intervenção social escolar associa-se: elaboração de um '*Plano de Orientação*' inserido no Projeto Educativo de Escola, nas diversas vertentes (pessoal, psicopedagógica, social, tutorial, vocacional, profissional); divulgação de informação aos alunos no âmbito da sua orientação geral e vocacional e a disponibilidade da escola e dos técnicos e professores, em acompanhar os alunos para o seu projeto de vida e projeto profissional; responder às necessidades dos alunos pelos serviços especializados na área, incluindo a orientação intercultural e necessidades educativas especiais; implementar as tutorias como processo adequado a orientar os alunos, na melhoria das suas decisões futuras.

1.3. Funções do técnico orientador e ações a intervir

Indicamos em síntese algumas das funções orientadoras no desempenho dos técnicos de orientação e intervenção social escolar na execução do programa junto dos alunos

1. Função de planeamento e organização: centra-se no planeamento dos programas de orientação profissional e transição para a vida ativa, bem como na organização das atividades de intervenção e recursos educacionais que vão ser utilizados.
2. Função diagnóstica: ajuda a desenvolver o seu projeto de vida e prepara para a tomada de decisões através de atividades que promovam a autoconsciência e consciência do seu próprio potencial.
3. Função de formação e informação: orientação vocacional não só aos indivíduos que fornecem informações sobre estudos e profissões, mas também ao que se destina a aconselhar sobre estratégias para a seleção e busca de informações, ou seja, fornecer os recursos de assunto oferecidos por diversas agências.
4. Ajuda para a função de tomada de decisões: treino de pessoas para tomar decisões por si mesmas, através do desenvolvimento de priorização de objetivos e estratégias. Esta função está intimamente ligada ao papel do Conselho que analisamos abaixo.
5. Função de Counseling /Aconselhamento: um dos objetivos da orientação é aconselhar o indivíduo a tomar suas próprias decisões. Neste sentido, o papel do Conselho, será limitada a aconselhar sobre as diferentes opções que existem para um determinado indivíduo, tendo em conta as suas características e interesses.
6. Função de inquérito: a função do inquérito é, como o seu nome indica, em consultas a diferentes membros da comunidade educativa para garantir intervenções adequadas ao contexto de destinatários. Desta forma, a função de consulta é realizada em relação a escola, pais, professores e organizações.
7. Função de pesquisa e avaliação: é o acompanhamento e a avaliação sobre a própria ação que foi realizada, a fim de incorporar novas atividades em intervenções subsequentes.

☐ **-Orientação ao nível escolar e social.** A orientação abrange três áreas: escolar/académico, profissional e pessoal. Neste tópico vamos tratar exclusivamente de orientação vocacional, entendê-la como ajuda para treinar a tomada de decisão do processo relativo ao comportamento profissional e o local de trabalho, bem como se preparar para a vida ativa. Orientação profissional é considerada como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida do indivíduo nos contextos educacionais, em organizações e no seu tempo livre. Atualmente, a orientação profissional é considerada como um processo de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo, funcionando em três contextos diferentes:

1. Contexto educacional: orientação vocacional é fornecida aos alunos durante seu período de formação. Nas várias fases educacionais, aconselhará o assunto em relação a habilidades de vida, serão preparados para sua inserção socio-laboral.

2. Contexto organizacional e ocupacional: orientação profissional ocorre no trabalho durante o desenvolvimento profissional do indivíduo. Aguentou-se, portanto, fora do campo da educação (organizações).

3. Contexto de tempo livre: orientação vocacional será fornecida em períodos de desemprego ou períodos de tempo livre de trabalhador: antes de acurar o trabalho, entre empregos, ou na hora de planear a retirada do mundo do trabalho.

Assim, podemos dizer que a orientação profissional é uma relação da pessoa para o mundo do trabalho no período de formação (contexto educacional), no trabalho (contexto organizacional) e no período de seu desenvolvimento pessoal (contexto de tempo livre).

Vejamos em seguida ações que possam desenvolver o *empreendedorismo* nos alunos dos cursos vocacionais e profissionais constituindo uma das saídas profissionais após a formação

☐ **-Ações de orientação profissional dirigidas à empregabilidade.** Estabelecer o número de sessões (uma hora semanal) e dividido em três partes: Primeira parte -Conhecer a escola, o curso e aprender a estudar (aprendizagem significativa e persistente); Segunda Parte - Conhecer o mercado de trabalho (profissões, empregos afins às suas capacidades); Terceira parte - Conhecer quem sou 'EU' e elaborar o projeto de vida e projeto profissional ('ethos' da profissão). Ao nível da orientação, a intervenção a ser executada pelos professores ou técnicos da educação, integrando instrumentos de registo no processo (estratégias):

a)-Tutoria Individualizada (TI): é o processo de orientação profissional individualizado, onde o técnico e aluno concordam os passos a seguir para alcançar um desenvolvimento ideal do itinerário de inserção profissional. O seu objetivo é facilitar o desenvolvimento dos recursos e habilidades do aluno permitindo-lhe identificar opções, escolher, tomar decisões para o planeamento de ações e avaliando os seus resultados de forma autónoma.

b)-Desenvolvimento de aspetos profissionais para a ocupação/curso (Denis): ao contrário do anterior, a ação coletiva tem objetivo de desenvolver e adquirir competências e recursos que permitem que o aluno ultrapasse barreiras pessoais, assuma responsabilidades no seu desenvolvimento e as ajuste ao seu projeto pessoal de inserção laboral. O conteúdo será desenvolvido em três fases: -Coesão e grupo de ativação; -Contraste; -Apoio para a autonomia e feedback.

c). Procurar emprego grupo: o aluno em ação coletiva tem o objetivo de adquirir ou desenvolver técnicas e habilidades que vão facilitar-lhe a procura ativa de emprego. O aluno procura emprego para aprender instrumentos e recursos para organizar e planear a sua procura de emprego.

d). Entrevista oficina: visa aumentar nos alunos/candidatos a emprego, o conhecimento teórico e prático sobre a entrevista de emprego. O *workshop* é feito de forma coletiva e consiste em exercício de forma prática, através da formação de grupo, habilidades e comportamentos necessários em uma entrevista para um emprego.

f)-Assistência para o empreendedorismo: informação e motivação para autoemprego, visando motivar o espírito empresarial, fornecer informações sobre todos os aspetos de um plano de negócios, para conceber o autoemprego, como meio de acesso ao mercado de trabalho; aconselhamento empresarial (ação individual) visando a dar aos alunos que já têm alguma ideia de negócio, conselhos (estudo de mercado, marketing de planos, escolha da forma jurídica da empresa, etc.) para o desenvolvimento do seu plano de implementação.

2.-Conclusões: Da opinião à falta de intervenção...

Em termos parcelares os alunos das quatro escolas mantém a mesma falta de intervenção e orientação (pessoal, social, escolar e profissional) para a resolução real das suas necessidades e problemas, muitos deles relacionados com o seu período de adolescência e/ou juventude, dificuldades pedagógicas de aprendizagem e de empregabilidade ao realizar o curso. Assim, os alunos do agrupamento NA, maioritariamente do género feminino (88%), com uma média de idades de 18 anos (média 17,6%), referem que pelo menos já chumbaram uma vez (52,8%), o seu agregado familiar é composto pelos dois pais (58,3%), a maioria das mães têm o 9º ano de escolaridade (41,7 %) e, também se verifica uma maior escolaridade por parte das mães, pois estudam até mais tarde. Por outro lado, os dados revelam que os pais estudam menos e concluem o ciclo de estudos mais baixo. A família gosta muitíssimo que os seus filhos frequentem esta escola, mas dão-lhes pouco apoio ou orientação.

Os alunos da EP, maioritariamente do sexo masculino (M=51,8%) contra F=48,1%, sendo a média de idades de 17,8%. Os alunos referem que já chumbaram pelo menos 2 vezes ou mais e, que a escolha da 'Escola' dependeu da oferta de cursos de formação. A maioria dos alunos vive com os pais (58,6%). Ao questionamos os alunos sobre a escolaridade dos progenitores verificamos que a maioria dos alunos não respondeu a esta questão com um total de 'Não respostas' de (41,4%) nos pais e nas mães uma ausência de respostas (38,3%). Os jovens da ET são maioritariamente alunos (M=60,4%), com uma média de idades de 18,4%, com pelo menos 2 vezes de reprovações (38,4%), que escolheram esta escola devido à oferta de curso e ao tipo de lecionação no estabelecimento (83,7%). Esses alunos vivem maioritariamente com os pais, em que o pai têm a 4ª classe (34,9%) e a mãe o 9º ano de escolaridade (27,9%). A família refere gostar muito que o seu educando frequente esta escola (39,5%), mas não interagem com a escola na resolução dos problemas desses jovens.

Da análise ao Fator 1 concluímos que a escola que apresenta melhores resultados, em relação à perceção / representação dada pelos alunos é e a Escola Profissional ET, com a melhor média em 8 itens dos 10 existentes, seguindo-se a NA com a segunda melhor média nos itens deste fator, e por fim a EP com a pior média em 8 itens do fator em estudo, de acrescentar que a média global de valores foi positiva. Do Fator 2 determinou que os alunos não se encontram otimistas quanto ao seu futuro profissional. Gostam do 'Curso' que frequentam com a ET, em

primeiro lugar, seguindo-se a NA e a EP. Ao questionamos os alunos sobre a compreensão que tem dos conteúdos das disciplinas percebemos que os alunos da NA dizem compreender seguidos da ET e a EP. Quando questionamos os alunos sobre a dificuldade do seu curso todas as escolas/alunos concordam que o curso é fácil, e as expectativas são elevadas em relação ao curso, os alunos da NA apresentam expectativas mais elevadas (4,00%), seguidos da ET com (3,89%) e a EP com (3,72%).

Em relação ao Fator 3 revelou que os alunos têm baixa motivação para estudar, mas ainda assim gostam de fazer os trabalhos de casa e dizem que o fazem com motivação a média mais alta dos alunos que gostam de fazer os trabalhos e a ET com 4,02%, seguida da NA 3,75 e por fim na EP com 3,56%. Referem que são assíduos na realização dos mesmos, e organizados os alunos da NA com (4,03%), seguidos da (3,77%) e por fim a (3,63%), os alunos da NA são os que referem que devem adaptar-se à disciplina escolar com uma média mais alta nos (3,89%) seguida de ET com (3,63%) e por fim a EP com (3,61%). Ao questionar os alunos sobre o empenho dos funcionários do seu sucesso académicos os surge a ET com uma média mais elevada (3,74%), seguida da EP com (3,52%) e por últimos a NA com (3,00%).

O fator 4 valorizou a relação dos alunos com a escola e os seus atores, ficamos a saber que os alunos valorizam a relação que têm com os professores, os alunos da NA (4,00%) seguidos da ET (4,00%) e por fim a EP (3,77%), os alunos referem que são apoiados pelos professores quando têm problemas de aprendizagem NA com 4,17% seguindo-se a EP 3,75% e por fim a ET com 3,68%, ao questionamos os alunos sobre se os professores costumam dar resposta aos problemas de integração escolar percebemos que os alunos da ET consideram que sim com uma média de 3,86% seguindo-se a NA com 3,58% e por fim a EP com 3,41%.

Finalmente em relação ao Fator 5 intentámos perceber qual a relação do alunos com o ambiente escolar (relações sociais), os alunos da ET sentem-se integrados na turma com a média mais alta (3,96%), seguindo-se a NA com (3,81%) e EP (3,60%). Os alunos consideram o seu comportamento com os colegas adequado os alunos da ET têm a melhor média com 3,98%, seguindo-se a NA com 3,75 e a EP (3,33%). No que diz respeito ao ambiente e clima escolar os alunos que mais gostam do seu ambiente e clima escolar são os da ET com (3,64%) seguido de Na (3,39%) e por fim EP (3,29%).

Conseguimos através dos resultados do estudo confirmar as perguntas de investigação, pois analisamos a realidade educativa e social das escolas em estudo (AENACB, AEJSR, ETEPA, EPRIN) e dos seus alunos que frequentam, no presente ano letivo cursos vocacionais ou de formação profissional (variáveis sociodemográficas) (**Perg. 1.**). O interesse em investigar os alunos frequentadores dos cursos vocacionais e profissionais prende-se com várias razões. Por um lado, o facto de o final da escolaridade obrigatória exigir uma tomada de decisão acerca do prosseguimento ou não de estudos, que frequentemente é percebido pelos adolescentes como uma situação ameaçadora e causadora de ansiedade, ou então de indecisão escolar (Frost, Tolin, Seketee & Oh, 211). Por outro lado, demonstramos que “as principais mudanças de identidade vocacional podem ocorrer nos momentos em que o Sistema de Ensino Português confronta os jovens com a necessidade de tomar decisões com consequências importantes para a definição de um ‘projeto vocacional’” (Taveira e Campos, 1987, p. 65), e que apesar de os alunos terem algumas aspirações para prosseguir estudos, na sua maioria apresentam projetos vocacionais pouco definidos ou não os apresentam. Neste sentido, os adolescentes do 9º ano de escolaridade são um “grupo prioritário para a intervenção vocacional” (Taveira, 2000b, p. 233). A intervenção social e escolar pode dar aos adolescentes, a sustentação necessária para

lidar com estas situações de transição. De facto, a provisão da segurança facilita a atividade exploratória, reduzindo a ansiedade, o 'stress' emocional, e os sentimentos de depressão que são despertados pela transição de ciclo escolar, pelo ingresso e planeamento de um curso/carreira, específicos aos adolescentes nesta fase de desenvolvimento (Abreu, 2002; Taveira, 2005).

A maioria daqueles jovens vive num agregado familiar composto por pai e mãe (55,6%). Os pais têm habilitações mais baixas e deixam de estudar mais cedo (33,0%) ou concluíram o 4º ano da primária. Muitas mães possuem o 12º ano (23,0%), manifestando uma cultura média e de exigência que os seus filhos concluam um curso. Poucos são os pais que frequentam o ensino superior (2,6%) ou já concluíram a licenciatura, havendo mães (3,1%) licenciadas. Foi referido pelos jovens um desconhecimento das habilitações académicas dos pais (19,0%, no caso do pai; 16,2% no caso da mãe), sendo em EP a escola onde se verificou uma significativa ausência de respostas a esta questão. Os jovens dizem que as suas famílias gostam que eles frequentem este curso com uma valorização de 39.9%.

Ao compararmos as escolas do ambiente rural com o urbano verificamos que existe no ambiente rural uma serie de condicionantes, como a interioridade, (o ficar longe de tudo), a dificuldade de encontrar transportes públicos compatíveis com as necessidades dos alunos e populações, a dificuldade de acesso ao mundo global, que vai muito para além do acesso à internet, de empregabilidade (menor tecido empresarial), etc., o que prejudica o exercido de uma cidadania ativa e plena (Catarino, Pinheiro e Medeiros, 2010).

O agregado familiar da maioria dos alunos vive de rendimentos precários como a agricultura de subsistência, o trabalho "à jorna", o subsídio de desemprego, facto que dificulta e diminui as expectativas do jovem em relação ao seu futuro. Parece-nos que o adolescente encara a escola como uma obrigatoriedade que efetivamente é, ao abrigo da legislação atual. O aluno vai para a escola para a sua família poder continuar a beneficiar de apoios sociais, sem conseguir beneficiar da riqueza que a escola lhe pode dar. Na perspetiva dos pais/encarregados de educação estes cursos são vistos de forma positiva, pois constitui uma oportunidade de realização da escolaridade obrigatória para os alunos sem saída possível no ensino regular (Teodoro, 2001).

Existem nestas escolas (F=58,0%; M=42,0%), destacando-se a predominância nas escolas de profissionais (EP, ET) do género masculino e no NA do feminino, devido á natureza dos cursos. A média de idades dos alunos é de 17,9%, sendo a escola mais frequentada por alunos mais velhos ET (média de idades de 18,4%). Estes indicam o fato de existir uma maior escolha de cursos nas escolas de Castelo Branco, em detrimento de Idanha-a-Nova. A existência de um determinado curso é que motiva os jovens na escolha da escola (67,2%).

Pudemos compreender as necessidades, problemas, dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos, em três dessas escolas (NA, EP, ET), através dos resultados do inquérito por questionário (**Perg. 2.**), triangulando com as observações, análise documental e análise de conteúdo categorial das entrevistas aos professores das escolas (AENACB, AEJSR, ETEPA, EPRIN) conhecendo as respostas socioeducativas, psicopedagógicas e de orientação dadas a esses alunos, daqueles cursos (**Perg. 3.**). Verificamos que não havia diferenças estatísticas de género, nem de escola/cursos entre as instituições de estudo (NA, EP, ET) nessa amostra representativa (**Perg. 5.**).

Analisamos as variáveis operacionais por fatores, destacando que a escola profissional EP obteve em geral os melhores resultados, seguida da NA nos indicadores desses cinco fatores (representação da escola, do curso/carreira, aprendizagem/motivação, relação pedagógica e

relações sociais) (**Perg. 4**). Os alunos referem que gostam das instalações da sua escola com uma média de (2,62%), com destaque para os alunos da NA que apresentam a média mais elevada com 3,09% este valor poderá ter a ver com o simbolismo do "Liceu". Ao questionamos os alunos se a sua escola têm recursos adequados as suas necessidades obtivemos uma média de (3,59%), as escolas profissionais encontram-se melhor adaptadas as necessidades dos alunos uma vez que foram criadas e pensadas para este tipo de público. Os alunos dizem que as escolas têm técnicos especializados para os ajudarem a encontrar soluções para os seus problemas com uma média de respostas (3,65%), Todos os alunos destes cursos recebem apoio financeiro e material escolar de acordo com as suas necessidades e sob financiamento do POPH a que as escolas se candidatam. Os alunos dizem que a escola esta atenta aos seus problemas escolares e de aprendizagem e sentem-se apoiados nas suas escolas (3,41%). A sua relação com os técnicos especializados da sua escola é positiva e valorizada pelos alunos com uma média de 4,03%.

Os jovens acreditam que quando terminarem o curso terão saídas profissionais com uma média de (2,71%), gostam muito do curso que frequentam com uma média de (3,91%), os alunos que mais gostam do seu curso são os alunos do NA (4,28%) (uma vez que teriam outras opções se não gostassem deste curso). Dizem compreender os conteúdos e disciplinas do seu curso (2,77%) e mantêm as expetativas altas com uma média de (3,82%). Recolhessem que o estágio nas empresas é útil para a sua formação 4,13% e dizem que os métodos e as metodologias utilizadas no seu curso são as mais adequadas (3,39%).

Os alunos dizem ter motivação e interesse para aprender com uma média de (2,61%), e realizar os trabalhos e as tarefas escolares (3,74%), dizem ser organizados (3,73%) e assíduos (3,36%) afirmam-se adaptados à disciplina escolar (3,65%). Afirmam que os funcionários se empenham de uma maneira geral no seu sucesso educativo com (3,51%). Valorizam a relação que têm com os professores (3,89%) e sentem-se apoiados pelos professores (3,79%) no entanto quando solicitam ajuda a média baixa (2,47%). Se os questionamos sobre se os professores os apoiam nas respostas aos seus problemas de integração escolar referem que sim (3,58%).

No que diz respeito à sua integração no grupo turma percebemos que os alunos gostam do clima e ambiente escolar (3,41%) sentem-se integrados no grupo/turma com (3,60%) e referem que o seu relacionamento com os colegas é o adequado com (3,60%).

De salientar os aspetos a melhorar, os alunos referiram que deveriam ser mais apoiados (tutorias, aconselhamento, apoio psicopedagógico) (2,47%). Os estudantes deviam apresentar-se mais motivados e interessados para aprender embora se encontrem com uma média positiva ainda assim o valor é baixo (2,61%).

Os jovens do meio rural em estudo não manifestam opinião nem favorável nem desfavorável são indiferentes ao que se passa na escola. Enquanto no meio mais urbano o jovem manifesta mais a sua opinião e mostra-se mais atento ao que o rodeia podendo realizar melhores escolhas.

Quanto a reprovações dos alunos, (13,5%), dizem nunca ter chumbado e (30,0%) já chumbaram pelo menos 2 vezes, sendo em EP a que manifesta mais reprovações dos alunos no ensino regular, mas também a escola onde entram alunos que nunca chumbaram.

Propusemos um Plano de Intervenção e Orientação (PIO) para técnicos, professores e responsáveis da orientação nas escolas, em modalidade de 'ateliê' (5 sessões) com objetivos, atividades e estratégias, de modo a poderem orientar, aconselhar e acompanhar os alunos (provenientes) do ensino regular que transitam para os cursos vocacionais e profissionais.

(Perg. 6.). O impacto de uma orientação psicopedagógica (e vocacional) na resolução de problemas do aprender e na promoção do desenvolvimento vocacional deve ser positivo (Brown & Lent, 2005). O acompanhamento, o *'counseling'*, o apoio orientador e a consulta psicológica vocacional produz efeitos positivos nos alunos, sendo consensual que constitui procedimentos de intervenção eficazes. Devemos realçar a necessidade de uma rotina na avaliação formal dos resultados da intervenção desenvolvendo-se como uma prática regular nos serviços de orientação nas escolas. Estes deverão validar a sua prática a nível da avaliação dos resultados da intervenção, uma vez que, uma maior sistematização do conhecimento gerado a partir da prática, poderá resultar numa maior transparência nos processos de orientação.

Apostamos num modelo de intervenção junto dos alunos do ensino regular e secundário, executado por técnicos especialistas em orientação, que assente nos objetivos, normativos jurídicos em vigor e prioridades dos alunos, que contenha programas de apoio aos problemas de ensino-aprendizagem, de orientação (escolar, social, vocacional, profissional) e planos tutoriais (processo de tutoria), de modo a serem avaliados no seu conjunto todos os serviços.

Em termos de constrangimentos do estudo apontamos que inicialmente pretendíamos um "design" diferente daquele que realizamos. Era nosso intuito convidar a participar neste trabalho os alunos (2.º Ciclo de Estudos na ESECB) de intervenção social escolar, que terminaram a formação especializada (n=35), para intervir em contexto de escola, de modo a conhecer o domínio e a aplicação das técnicas de intervenção e orientação, ao nível escolar. Enviamos (via e-mail) um inquérito a todos esses alunos mas não obtivemos retorno suficiente para analisar o referido estudo e poder-nos ajudar a compreender essa representação de 'intervenção' desses alunos formados.

Para além desse constrangimento, que nos fez mudar o *'design'* de estudo houve quatro razões de limitação, para além dos constrangimentos sentidos ao nível temporal de elaboração de um estudo tão detalhado. A primeira razão deveu-se à dificuldade imediata de autorização das escolas em estudo para realizar a recolha de informação de dados. Esta tardança impossibilitou-nos de ter uma amostra maior, ou seja, aplicar o questionário na escola AS (AEJSR de Idanha-a-Nova), já que no presente ano letivo deixou de ter cursos vocacionais e profissionais. A segunda razão limitativa prendeu-se com a nossa dificuldade em tratar os dados estatísticos, que podiam ter um outro tratamento correlacional entre as variáveis em estudo. Uma terceira limitação foi o facto de não termos ampliado a entrevista a mais professores, principalmente na escola EP, de modo que a amostra fosse mais abrangente e fornecedora de mais dados para compreender as respostas das escolas e a ação dos professores aos problemas e dificuldades desses alunos. Por fim, uma das maiores limitações deveu-se à não aplicação do PIO nessas escolas em estudo ou em alguma delas, de modo a poder avaliar a sua aplicação e/ou a estrutura do programa com as suas atividades junto dos técnicos, professores e alunos.

Como sugestão para futuras investigações, julgamos que seria interessante e útil alargar este estudo a outras escolas profissionais e agrupamentos de escola com cursos vocacionais e profissionais e triangular com os dados da ação dos professores e técnicos de orientação nos processos de intervenção com esses adolescentes e jovens, de escolaridade diferentes, com problemas e dificuldades pessoais, escolares (aprendizagem, integração), social e escola profissional.

Bibliografia

- ABREU, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes, *Psychologica*, 26, p. 9-26
- ABREU, M. V. (2002). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: Breve balanço e perspetivas futuras. S. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora
- AFONSO, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. & BISQUERRA ALZINA, R. (1998). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Ed. Praxis.
- ÁLVAREZ, L. & SOLER, E. (2000). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS
- ANDER-EGG, E. & AGUILAR, M.J. (1995). *Cómo elaborar proyectos*. Buenos Aires: Magisterio.
- AZEVEDO, Joaquim (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70
- BARUDY, J., & DANTAGNAN, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- BENAVENTE, A. et al., (1994). *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- BISQUERRA [Alzina], R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria-Marcombo.
- BISQUERRA [Alzina], R. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CISS-PARXIS.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOQUÉ, M.(2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editores.
- BORJA J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOULTON, M., SMITH, P. (1994). Bully victim problems in middle-school children, stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance'. In *British Journal of Developmental Psychology*, p. 315-330.
- BRICHAUX, J. (1997). "Le Savoir de l'Éducateur ou Quand Éduquer c'est Savoir s'y Prendre". *Les Cahiers*, 2, p. 50-63.
- BROWN, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In D. BROWN & ASSOCIATES (Eds), *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- BROWN, S. D. & RECTOR, C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. IN STEVEN D. B. & ROBERT W. L. (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed.) (p. 392-407). New York, NY: Wiley.
- BROWN, S. D., & LENT, R. W. (1996). Applying social cognitive theory to career counselling: an introduction. *Career Development Quarterly*, 44, p. 354-366.
- BROWN, S. D., & LENT, R. W. (2005). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- BROWN, S. D.; HACKER, J.; ABRAMS, M.; CARR, A., RECTOR, C.; LAMP K.; SIENA, A. et al. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), p. 3-21.
- BURGESS, H., & BURGESS, G. (1997). *Encyclopedia of conflict resolution*. Santa Bárbara, CA: ABC-CLIO.
- CAEIRO, L.A. (1980). Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, p. 45-71.
- CALVO, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- CAMPANNIN, A. (1991). *Servicio Social y Modelo Sistemico. Una perspectiva de la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- CANAVARRO, J. et al, (2004). *Eu não desisto: Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*: Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- CARBALLEDA, A.J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- CARIDE, J.A. (2001). 'Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas'. In: LUCIO-VILLEGAS, E. (ed.), *Espacios para el desarrollo local* (p. 17-61). Barcelona: PPU.
- CARIDE, J.A. (2003). Teories, Models. I Paradigmas en Educació Social. En J. PLANELLA L' Educació Social: Projectes, perspectives i Camins. (p. 1-22). Barcelona: Pleniluni.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Autoaprendizagem*, (2ª ed.). Lisboa: Publicações da Universidade Aberta.
- CARVALHO, A.BAPTISTA,I. (2004) *Educação Social Fundamentos e estratégias*. Porto. Porto Editora.
- CARVALHOSA, S. (2010) *Prevenção da Violência e do bullying em contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- CASTELLS, M.; GIDDENS, A. & TOURAINÉ, A. (2002). *Teorías para una nueva sociedad*. Santander. Fundación Marcelino Botín. D.L.
- CATARINO, A.; Pinheiro, A. & Medeiros, C. (2010) A economia social: uma resposta à crise no distrito de Castelo Branco. *Separata da Revista Povos e Culturas nº14*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- CEBALLOS, F. (2007). *Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones
- COSLIN, G. & PIERRE, (2002). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- COSTER, S. et al. (2008). "Interprofessional attitudes amongst undergraduate students in the health professions: a longitudinal questionnaire survey". *International Journal of Nursing Studies*. 45, p. 1667-1681.

- COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª reimp.). Coimbra: Almedina.
- CRESWELL, W., & CLARK, P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and Evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- DAVID, S. & MYRA, S. (2010). *Compreender a Desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- DELAGE, M. (2010). *La resiliência familiar*. Barcelona: Gedisa.
- DEWING, W., E. (2008). *Out of Crisis*. London: Mit Press.
- DI CARLO, E. (2001). *La Comprensión como Fundamento del Serviço Social*. B. Aires/Mar del Plata: Fundación Paideia.
- DIAS, M.ª O. (2009). *O Vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu: PsicoSoma.
- DOUGLAS, V. I. (1972). Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavior Science*, 4, 259-282.
- DUARTE, M. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: I.I.E.
- EDWARDS, C. H. (2006). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. Barcelona: CEAC.
- ESCOLAR, C.; T. BIBIANA, (2010). Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. *Trabajo Social UNAM*, VI época nº1, Ciudad de México p.74-89
- ESCUADERO MUÑOZ, M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. In *Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- FEKKES M.; PIJPERS, F. & VERLOOVE-VANHORICK S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Oxford University Press. Health Educ. Res.* 1 (20), p.81-91.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor - Projetos e Edições, Lda.
- FORTIN, M. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- FREIXAS i VIAPLANA, G.; CANO, D.M. FELIPE, V.C.; MONTESANO Del CAMPO A. (2012). *El modelo sistémico en la intervención familiar*. Barcelona: Facultat de Psicologia- DPATP/Universidad de Barcelona.
- FROST, R. O.; TOLIN, D. F.; STEKETEE, G. & OH, M. (2011). Indecisiveness and hoarding. *International Journal of Cognitive Therapy*, 4 (3), p. 253-262
- GAIRÍN S.; FERRANDEZ, A. (1997). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Ed. Praxis.
- GARCÍA, S., SOTO, N., LÓPEZ, R., & SUÁREZ-ORTEGA, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de educación*, (356), 719-732.

- GATI, I.; ASULIN-PERETZ, L. & FISHER, A. (2012). Emotional and personality-related career decision-making difficulties: A 3-year follow-up. *The Counselling Psychologist*, 40 (1), p. 6-27.
- GAXIOLA, J. (2013). Aportaciones conceptuales ao estudo de la resiliência. In: J. GAXIOLAY J. PALOMAR (EDS.), *Estúdios de resiliência en América Latina* (pp.1-154) México: Pearson.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquerito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GÓMEZ GÓMEZ, F. (2008). *Intervención social con familias*. Madrid. Mc-Graw-Hill
- GOTTFREDSON, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self creation. In S. D. BROWN & ASSOCIATES (4th ed). *Career choice and development*. (p. 85-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- GOTTFREDSON, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. BROWN & R. W. LENT (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.
- GOTTFREDSON, L. S., & BECKER, H. J. (1981). A challenge to vocational psychology: How important are aspirations in determining male career development? *Journal of Vocational Behavior*, 18, p. 121-137.
- GOVAERTS, H. & FRANCK, J. (1997). "Job description of the Social Educator" *Les Cahiers*, n^o2.
- GRISHAM, D.L. & MOLINELLI, P. M. (1995). *Cooperative learning*. Westminister, CA: Teacher Created Materials.
- GUERRA, C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação Planeamento em ciências sociais*. S. João do Estoril: Principia Editora, Lda.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia Editora, Lda
- HAGUETTE, T. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes.
- HARTMANN, T. (1993). *Attention deficit disorder: A different perception*. Novato, CA: Underwood-Miller.
- HERR, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, p. 196-211.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Silabo.
- HOWE, D. (1999). *Dando sentido a la práctica*. Granada: Maristán.
- IMAGINÁRIO, L. & CAMPOS, B. P. (1987). Consulta Psicológica Vocacional em contexto Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, p. 107-113.
- KETELE, J-M de & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KIDD, J. M. (2003). Career development work with individuals. In R. Woolfe, W. Dryden & S. Strawbridge (Eds.), *Handbook of counselling psychology (2th ed.)*. London: SAGE Publications.
- KNAPP, R. H. (1986). *Orientacion escolar*. España: Ediciones Morata.
- KOVACH, K. & LOVE, L. (2004). Mapeando a Mediação: Os Riscos do Gráfico de Riskin. In AZEVEDO, A. G. (org.), *Estudos em arbitragem, mediação e negociação*. Brasília: Grupos de pesquisa.

- LEITÃO, L., & RAMOS, L. (2004). A entrevista em orientação escolar e profissional. In L. LEITÃO (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- LENT, R. W.; BROWN, S. D. & HACKETT, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. BROWN & ASSOCIATES (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., p. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÓPEZ, G.; NIETO, L.; PALACIO, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. *Medellin-Colombia* V.6, N°2, p. 215-226.
- MANÉ, R., SAD, P., & SULLIVAN, D. (1983). On the dynamics of rational maps. In *Annales scientifiques de l'École Normale Supérieure*- Société Mathématique de France, Vol. 16, No. 2, p. 193-217.
- MARCONI, M., & LAKATOS, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- MAROCO, J. & MARQUES, t. (2006) Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach ? Questões antigas e soluções modernas? In: Laboratório da Psicologia -I.S.P.A., N.º 4 (1), p.65-90.
- MAROCO, J., & BISPO, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi.
- MARTINEZ, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- MARTINEZ, T. y VAZQUEZ, B. (2006) *La resiliência invisible. Infancia, inclusion social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- MARTINS, E. C. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13 (1), janeiro/abril, p.63-75.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora
- MAYNE, J. (2001). "Emotions and Health". In MAYNE, T. & G. BONANNO, *Emotions* (p. 361-397). New York: The Guilford Press.
- MEEHAN, M. L. (1977). Career exploration in middle/junior high schools. In H. J. Peters & J. C. Hansen (eds.), *Vocational guidance and career development* (p. 88-90). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- MELENDRO, M. (2009). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa*. Madrid: UNED
- MELENDRO, M. (2013) Estrategias de intervención e investigación. En M. MEELENDRO y A. RODRIGUEZ, (Eds.), *Intervención com menores y jovens en dificultad social* (p. 233-280). Madrid: UNED.
- MILBUM, P. & COLYER, H. (2008). "Professional knowledge and interprofessional practice". *Radiography*. N.º 14, p. 318- 322.
- MOLINER, O.; SALES, A. & SALVADOR, M. (2003). La diversidad en el curriculum formativo de los psicopedagogos. *Revista de Educación Especial*, 34, 77-90.
- MÜLLER, F. (2008). Competências profissionais do mediador de conflitos no contexto escolar *Revista Electrónica de Investigación y Docência (Reid) Universidade UFSC*. Santa Catarina, Brasil. P.107-121
- OECD/E.C. (2004). *Career guidance. A Handbook for policy makers*. Paris: OECD Publications.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers

- OMAR, A. (2013). Predictores de Resiliencia en jovens y adolescentes. Aportaciones conceptuales al estudio de la resiliencia. En J. GAXIOLA y J. PALOMAR (Eds.), *Estudios de resiliencia en América Latina*. (p.19-32). México: Pearson.
- PAIS, J. M. (2001). *Ganchos, Pachos e Biscates: Jovens trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- PAYNE, M. (1995). *Teorias contemporâneas del Trababajo social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PEARCE J., THOMPSON, A. (1998) *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. N. York: Arch Dis Child.
- PEREIRA, B. (2002). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: F.C.G./Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- PEREIRA, H.(2006). *Liderança nas Escolas*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PÉREZ SERRANO, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ, F. (2005). 'La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos'. *Extramuros*, 8, p. 187-210.
- QUEROZ, N. C; NÉRI, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia Reflexão e Crítica* [versão eletrónica], 2 (18).
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. (2003). *Manual de Investigação em ciências sociais (3ªedição)*. Lisboa: Edições Gradiva.
- REID, W.& RAMOS, B. (2002). Intervención centrada en la tarea; un modelo de práctica del trabajo social. *Revista del trabalho social*, nº168. p. 6-22.
- ROBERTIS, C. (1988). *Metodologia de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Yanina
- RODRIGUES, J. (1999). Prefácio. In WARAT, L. A. *Em nome do acordo: a mediação no direito*. (2rd ed). Buenos Aires: Almed.
- RODRIGUEZ.ROMERO, M. (1996). El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*,246.p.79-83
- ROLDÃO, V. S. (2005). *Gestão de Projetos: Abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo*. Lisboa: Monitor.
- ROZAS PAGAZA Margarita (2001). *La intervención profesional en relación a la cuestión social*. Buenos Aires: Espacio.
- SÁ, V. M. (2004). *A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho. IEP.
- SAMPAIO, D. (1993) *Vozes e Ruídos. Diálogos com Adolescentes* (9ª ed.) Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPAIO, D. (2003). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SÁNCHEZ ,A. S. (2007). La gestión de casos como nueva forma de abordage de la atención a la dependência funcional. *Seminário de intervenção y Políticas Sociais-V. Jornadas* (Madrid) *Zerbitz Van*. 42, p.7-17.

- SANCHIZ, M. L. (2007). *La intervención psicopedagógica para una adecuada convivencia. En pera viure en convivència. III Jornades Serveis Especialitzats d'Orientació*. Valencia: Cefire.
- SANTANA VEGA & SANTANA BONILLA, P. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-77.
- SANTANA VEGA, L. E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.–SANTANA VEGA, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SANTANA, J. (2003). *Instituições de atendimento à crianças em situação de rua: A relação entre os objetivos e significados atribuídos por seus dirigentes e pelas crianças atendidas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre UFRG.
- SANTO, P. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais – gênese, fundamentos e problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SANTOS, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, p. 381-396.
- SCRIPILLITI, M. S. P. & CAETANO, J. F. (2004). Aspectos Relevantes da Mediação. *Revista de Arbitragem e Mediação*, 1 (1), p. 317-331.
- SEABRA, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação na Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga: UM/IEP
- SELIGMAN, L. (1994). *Developmental career: counseling and assessment* (2^a ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- SIL, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOLÉ, I. (2002). Cuadernos de educación: orientación educativa e intervención psicopedagógica (2.^a ed.). Barcelona: Horsori.
- SOSIN, D. & MYRA.(2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- SOTELO, F. y MUÑOZ, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situación es de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16,107-124.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart and Winston
- SUBICH, L. M. & SIMONS, K. (2001). Career counseling: the evolution of theory. In F.T.L. LEONG & A. BARACK (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow* (p. 257-278). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SUPER, D. E. (1980). A Life-Span, Life Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282-298.
- SUPER, D. E.; SAVICKAS, M. L. & SUPER, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. BROWN, L. & Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., p. 121-178). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- TAPIA, M.N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

TASHAKKORI, A., & TEDDLIE, C. (2003). *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

-TAVEIRA, M. C. & CAMPOS, B. P. (1987). Identidade vocacional de jovens: adaptação de uma escala (DISIO). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, p. 55-67.

-TAVEIRA, M. C. & NOGUEIRA, C. (2004). 'Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional'. In M. C. TAVEIRA.; H. COELHO; H. OLIVEIRA; J. LEONARDO (Eds.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 57-81). Coimbra: Editorial Almedina.

-TAVEIRA, M. C. (2000a). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

-TAVEIRA, M. C. (2000b). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, p. 5-27.

-TAVEIRA, M. C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

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

-TEODORO, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

-TUCKMAN, W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: F.C.G.

-VAELLO, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

-VALA, J. (2001). *A análise de conteúdo*. Porto: Edições Afrontamento.

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

-WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

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

Webgrafia

- GONÇALVES, I. (2012). *A Mediação Escolar na construção das competências cívicas de um grupo do 2º ciclo*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Intervenção Comunitária – Especialização em Contextos de Risco. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: ESEPF. Acesso a 18 setembro de 2014 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/589/TM_MIC_ISABEL%20GONCALVES2012.pdf?sequence=2
- RODRIGUES, Dícíola. Cyberbullying: O amplificador virtual do bullying. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, publicado em 25 de janeiro de 2011. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0280.html>. Acesso em 25 jan. 2011.
- SOUSA, A. (2014). *(Inter) Mediar Projetos de Mediação de conflitos em contexto escolar*. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Intercultural, Universidade de Lisboa/ Instituto da Educação. Lisboa: UL/IE. Acesso a 12 de Setembro de 2014 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10998/1/ulfpie046518_tm.pdf
- TOMÁS, C. (2010). *Mediação Escolar – para uma Gestão Positiva dos Conflitos*. Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Sociologia. Universidade de Coimbra – Faculdade de Economia. Coimbra: UC/FE. Acesso a 15 de maio de 2014 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13528/1/Relatório%20de%20Estágio%20-%20IAC.pdf>

Legislação

- Lei nº 5/73, de 25 de julho.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro.
- Decreto-Lei nº 27084, de 14 de outubro de 1936.
- Decreto-Lei nº 36508, de 17 de setembro de 1947.
- Decreto-lei nº513/73, de 10 de outubro.
- Decreto-Lei nº221/74, de 27 de maio.
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.
- Decreto-Lei nº 769-A/79, de 23 de outubro.
- Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de janeiro.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro.
- Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de outubro.
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de outubro.
- Despacho nº 5328/2011, de 28 de março.
- Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de fevereiro
- Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de outubro.
- Despacho nº 113/ME/93, de 1 de julho.
- Despacho nº 23/ME/95, de 3 de abril.
- Portaria nº 604/2008, de 9 de julho.
- Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro.
- Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010, de 14 de junho

Apêndices

Apêndice A

Modelo ecológico multifatorial dos condicionalismos do aproveitamento escolar

<p>1-Fatores pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidades intelectuais aptidões; -Estilos de aprendizagem/dificuldades de aptidão e necessidades educativas especiais; -Conhecimentos prévios/história escolar; -Atenção; -Motivação /metas; -Estilo de atribuições, "locus de controlo"; -Nível de ansiedade; -Estado de ânimo; -Autoconceito, autoestima; -Habilidades sociais; -Tomada de decisões; -Desenvolvimento moral; -Idade; -Género; -Uso de substâncias
<p>2-Fatores familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Atitudes para com a escola; -Nível educativo e sociocultural; -Status socioeconómico; -Tempo/espço de estudo; -Estilo educativo/aprender; -Clima afetivo vinculo pais-filhos; -Comunicação intrafamiliar, -Relação com o ambiente envolvente; -Alternativas de ócio/lazer;
<p>3-Fatores escolares (territorialização educativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aspetos estruturais e organizacionais segundo legislações vigente; -Estrutura da escola: projeto educativo, participação dos membros da comunidade educativa, recursos humanos e materiais; espaços etc. -Estrutura da aula; metodologia, equipe docente; diretor de turma; -Espectativas dos professores e estudantes; -Clima escolar/trabalho escolar -Organização da atenção /apoio individualizado: medidas especializadas de atenção à diversidade e às problemáticas; -Qualidade das relações /convivência entre alunos e professores; -Indisciplina e violência escolar; -Comunicação família escola; -Abertura da escola à comunidade envolvente (parceiros);
<p>4-Fatores sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ambiente socioeducativo; -Perspetiva de género; -Identificação grupo /valores dos jovens; -Uso de tecnologias da informação e da comunicação; -Disponibilidade e uso de recursos locais (centros de saúde; serviços sociais; diversão etc...) -Redes sociais de apoio; -Acesso ao consumo de substâncias (droga, álcool etc..)

Apêndice B

Tabela 2-O 'design' empírico da metodologia de investigação

Técnicas Metodológicas/ Instrumentos	Alunos	Professores	Escola	Documentos
Observação documental (Análise conteúdo) de	Processos nas Escolas profissionais e grupamento de escola AS e AN	Atuação de intervenção e interação com os alunos.	Análise documental às instituições: AT;EP;AN;AS.	Regulamento interno; Projetos educativos; folhetos; etc.
Questionário (Inquérito)	Alunos N=255			Questionário Complementar
Entrevistas Semiestruturadas (individuais)		Professores N= 11 nEP=1 nET=3 nAN=3 nAS=4	EP= Idanha-a-Nova; ET= Castelo Branco; AN= AENACB AS= AEJSR	-Guia de entrevista -Gravações e transcrições das entrevistas, Inquérito por questionário
Observações (naturais, informais)		Observações informais (visitas informais)	Observação dos espaços e atuação dos professores	Grelhas e registos informais
PIO	-Objetivos do PIO Atividades; estratégias de intervenção; recursos, instrumentos de avaliação.			Programa de orientação (5 sessões)
Notas de Campo	X	X	X	X

Apêndice C



Ex.ª Sr.ª Diretor AENACB

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de C. Branco

(Professor António J. Duarte de Carvalho)

Av. Nuno Álvares

6000 -083 – CASTELO BRANCO

Castelo Branco: 19 de março de 2014

Assunto: Autorização para recolher informação relativa aos cursos de formação no âmbito de um projeto de investigação

Venho por este meio solicitar autorização para a realização da minha investigação, titulado '**Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**' no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB do Instituto Politécnico de Castelo Branco e no seguimento de contactos informais realizados anteriormente, solicitar a V. Ex.ª autorização que a possa informar-me sobre os cursos, as características dos alunos e realizar entrevistas aos professores e coordenador do curso sobre os tipos de problemas e dificuldades que esses jovens alunos manifestam nesses cursos e, ainda as medidas propostas pela escola para esses contextos de aprendizagem, relações pedagógicas e/ou outros de natureza escolar.

Assim pedia a V.Ex.ª que permitisse o contato com os alunos e professores responsáveis de modo a poder recolher dados que sejam úteis aos objetivos do meu estudo, de modo a averiguar o tipo de intervenção socioeducativa utilizada pela escola.

Aguardo deferimento para que possa iniciar os seus contactos com esta escola.

Com os meus mais sinceros e respeitosos cumprimentos

Atentamente

(Susana Isabel Bártole Martins)



Ex.^a Sr.^a DIRETORA (Dr.^a Olga Preto)

ETEPA–Escola TECNOLÓGICA E Profissional Alcastrense
– Sociedade Unipessoal, Ld.^a

Rua Fr. Manuel Rocha

6000 -337 – CASTELO BRANCO

Castelo Branco: 19 de março de 2014

Assunto: Autorização para recolher informação relativa aos cursos de formação no âmbito de um projeto de investigação

Venho por este meio solicitar autorização para a realização da minha investigação, titulado '**Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**' no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB do Instituto Politécnico de Castelo Branco e no seguimento de contactos informais realizados anteriormente, solicitar a V. Ex.^a autorização que a possa informar-me sobre os cursos, as características dos alunos e realizar entrevistas aos professores e coordenador do curso sobre os tipos de problemas e dificuldades que esses jovens alunos manifestam nesses cursos e, ainda as medidas propostas pela escola para esses contextos de aprendizagem, relações pedagógicas e/ou outros de natureza escolar.

Assim pedia a V.Ex.^a que permitisse o contato com os alunos e professores responsáveis de modo a poder recolher dados que sejam úteis aos objetivos do meu estudo, de modo a averiguar o tipo de intervenção socioeducativa utilizada pela escola.

Aguardo deferimento para que possa iniciar os seus contactos com esta escola.

Com os meus mais sinceros e respeitosos cumprimentos

Atentamente

(Susana Isabel Bártolo Martins)



Ex.^a Sr.^a DIRETORA (Dr.^aIdalina)

EPRIN– Escola Profissional Raia Idanha a Nova

Av. Mouzinho de Albuquerque
6060-180 Idanha-a-Nova

Castelo Branco: 19 de março de 2014

Assunto: Autorização para recolher informação relativa aos cursos de formação no âmbito de um projeto de investigação

Venho por este meio solicitar autorização para a realização da minha investigação, titulado '**Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**' no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB do Instituto Politécnico de Castelo Branco e no seguimento de contactos informais realizados anteriormente, solicitar a V. Ex.^a autorização que a possa informar-me sobre os cursos, as características dos alunos e realizar entrevistas aos professores e coordenador do curso sobre os tipos de problemas e dificuldades que esses jovens alunos manifestam nesses cursos e, ainda as medidas propostas pela escola para esses contextos de aprendizagem, relações pedagógicas e/ou outros de natureza escolar.

Assim pedia a V.Ex.^a que permitisse o contato com os alunos e professores responsáveis de modo a poder recolher dados que sejam úteis aos objetivos do meu estudo, de modo a averiguar o tipo de intervenção socioeducativa utilizada pela escola.

Aguardo deferimento para que possa iniciar os seus contactos com esta escola.

Com os meus mais sinceros e respeitosos cumprimentos

Atentamente

(Susana Isabel Bártoło Martins)



Ex. Sr. DIRETOR
(Prof. António Salgueiro)
Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro
6060-180 Idanha-a-Nova

Castelo Branco: 19 de março de 2014

Assunto: Autorização para recolher informação relativa aos cursos de formação no âmbito de um projeto de investigação

Venho por este meio solicitar autorização para a realização da minha investigação, titulado '**Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**' no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB do Instituto Politécnico de Castelo Branco e no seguimento de contactos informais realizados anteriormente, solicitar a V. Ex.^a autorização que a possa informar-me sobre os cursos, as características dos alunos e realizar entrevistas aos professores e coordenador do curso sobre os tipos de problemas e dificuldades que esses jovens alunos manifestam nesses cursos e, ainda as medidas propostas pela escola para esses contextos de aprendizagem, relações pedagógicas e/ou outros de natureza escolar.

Assim pedia a V.Ex.^a que permitisse o contato com os alunos e professores responsáveis de modo a poder recolher dados que sejam úteis aos objetivos do meu estudo, de modo a averiguar o tipo de intervenção socioeducativa utilizada pela escola.

Aguardo deferimento para que possa iniciar os seus contactos com esta escola.

Com os meus mais sinceros e respeitosos cumprimentos

Atentamente
(Susana Isabel Bártolo Martins)

Apêndice D



Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TRABALHO DE PROJETO - INVESTIGAÇÃO

Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Declaro ter recebido da Licenciada, Susana Isabel Bártolo Martins, aluna do Mestrado em Intervenção Social e Escolar – área de Especialização de Crianças e Jovens em risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, todos os esclarecimentos (objetivos) sobre o Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB, titulado” **Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**”, orientado pelo Professor Dr. Ernesto C. Martins, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações dadas pelos professores da escola AENACB.

Concordo participar voluntariamente no estudo e autorizo a recolha de dados para os fins da pesquisa referida.

Castelo Branco, 15 de Julho de 2014

Diretor do AENACB:

Assinatura: _____



Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TRABALHO DE PROJETO - INVESTIGAÇÃO

Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Declaro ter recebido da Licenciada, Susana Isabel Bártolo Martins, aluna do Mestrado em Intervenção Social e Escolar – área de Especialização de Crianças e Jovens em risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, todos os esclarecimentos (objetivos) sobre o Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB, titulado “ **Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**”, orientado pelo Professor Dr. Ernesto C. Martins, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações dadas pelos professores da escola AENACB.

Concordo participar voluntariamente no estudo e autorizo a recolha de dados para os fins da pesquisa referida.

Castelo Branco, 15 de Julho de 2014

Diretor do AEJSR de Idanha-a-Nova:

Assinatura: _____



Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TRABALHO DE PROJETO - INVESTIGAÇÃO

Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Declaro ter recebido da Licenciada, Susana Isabel Bártole Martins, aluna do Mestrado em Intervenção Social e Escolar – área de Especialização de Crianças e Jovens em risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, todos os esclarecimentos (objetivos) sobre o Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB, titulado” **Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**”, orientado pelo Professor Dr. Ernesto C. Martins, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações dadas pelos professores da escola AENACB.

Concordo participar voluntariamente no estudo e autorizo a recolha de dados para os fins da pesquisa referida.

Castelo Branco, 15 de Julho de 2014

Diretora da Escola Profissional ETEPA:

Assinatura: _____



Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TRABALHO DE PROJETO - INVESTIGAÇÃO

Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova

Declaro ter recebido da Licenciada, Susana Isabel Bártolo Martins, aluna do Mestrado em Intervenção Social e Escolar – área de Especialização de Crianças e Jovens em risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, todos os esclarecimentos (objetivos) sobre o Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social Escolar da ESECB, titulado “ **Intervenção social escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova**”, orientado pelo Professor Dr. Ernesto C. Martins, nomeadamente sobre as condições de realização, de anonimato, de confidencialidade e sigilo das informações dadas pelos professores da escola AENACB.

Concordo participar voluntariamente no estudo e autorizo a recolha de dados para os fins da pesquisa referida.

Castelo Branco, 15 de Julho de 2014

Diretora da Profissional EPRIN de Idanha-a-Nova:

Assinatura: _____

Apêndice E



CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo organizado pela licenciada Susana Isabel Bártolo Martins, intitulado **A Intervenção social escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de C. Branco e Idanha-a-Nova**, orientador pelo Professor Doutor Ernesto C. Martins.

Percebo que a minha participação neste estudo é voluntária, e que posso desistir em qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

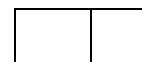
Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação nas áreas científicas – Intervenção Social Escolar, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Nome _____

Assinatura _____

Data __/__/__

Apêndice F



Guião da entrevista Semiestruturada aos Professores

Cursos Vocacionais/Profissionais do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de C.B. e Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova e Escola Profissional ETEPA de Castelo Branco e EPRIN de Idanha-a-Nova.

O presente instrumento enquadra-se no Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social e Escolar, titulado “Intervenção Social Escolar em jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova”

O estudo insere-se no âmbito da intervenção social escolar com jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais nas Escolas do Agrupamento Nuno Álvares de Castelo Branco e Agrupamento José Silvestre Ribeiro de Idanha a Nova, e Escolas profissionais ETEPA de Castelo Branco e EPRIN de Idanha-a-Nova.

O objetivo do estudo é perceber os contextos e as problemáticas dos alunos que frequentam os cursos vocacionais/ profissionais, os modos de intervenção das escolas e/ ou professores e proporcionar a elaboração de um plano de intervenção específico para este público-alvo.

A entrevista é anónima, e as suas respostas são confidenciais e sigilosas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins estatísticos, pedimos-lhe que seja o mais sincero, objetivo e claro nas suas respostas.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável que a entrevista seja gravada, sendo que pode interromper a qualquer momento.

OBRIGADA!

Aplicação: Junho e Julho 2014

Sexo: _____; Idade: _____; Formação académica:

Categoria /vínculo à escola:

Residência:

I-Contexto social e familiar dos alunos?

- Caracterize o agregado familiar dos alunos?
- Considerações sobre o acompanhamento e apoio familiar?
- Expetativas da família em relação à aprendizagem e conhecimentos que os alunos adquirem no curso?

I-Características do aluno que frequenta os cursos vocacionais/profissionais?

- Quantos alunos têm as turmas?
- Proveniência dos alunos?
- Caracterização dos alunos que frequentam cursos?

III-Características dos cursos do ensino vocacional e profissional

- Plano de estudos/Curriculum do curso
- Quanto ao Curriculum do curso
- Disciplinas e método de ensino no curso

IV-Explicação dos problemas de aprendizagem evidenciados pelos alunos dos cursos:

- São alunos que chegam com quantas retenções ou fracassos escolares
- Nível de motivação para aprender/estudar

- Os alunos têm fracas capacidades cognitivas, que tipo de dificuldades de aprendizagem
- O curso proporciona competências, que permitam ao aluno construir o seu percurso profissional e pessoal
- Metodologias utilizadas na intervenção socioeducativa com esses alunos

V-Problemas sociais dos alunos

- Comportamentos relacionados com adaptação e/ou integração no grupo, turma/escola?
- Problemas sociais que os alunos revelam frequentemente e a sua origem (escola, família, eles próprios)
- Relações pessoais ou habilidades sociais dos alunos.

VI-Resposta da escola aos problemas apresentados pelos alunos

- Como resolve a escola os problemas relacionados com os resultados académicos ou insuficientes para progressão dos alunos
- Como responde a escola aos problemas de comportamento e/ou inadaptação
- Que apoio dá a escola para a resolução de problemas ou conflitos
- A escola ajuda na inserção profissional e/ou estágios profissionais,

Muito obrigada!

Apêndice G



--	--	--

Inquérito por questionário aos alunos

Alunos dos cursos vocacionais e profissionais do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de C.B. e Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro de Idanha-a-Nova e Escola Profissional ETEPA de Castelo Branco e EPRIN de Idanha-a-Nova.

Este instrumento enquadra-se no Trabalho de Projeto final do Mestrado em Intervenção Social e Escolar, titulado "Intervenção Social Escolar em crianças e jovens de escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova. O estudo insere-se no âmbito da intervenção social escolar com jovens que frequentam os cursos vocacionais e profissionais nas Escolas do Agrupamento Nuno Álvares de Castelo Branco e Agrupamento José Silvestre Ribeiro de Idanha a Nova, Escolas profissionais ETEPA de Castelo Branco e EPRIN de Idanha-a-Nova, no ano letivos de 2014/2015. O objetivo do estudo é conhecer e compreender os contextos e as problemáticas dos alunos que frequentam aqueles cursos, as respostas dadas pela escola, os apoios dos professores, etc. de modo a propor um plano de intervenção específico para este público.

O inquérito é anónimo e as suas respostas são confidenciais e sigilosas, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins estatísticos.

Pedimos que seja o mais sincero, objetivo e claro nas suas respostas. A sua participação sendo voluntária, é bastante importante para a realização do estudo. OBRIGADA!

Tempo máximo previsto de preenchimento: 30 minutos

Aplicação: Setembro de 2014

Sexo F M Idade: _____ Residência: _____

Curso: _____

Habilitações académicas (família): Pai _____ Mãe _____

Assinale com um (X) a resposta mais correta

Com quem vives?

Mãe ; Pai ; Familiares (avó, avô, tios) ; Instituição ; Sozinho ; Outro .

Quantas vezes reprovaste no percurso educativo anterior?

0 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ou + .

Porque vieste estudar para esta escola?

Localização da escola ; Curso pretendido ; Corpo docente ; Infraestruturas escolares ; Colegas/amigos ; Outros motivos .

A minha família gosta que eu frequente este curso?

Nada Pouco Regular Muito MUITÍSSIMO

Por favor assinala com um (X) a resposta mais adequada tendo em conta a escala de 1 a 5.

Orientações no preenchimento da escala: Valorize de 1 a 5 o grau das seguintes proposições, sabendo que:

1= discordo totalmente; 2=discordo; 3= nem discordo nem concordo; 4=concordo; 5=concordo totalmente

Itens	1=Discordo totalmente	2=Discordo	3=nem discordo nem concordo	4=Concordo	5=Concordo totalmente
1-Gosto das instalações da escola?					
2-A escola não têm recursos adequados às minhas necessidades?					
3-A escola têm técnicos especializados e/ou professores para me ajudarem a encontrar soluções para os meus problemas escolares?					
4- Recebo apoio financeiro da escola?					
5-Considero que a escola deve dar material escolar.					
6-A escola está atenta aos problemas dos alunos.					
7-Sinto que não sou apoiado pela escola quando tenho problemas escolares ou aprendizagem?					
8-Creio que quando terminar o curso não terei saídas profissionais?					
9-Gosto do curso que frequento?					
10-Compreendo em geral dos conteúdos das disciplinas do meu curso?					
11-Não considero difícil o meu curso?					
12-As minhas expetativas são positivas em relação ao curso?					
13-O estágio nas empresas é útil para a minha formação?					
14-Valorizo a relação que tenho com os professores?					
15-Sinto que sou apoiado pelos professores quando tenho dificuldades de aprendizagem?					
16-Quando solicito apoio aos professores não sou atendido?					
17-Os professores costumam dar respostas aos meus problemas de integração escolar?					
18-Falta-me motivação/ interesse para aprender?					
19-Tenho motivação para realizar os trabalhos escolares?					
20-Os métodos e as metodologias utilizadas no curso são adequadas?					
21-Não realizo assiduamente as tarefas escolares?					
22-Devo ser organizado quando aprendo?					
23-Considero que devo adaptar-me à disciplina escolar?					
24-Sinto-me integrado no grupo /turma?					
25-O meu relacionamento com os meus colegas de turma não é o adequado?					
26-Gosto do ambiente escolar e clima?					
27-A minha escola não tem assistente social?					
28-Os funcionários da escola empenham-se no sucesso dos alunos?					
29-Conto com a(o) apoio do psicólogo(o) da minha escola na resolução dos meus conflitos?					
30-Deve haver técnicos especializados de apoio e orientação escolar?					

Apêndice H

Quadro geral das entrevistas realizadas aos professores no agrupamento (NA)

COD.	Categoria			Descritores/Evidências
1	Aluno (Características)	Perfil (percurso escolar)		AN1-" Ensino regular." AN2-..."não sei ainda os conheço mal". AN3-"vem do ensino dito normal".
		Contexto social		AN1-São alunos de todos os estratos socioeconómicos." AN2-..."não sei ainda os conheço mal" ..." em geral vivem na cidade e outros nas aldeias aqui á volta."
		Principais dificuldades/p roblemas do aluno		AN1-"São alunos que reiteradamente se vêm verificando o seu desfasamento face aquilo que é a realidade da escola e aquilo que a escola lhes esta a proporcionar e a exigir. "AN2-..."alguns garotos não têm tanta apetência para o ensino regular."
		Família	Contexto	AN1-"Com famílias na maioria dos casos destrutturadas..." AN2-..." são alunos que provêm de famílias normais iguais aos outros". AN3-..."São famílias de todas as origens uns vivem bem outros desenrascam-se como podem."
			Acompanham ento	AN1-"De uma forma geral sim, acompanham embora não tão preocupados ou interessados como no passado..." AN2-"Normal igual ao ensino regular." AN3-..."a família faz o mínimo"
		Expectativa	AN1-"A principal é acabar o curso..." AN2-"Não sei se pensam nisso." AN3-..."a família o que quer é que eles estudem e concluem o curso.	
2	Cursos (Características)	Vocacionais/profissi onais	Nº de alunos por turma	AN1-..." As turmas devem ser as mais pequenas possíveis nos casos em que as turmas são maiores elas são divididas e as aulas práticas são dadas a metade da turma de casa vez..." AN2-..." Mais do que as que deviam no 10 ano começam com 26/27 depois acabam no 12ºano com menos a turma que acabou no ano passado acabou com 20 mais ou menos." AN3-..."Tem 25 alunos mais ou menos.

			Curriculum	AN1-..."é para ele um suplicio tremendo vir para a escola estar inseridos com 14, 15 anos, em turmas de 5º ano/6º ano onde não querem estar onde os currículos já não lhes dizem nada"... o plano curricular é imposto pela ANQ" AN2-..."O plano é nos, enviado e adaptamos os módulos aos alunos que temos..." AN3-..." é nos imposto pela ANQ, e também é semelhante ao ensino regular não aprofundamos é tanto."
			Conteúdos	AN1-..." são discutidos em conselho de turma (...) e adequados aos alunos". AN2-..." Isso é a direção que escolhe." AN3-..."Passa-se a mesma coisa... é a ANQ, e também é semelhante ao ensino regular."
			Professores	AN1-"os professores do agrupamento e que dão aulas a estes cursos são todos efetivos, como dizíamos antigamente." AN2-..."é muito trabalhoso ser professor do E.P. porque temos que fazer tudo em casa..."
			Método de ensino	AN2-..." Igual ao regular precisamente na mesma, expositivo" AN3-"Método igual ao do ensino regular expositivo..."
3	Problemas de aprendizagem Problemas sociais	Capacidades		AN1-"E a escola continua a exigir aquilo que ele não pode ou não consegue da..." (...) são excelentes numa área e maus noutras, pode ser uma questão de vocação." AN2-"...não gostam de estudar (...) Eles é que não querem..." AN3-"...dois alunos tem dificuldades mas outros não, ...só preguiça".
		Motivação		AN1-"Pelo que o aluno sente que a escola não lhe esta a oferecer aquilo que ele pretende." (...) "Onde aquilo que lhes é solicitado já não vai ao encontro das motivações e interesses dos alunos." (...) Não tem motivação porque o ensino não lhes diz nada porque ou já têm muita idade ou estão cansados dos mesmos conteúdos dados da mesma forma." AN2-"...São alunos que talvez não lhes interesse tanto a escola como devia e não gostam de trabalhar." AN3-"Não gostam da escola e estão cá porque são obrigados (...)" não tem vontade nenhuma.
		Retenções		AN1-"Sempre com 1/2 retenções". AN3-"Não sei.
		Comportamento		AN1-"Normalmente isto traduz-se em absentismo, (...), o aluno nesta fase não quer mais do mesmo ..." AN1-"...indisciplina".

		Integração (escola/grupo/turma)	<p>AN1-“...as suas dificuldades que muitas vezes são dificuldades de aprendizagem mas nem sempre na maioria das vezes são desenquadramentos falta de integração naquilo que é a escola e aquilo que a escola pretende dos alunos...”</p> <p>AN2-“No início até se adaptarem uns aos outros é mais difícil depois corre tudo bem...”</p> <p>AN3-“Dão-se todos bem, lá tem os seus grupos mas isso é igual em todos.”</p>
		do problema de origem (família/meio/)	<p>AN1-“Sempre que na monitorização individual se detetar um problema um professor tutor enfim ter-se-á de encontrar a melhor forma para o fazer ou recorrendo a entidades extremas nomeadamente recorrendo a entidades externas, por exemplo a consulta de desenvolvimento do hospital ou ao CRI centro de recursos para a inclusão na APPACDM e outras entidade que normalmente colaboram connosco nestas coisas.”</p> <p>AN2-“Não sei.”</p> <p>AN3-“...não tenho conhecimento às vezes os divórcios dos pais a imigração/emigração.”</p>
4	Resposta da escola (intervenção)	Fracasso progressão estudos	<p>AN1-“Portanto estamos perante casos em que se foram tentados vários remediações para procurar fazer com que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades.”</p> <p>AN2-“ Isso é a direção que prevê (...) também vão à psicóloga.”</p> <p>AN3-“ Vão à psicóloga e chamamos os pais.”</p>
Inadaptação		<p>AN1-“...temos programas para prevenir comportamentos desviantes, outras vezes até programas de uma ou outra instituição pública, que aproveitamos” (... esse gabinete vai atuar e perceber se o problema é superficial ou se há necessidade de um plano mais profundo com a tal equipa um psicólogo um mediador.”</p> <p>AN2-“...a direção da escola é que sabe e define (...) chamo a família, (...) depois vão à psicóloga.”</p> <p>AN3-“igual, ...vão à psicóloga e chamamos os pais.”</p>	
Aprendizagem		<p>AN1-“...aulas de apoio, aulas compensação e alteração do método de avaliação” (...) trabalhos práticos etc..”(...) e tentar monitorizar o percurso de todos os alunos, naquilo que são aspetos essenciais evidentemente que há uma avaliação constante cotidiana, dos comportamentos das aprendizagens, há uma avaliação continua mesmo no que diz respeito aos conteúdos.”</p> <p>AN2-“...Chumbam...”.AN3-“... chamamos os pais.”</p>	

-Análise das entrevistas semiestruturada aos professores do agrupamento (AS)

Cod.	Categ.		Descritores/Evidências	
1	Alunos (Características)	Perfil (percurso escolar)	AS1-“ Chegam normalmente do ensino dito regular, um ou outro caso chega de uma escola profissional porque preferem o nosso curso.” AS2-“ Do ensino regular e até do agrupamento.”AS3-“ensino regular e muitos até estavam neste agrupamento.”AS4-“...regular”	
		Contexto social	AS1-“ ... com algumas fragilidades económicas e sociais.”AS4-“...na minha opinião o contexto é que faz aqueles miúdos assim “	
		Principais dificuldades/p problemas do aluno	AS2-“ Muito frágeis, economicamente carenciados e com poucos conhecimentos a todos os níveis...” AS3-“ Alguns têm muito poucas capacidades cognitivas, e é muito difícil dar-lhes aulas porque eles não entendem nada, outros até sabem e se quisessem conseguiam mas falta-lhes a vontade e a motivação por mais que o professor se entregue nunca chega...” AS4-“são miúdos que precisam de ajuda e de uma oportunidade efetiva”...”pobreza.”	
		Contexto	AS1 ...”A maioria dos alunos vive com um dos progenitores seja por motivos de separação ou emigração, existem 2 alunos que desconhecem o paradeiro de um dos progenitores e não mantêm nenhum tipo de contacto com os mesmos. Quanto à profissão dos pais são na sua maioria trabalhadores rurais, auxiliares de escola, lenhadores.” AS2-“ ...um meio muito rural e muito “Raia profunda”, temos a questão dos emigrantes, dos migrantes, o desemprego que afeta muito aqui esta zona, existe pouco trabalho.” AS3-“ O meio familiar é pobre e na maioria dos casos, os familiares dedicam-se à agricultura ou trabalhos “à jorna” economicamente são carenciados e têm poucos conhecimentos e baixas expetativas em relação ao futuro dos filhos. Muitos os pais nem sabem ler nem escrever.... Muita pobreza, muito abandono estão entregues a si próprios. AS4-“...são alunos que vivem em aldeias em ambientes muito rurais em que existe uma serie de condicionantes que nos prendem aos maus resultados escolares”.	
		Família	Acompanhamento	AS1 ...” Os pais tentam acompanhar e preocupam-se dentro do que podem.” AS2-“ Aqui nos temos tudo...mas assistimos muitas vezes a pais que vêm deixar os filhos com os avós até que se reorganizam noutra situação de vida e depois os ascendentes ficam com um problema novo que não sabem resolver e isto é novo para todos mas a escola deve dar resposta...são dificuldades acrescidas, a família sofre o aluno sofre e a escola muitas vezes não tem capacidade. No fundo condicionado pela conjuntura atual a família participa pouco.” AS3-“ Os pais não se deslocam a escola propositadamente para falar com o D.T, porque isso implica perder o dia de trabalho, vêm esporadicamente, se lhes calhou vir a Idanha e por acaso passaram na escola e por acaso eu até lá estava, caso contrário é impossível mais depressa vou eu ter com eles, já tive casos de alunos que desistiram do curso, e eu para não ter que andar consecutivamente a fazer planos de recuperação para alunos que nunca iam aparecer, sujeitei-me a ir a quintas para me assinarem o documento de anulação de matrícula. Mas também os pais nem sabem que curso os alunos frequentam e como é que funciona, o que importa é que o filho foi no autocarro para a escola e chega no autocarro da escola o que aconteceu neste período de tempo não importa....” AS4-“o acompanhamento é o que a família pode dar...não se pode exigir muito deles.”
			Expetativas	AS1-“ ...Os pais preocupam-se essencialmente que o curso confira equivalência ao 12 ano e ao mesmo tempo sabem que é mais fácil arranjar emprego, para a maioria dos garotos continuar a estudar não lhes diz nada” AS2- “São positivas e acreditam na escola e no trabalho que lá se desenvolve.” AS3-“ O que importa é se ele passou ou não e quando começam as férias para o aluno também ir trabalhar para o campo...”

2	Cursos (Características)	Vocacionais/profissionais		Nº de alunos por turma Currículo	<p>AS1-..." No início do ano a turma têm 20 alunos, e normalmente acabam o curso oito ou nove alunos."</p> <p>AS2- "Têm muitos...mais do que os que deviam, mais de vinte é um exagero, e o trabalho não funciona."</p> <p>AS3-"As turmas são muito grandes para um ensino melhor devíamos ter turmas muito menores e mais homogenias eu tinha na minha turma alunos muito diferentes, uns estavam porque não tinham outra opção para o caso deles, sendo que o curso vocacional era a melhor opção mesmo não sendo o curso para o qual estavam vocacionados por ex, ele queria mecânica e o curso era de jardinagem, não havia melhor opção..."</p> <p>AS1-"Os professores vão á plataforma e cada um tira os seus módulos, os módulos são específicos para o ensino Profissional..."</p> <p>AS4-"e o que existe na plataforma e vamos adaptando às necessidades da turma".</p>	
					Conteúdos	<p>AS1-..."com um currículo muito próprio e limitamos-mos a ensinar aquelas competências..."</p> <p>AS2-"... a formação é modelar"</p> <p>AS3-" No nosso caso as formações também são modulares e permite ao docente preferir uns conteúdos a outros de acordo com as características da turma..."</p> <p>AS4-..."são os disponíveis na plataforma e depois vamos conversando uns com os outros e tentar perceber o que funciona"</p>
					Prof.	<p>AS3-"...todos trabalham para o mesmo, e levar os alunos a atingirem o sucesso escolar, e a acabar com o sofrimento."</p> <p>AS4-"sim existem professores muito bons que se dedicam imenso aos alunos"</p>
					Método de ensino	<p>AS1-"... cada professor têm os seus métodos mas tentamos sempre que o aluno obtenha aproveitamento."</p> <p>AS3-" Eu uso o expositivo, também se me empenho e demoro 3 horas a preparar uma aula de 40 minutos o resultado é o mesmo eles não entendem da mesma maneira, e se os levar a participar num projeto fora da escola estão sempre a ver se se escapam o bom é não fazerem nada....Não esta nada legislado e tentamos copiar os cursos profissionais nos procedimentos a adotar.</p> <p>AS4-"Para mim o método têm que ser o uso da pedagogia diferenciada e só assim se conseguem resultados.</p>
3	Problemas de aprendizagem Problemas sociais	Motivação		<p>AS1-" Eu acho que a escola não lhe interessa nada eles querem é sair das aldeias e vir de autocarro para a vila e fazer disto o ponto social conversar e passear e claro enquanto lhes pagarem tudo, têm alimentação, têm passe, tem material escolar, tudo novilho e quando acaba vão pedir mais enquanto tiverem isto tudo de mão beijada continuamos a ter meninos que fazem da Idanha o aspeto social (...)a ideia deles é chegar de manhã ir ao café e passear por ai fumar uns cigarros e almoçar na escola que é de graça.</p> <p>AS2-" Eles entram na aula achando que nunca vão conseguir, eles dizem o professora esqueça-me que eu nunca vou conseguir, tenho que fazê-los entender que eles conseguem."</p> <p>AS3-" Isso não têm e também eles levantam-se tão cedo e chegam a casa tardíssimo quem é que tem vontade para estudo ou fazer trabalhos eu nunca mando trabalhos de casa."...</p> <p>AS4-"...não têm. Temos que os motivar nós...todos os dias puxar por eles na sala e por ai no recreio vou ter com eles muitas vezes e resulta ouvem-me melhor."</p>		
					Retenções	<p>AS1-" São alunos que não se encaixaram no sistema regular de ensino na sua maioria todos trazem retenções, dois, três anos de retenção e problemas de acompanhamento dos professores do dito sistema regular (...) Duas, três ou mais todos já chumbaram.</p> <p>AS2-" Algumas... poucos nunca chumbaram."</p>

		Absentismo/abandono Comportamento	<p>AS1..." e com muitas faltas (...) isso da escola não lhes interessa nada e estudar então, uf!"</p> <p>AS2-" Eles são incompreendidos e não gostam de aqui estar."</p> <p>AS3-" Fazemos o que podemos mas eles são muito fracos e têm que ser tudo com muito jeito se não desistem...."</p> <p>AS1-" Se consultamos o histórico do aluno eles já vêm com um processo de abandono..."</p>
		Integração (escola/grupo/turma)	<p>AS1-" ... em que não têm interesse em nada a não ser vir passear para a vila, e fazer da escola o ponto social, estudar"</p> <p>AS1-" Eles arranjam sempre grupinhos e estes do profissional andam sempre juntos."</p> <p>AS2- "Eu acho que o problema é que tudo na escola esta feito para o aluno modelo e na prática, os alunos modelos são poucos e depois temos problemas...."</p>
		Origem problema (família/meio/)	<p>AS1-"Eu acho que o meio em que vivem condiciona os seus sonhos, a família têm um grande peso naquilo que são e a escola sozinha não pode fazer tudo, e a carências económica também pode ser um problema, porque são jovens e não conseguem comprar tudo o que querem os ténis de marca etc..."</p> <p>AS2-"Eu acho que são mais as suas condições de vida e o seu meio que os condiciona, capacidades uns tem mais outros menos."</p> <p>AS3- "Eu acho que o meio os condiciona muito, os transportes são escassos tudo é longe, a família também não têm os melhores conhecimentos para os apoiar e a escola por vezes peca nas resposta mas também não pode fazer melhor porque não consegue."</p>
4	Resposta da escola (intervenção)	Fracasso da progressão de estudos	<p>AS1-"Eles não são burros, e alguns até têm boas capacidades de raciocínio, só que não estão para ai virados..."</p> <p>AS1-" Tentamos sempre falar com eles ao bem e chamar-lhes à razão outras vezes precisam de um raspanete que eu mesma lhes dou. O mais comum é a repreensão verbal, com palavras duras e muito duras para chamar á realidade e às vezes na brincadeira um puxão de orelhas, e muitas vezes a brincadeira resulta e andam ali uns tempos mais atinados. Eu resolvo todos os problemas na turma e com eles não levo nada á psicóloga resolvo tudo ali Em último recurso chamo o pai ou a mãe à escola para lhes comunicar o que se passa, e eles respeitam-me até me chamam de "chefa" e eles sabem que eu não tenho mão mole e no fim são capazes de me agradecer." "Tentamos usar a matemática de uma forma vais dourada e claro porque o programa o permite, como costume dizer temos que "dourar a pilula". Outros alunos escolhem este curso e esta escola porque não querem o ensino regular, outros procuram mesmo este ou aquele curso específico que nos temos e que proporciona um emprego..."</p> <p>AS2- "São alunos fracos que precisam de um acompanhamento muito grande e de uma motivação extra para chegarem aos conteúdos e aos bons resultados, mas eu acredito que com técnicas novas conseguimos dar resposta a todos e progredir."(...)Mesmo nas universidades como é que se preparam os professores, enquanto estão a estagiar são protegidos pelos professores mais velhos que os livram dos maus alunos, na universidade dão lhes a parte científica e depois a parte didática mais nada e repare não é pedagógica é didática o que importa é saber como dá isto ou aquilo, como o aluno o recebe isso não interessa nadinha.</p> <p>AS2-" Eu uso sempre a resolução de problemas, porque é o melhor método de ensino para estes alunos com estas características, sentem-se confrontados com situações reais, com necessidades eminentes, e ai têm que ser... vão e fazem e aprendem e isto aplicado em todas as áreas, em todas as disciplinas dá trabalho claro, mas também lhe digo quando vejo colegas a fotocopiarem os livros do ensino regular para darem nas suas aulas fico triste...porque não é assim que lá vamos!"</p> <p>AS2-" ... a escola é para ensinar todos da forma que eles compreendam se não, não era necessário escolas... Tentamos sempre em conjunto adaptar e ir de encontro ao do que o aluno quer...ao que ele gosta e precisa.... A escola esta aqui para o bem e o mal se existem problemas vamos resolvê-los."</p> <p>AS3-" A intervenção é definida em conselho de turma mas tentamos sempre falar com o encarregado de educação e com o alunos para que continue os estudos e conclua o ciclo de estudos." Tentamos facilitar, facilitar por vezes fazemos trabalhos práticos e por entregarem já pontua, tento sempre ver alguma maneira de lhes poder dar a melhor nota possível valorizo o comportamento valorizo tudo o que têm de bom.</p>

		<p>Inadaptação</p>	<p>AS1-"... muitas vezes o ensino profissional surge como uma resposta a estes casos para tentar dar a volta à situação do aluno tentando que ingresse num caminho mais certo para ele, e às vezes resulta outras vezes não... também temos um gabinete com psicóloga mas eu resolvo os problemas dos meus meninos na sala... Falamos todos em conjunto e na sala de aula e eles também opinam uns dos outros e são muito críticos com os colegas desleixados."</p> <p>AS3-"Chama os pais e conversamos, mas com os pais não resulta andam uns dias melhores e depois volta tudo, eles têm mais medo da CPCJ ou da polícia ou da segurança social, mas mesmo assim é difícil tive um aluno que foi retirado à família esteve aqui 1 ano à espera de vaga numa instituição, é mau para todos."</p> <p>AS4-"eu conversei muito com eles e conseguimos resolver os problemas"</p>
		<p>Aprendizagem</p>	<p>AS1-" Os alunos que ficam até ao final do curso são muito críticos em relação aos colegas e criam um grupo de ajuda mútua e procuram realmente fazer uma boa PAP, mas isto depois de muito bater no ceguinho e de muita conversa com eles e muita insistência, sou pai e mãe deles, as vezes na brincadeira puxo-lhes as orelhas."</p> <p>AS2-"Devemos trabalhar a relação do professor com os alunos, fazer coisas produtivas e úteis com os alunos, passar mais tempo junto dos alunos, fazer trabalhos práticos motivadores. A comunicação na sala é do Professor para o aluno, (o professor questiona o aluno ele não...não tem conhecimento para responder e não chega lá) o aluno não sabe e então o docente deve interagir e conhecer o aluno de forma a potenciar novas aprendizagens. A comunicação deve ser também do aluno para o professor têm que haver uma interação positiva e de respeito mútuo."..." A escola não sei o professor deve estar preparado para todos os alunos os bons e os maus., os bem comportados e os mal comportados a escola também educa."</p> <p>AS4-"com metodologias de ensino direcionadas para os alunos, e com uma pedagogia diferenciada".</p>

- Entrevistas dos professores da Escola Profissional ET

Cod.	Categoria	Descritores/Evidências		
1	Aluno (Características)	Perfil (percurso escolar) Contexto social	ET1-“ Hoje em dia temos alunos que chegam aqui em primeira mão, em idade normal de 10 e 11 anos de escolaridade, no início quando abrimos, tínhamos casos de alunos com muitas retenções. Hoje chegam-nos em primeira mão, temos também alunos que escolheram o curso errado o que levou à retenção não podemos dizer que teve insucesso pelo insucesso ele/ela escolheu mal o curso e recomeça um novo curso... Muitos chegam sem retenções...outros muito indecisos quanto ao curso a escolher e outros com uma ou duas retenções.” ET2-“ Vem de muitas repetências e maioritariamente do ensino regular...” ET3-“ muitas repetências e do ensino regular.” ET1-“ sem estrutura familiar de suport ...”	
		Principais dificuldades/pr oblemas do aluno	ET1-“Frágeis emocionalmente,...” ET2-“ São alunos com uma fraca estrutura familiar e sem uma rede de apoio forte que os encaminhe e apoie. (...) Alguns têm realmente fracas capacidades e muitas dificuldades escolares” ET3-“ alunos fracos mas também há um ou outro muito bom em algumas áreas.”	
		Família	Contexto	ET1-“Temos famílias a nível social e económicos muito pobres e outras médias, mas nem sempre as dificuldades são financeiras, embora existam (...) temos pais muitos novos com famílias muito destruídas, outros vivem com os avós, a família tradicional já não existe” ET2-“São famílias no seu geral com fracos recursos económicos.” ET3-“ São famílias pobres na maioria.”
			Acompanhamento	ET1-“... e eles próprios também acham que fazem 18 anos e pronto já não têm que dar satisfações a ninguém, fazem 18 anos e até querem sair de casa (...) Os pais acomodam-se muito ao que os filhos querem e até dizem ele/ela quer assim. Mesmo nas famílias tradicionais os pais têm muito pouca autoridade, eu até acho que aqui há uns anos atrás os pais eram mais interessados pelos filhos eram mais humildes mas mais interessados e hoje em dia é um deixa andar não querem saber.” ET2-“Dada a elevada idade dos nossos alunos eles tentam afastar os pais da escola porque já são maiores de idade mas mesmo assim a escola comunica tudo para casa e ligamos com frequência ao familiar responsável pelo aluno.” ET3-“ Os pais não querem saber porque os filhos não deixam e eles n se impõem... falta de autoridade dos pais.
2	Cursos (Características) Vocacionais/ profissionais	Nº de alunos por turma	ET1-“Começam sempre 15/18 alunos. Turmas grandes não funcionam.” ET2-“ São pequenas entre 10/15alunos.” ET3-“ São pequenas entre 10/15alunos.	
		Expectativas	ET1-“A principal é acabar o curso e depois é ter emprego.” ET2-“... principal é acabar o curso.” ET3-“ A principal é acabar o curso”.	

			ET1-“...é o Ministério que coloca na plataforma”. ET2-“ É normal retiramos da plataforma, ... as disciplinas são fornecidos pelo ministério.” ET3-“normal retiramos da plataforma sempre que podemos ajustamos às necessidades do aluno.”
		Conteúdos	ET1-“as disciplinas e os conteúdos (...) são fornecidos pelo ministério” ET2-“... quando podemos ajustamos às capacidades do aluno.” ET3-“ O currículo e as disciplinas são fornecidos pelo ministério.
		Professores	ET1-“... O professor é para estar ao lado do aluno doutra forma não vale a pena.”(...)“Temos 3 professores a tempo inteiro e eu, que estamos aqui todo o dia e falamos todos os dias de tudo de todas as situações e arranjamos sempre formas de chegar onde queremos, os alunos são a nossa prioridade. Depois temos professores que vêm doutras escolas em acumulação, mas só se tiverem as características essenciais para estar numa escola destas características. As características individuais de cada professor são muito importantes e quando o aluno falha a primeira falha é do professor porque não foi capaz de prevenir e estar mais atento ao que se passava. O professor deve chegar a todos os alunos e têm que chegar a todos se isso não acontece algo está mal.
		Método de ensino	ET1-“ Os métodos de ensino é o mais prático possível, pegar nos conteúdos e levá-los para fora da sala de aula, seja visitas de estudo, encontros, seja a rua seja o que for, tudo é transformado em prática a teoria também existe mas a prática é que motiva os alunos.” ET2-“método muito prático...e tudo na base da conversa se não resultar chamamos os pais.” ET3-“ Transformo tudo no mais prático possível.”
3	Problemas de aprendizagem	Capacidades	ET1-“ Alguns são mais fracos mas também chegam lá, outros são mais imaturos que outra coisa.”
		Motivação	ET1-“ Eles querem e se alguns não querem quando chegam aqui passam a querer porque são motivados para o sucesso, e aqui encontram a alavanca que faltava para andarem para a frente.” ET3-“ Não têm motivação para nada, alguns”
		Retenções	ET2-“chegam com muito insucesso escolar e pessoal.”
		Absentismo/abandono	ET2-“ Acho que não existe aqui.” ET3-“...conseguimos sempre dar a volta.”
	Problemas sociais	Comportamento	ET1”...os mais novos não são indisciplinados respondem às vezes um bocadinho torto, mas mal-educados ou indisciplinado isso não existe numa escola.” ET2-“Aqui não permitimos isso, somos amigos deles e eles sabem isso e respeitam-nos”.
		Integração	ET2-“ É boa acho eu sempre que precisam estamos cá para ajudar...” ET3-“A escola tem psicóloga e a dr ^o (...) também fala muito com eles.”
		Origem do problema (família/meio)	ET2-“ Problemas com eles próprios e que na sua maioria já chegam arrastados de casa e cada vez ficam maiores” ET3-“ Falta lhes orientação em casa.

4	Resposta da escola (intervenção)	Fracasso da progressão de estudos	<p>ET1- "Estabelecemos muitos acordos com os alunos até verbais, a escola ajuda em tudo até os levamos ao médico se for preciso e já foi muitas vezes...conversamos sobre o assunto e decidimos com o aluno"</p> <p>ET2-" são muito imaturos e não sabem programar o seu futuro... se o aluno não consegue fazer de uma maneira o curso faz de outra altera-se o meio de avaliação..."</p>
Inadaptação		<p>ET1-" Nas escolas profissionais os alunos são menos, conhecemos os pais, conhecemos a história familiar do aluno, conhecemos todos os alunos pelo nome sabemos tudo, (...)As vezes pequenas coisas, mas não estou a ver nenhum caso de adaptação pois os professores estão sempre atentos e prevenimos muitos problemas."ET2-" aqui tentamos de tudo e conseguimos."</p>	
Aprendizagem		<p>ET1-" ...não julgamos, e estamos aqui para ajudar o aluno a ter sucesso é para isso que existimos. A proximidade é fundamental é eu estou aqui todo o dia para eles, e mesmo nas aulas eles não precisam esconder nada dos professores se alguma coisa falha estamos aqui por eles e para eles, estamos aqui para ajudar no que falhou e não em penalizar por que falhou, não queremos fomentar o insucesso escolar e obrigar os alunos a repetir de ano queremos ajudá-los o mais rapidamente possível para que conheçam o sucesso. Explicámos aos alunos que assumam os erros se não estudaram se não sabem peçam ajudam quanto mais adiamos o êxito pior." ET2-" a escola tem psicóloga e ela vem falar com os alunos e também nos ajuda a lidar melhor com os seus problemas."</p>	

Análise entrevista do professor da Escola Profissional EP

Cod.	Categoria	Subcategorias	Descritores/Evidências
1	Aluno (Características)	Proveniências	EP1-“ Vivem nas aldeias Ladoeiro, Zebreira, Rosmaninhal, etc... aldeias desertas...”
		Perfil(percurso escolar)	EP1-Alguns com repetências no mesmo ano...e normalmente chegam do Agrupamento”.
		Contexto social	EP-“Muita Ruralidade e pobreza”.
		Principais dificuldades/problemas do aluno	ET3-“ alunos fracos mas também há um ou outro muito bom em algumas áreas.”
		Família	Contexto
Acompanhamento	EP1-“ ... não dão um acompanhamento muito permanente aos filhos uma vez que trabalham por turnos...”		
Expetativas	EP1-“ ...que passem de ano.”		
2	Cursos Vocacionais/profissionais	Nº de alunos por turma; Curriculum; Conteúdos;	EP1-“Algumas são grandes, mas se não funcionar dividimos a turma...no início são sempre maiores, depois uns mudam outros vão com os pais para fora,...”
			EP1-“retiramos da plataforma ajustamos às necessidades do aluno.”
			EP1-“...7/8/9 anos não há orientação o próprio docente e que escolhe os módulos “.
		Prof.	EP1-“Temos três assessores da direção a tempo inteiro e professores em acumulação e temos também formadores.”
		Método	EP1-“expositivo”
3	de Problemas de aprendizagem	Capacidades	EP1-“fracas capacidades”
		Motivação	EP1-“desmotivados.”
		Retenções	EP1-“Sempre 1/2 retenções”.
		Absentismo/abandono	EP1-“se os pais forem para outra cidade,...e um ou dois abandonos”.
	Pr oblem	Comportamento	EP1-“ Desobedecem casos de indisciplina, os telemóveis, dificuldades em cumprir as normas e regras (...) não sabem estar e não querem estar.”

		Integração (escola/grupo/turma)	EP1-“ Alunos com várias retenções no mesmo ciclo ou em ciclos diferentes, (no 7º e oitavos anos costumam chumbar), apresentam como principais dificuldades, Necessidades Educativas Especiais, (...) alunos referenciados na CPCJ- 2 muito graves, 1 desistiu não vêm a escola -1 caso no ministério público. Conflitos de indisciplina, EP1- “ ...sem técnicas de estudo, não tem competências básicas.”
		Origem do problema (família/meio)	EP1- “...sem técnicas de estudo, não tem competências básicas (...) muitas carências económicas e falta de controlo em casa com muitos temos livres.”
4	Resposta da escola (intervenção)	Fracasso da progressão de estudos	EP1-“Relações informais os alunos abordam-me para tudo eu sou mais que mãe deles até para problemas informais e íntimos, se conseguimos resolver aqui tudo bem, se o assunto for mais delicado a escola comunica aos pais...”
		Inadaptação	EP1-“tentamos falar com eles e com o encarregado de educação”.
		Aprendizagem	EP1-“...passam com os objetivos mininos.”

Apêndice I

I Sessão; Duração: 5 horas

Conteúdos	Atividades	Estratégias	Avaliação
<p><u>Dinâmica de apresentação</u></p> <p>“Se eu fosse....” (conhecimento de si e dos outros)</p> <p>Leitura dos propósitos/objetivos, modalidade de trabalho, distribuição dos conteúdos, dos materiais na modalidade de oficina/ateliê e gestão do tempo.</p> <p>Conhecimentos prévios de orientação;</p> <p>Orientação vocacional;</p> <p>O ensino obrigatório ou regular nos alunos (legislação);</p> <p>Orientação e Tutoria;</p> <p>O enquadramento da intervenção da tutoria (*);</p> <p>Programa de Formação Cívica e Ética (profissional);</p> <p>Apresentação e análise do catálogo das profissões nacionais e internacionais.</p>	<p>1.-Dinamica de apresentação:</p> <p>- Conhecer os nomes dos membros do grupo; (identificação com a profissão).</p> <p>2.- Leitura dos objetivos em grupo comentando a estrutura da ação na modalidade estabelecida e da avaliação e resultados esperados:</p> <p>3.- Saberes prévios: trabalho individual: o que é a orientação (pessoal, social, escolar, vocacional e profissional) conhecimento da legislação do ensino sobre aconselhamento, orientação e apoios. Como apoiar o professor na orientação.</p> <p>-Descreve como apoiar o professor na orientação dos alunos nos processos vocacional e projeto de vida?</p> <p>4.-Orientação vocacional, e ensino (3ºciclo e secundário) a Orientação e Tutorias:</p> <p>-O enquadramento da intervenção nas tutorias; Programa de Formação Cívica (para a cidadania) e Ética; Competências para a vida;</p> <p>-Narração de experiencias e elaboração do projeto de vida com o aluno;</p> <p>5-Distribuição, e análise do catálogo de profissões nacionais e internacionais e as suas saídas profissionais no contexto atual; O apoio dos professores e técnicos na educação do aluno;</p> <p>6-Elaborar um Plano de trabalho sobre as profissões: contendo os seguintes elementos: Diagnóstico; Propósitos; Conteúdos; Estratégias; Recursos; Processo de avaliação (continua e final) partilha de respostas e destacar por escrito as ideias principais.</p>	<p>-Orientação pessoal, escolar, social, vocacional e profissional (técnicas de aconselhamento e acompanhamento)</p> <p>-Método ativo no trabalho individual e em grupo.</p> <p>-Tutoria (processo individual e em grupo com elaboração de um plano de orientação em projeto de escola);</p> <p>-Envolvimento dos diferentes agentes responsáveis da escola, apoio (funcionários) família, especialistas, e a forma como trabalhar com os pais/encarregados de educação; Articulação com as instituições de apoio a crianças e aos jovens.</p>	<p>Ficha de avaliação por cada sessão sobre os temas debatidos, atividades e situações experienciadas; (pré) questionário ou inventário de ideias; entrevistas individuais a alguns alunos com mais problemas,</p> <p>Avaliação da eficácia do programa no final da sua aplicação através do focus group, painel, (pós) questionário, Autoavaliação por parte dos alunos</p>

II Sessão: Duração 5 horas

Conteúdos	Atividades	Estratégias	Avaliação
<p><u>Propósitos</u></p> <p>Saberes prévios</p> <p>Projeto de vida, (identidade e sentido de vida, planificar a minha vida e o meu curso)</p> <p>Exercício I: “Quem sou eu? Como tomo as decisões?”</p> <p>Exercício II: “Inventário de como sou eu, como pessoa e as decisões e indecisões “</p> <p>Exercício III: “ lista de debilidades e potencialidades ”</p> <p>Exercício IV: Atitudes positivas perante a aprendizagem o sentido de realização. (Maslow, Rogers, Mc. Clelland),</p>	<p>-trabalhar com atividades, (instrumentos e escalas, inventários sobre projeto de vida e os exercícios I,II,III,IV) de modo a conseguir o conhecimento de si mesmo as relações pessoais, sociais e familiares.</p> <p>-Trabalhar as dimensões do Eu (privado, familiar, social, físico, profissional e escolar) e os respetivos elementos de análise. As concretizações das metas e objetivos.</p>	<p>Orientação pessoal, escolar, social, vocacional e profissional (técnicas de aconselhamento e acompanhamento)</p> <p>-Método ativo no trabalho individual e em grupo.</p> <p>-Tutoria (processo individual e em grupo com elaboração de um plano de orientação em projeto de escola);</p> <p>-Envolvimento dos diferentes agentes responsáveis da escola, apoio (funcionários) família, especialistas, e a forma como trabalhar com os pais/encarregados de educação; Articulação com as instituições de apoio a crianças e aos jovens</p>	<p>Ficha de avaliação por cada sessão sobre os temas debatidos, atividades e situações experienciadas; (pré) questionário ou inventário de ideias; entrevistas individuais a alguns alunos com mais problemas,</p> <p>Avaliação da eficácia do programa no final da sua aplicação através do focus group, painel, (pós) questionário, Autoavaliação por parte dos alunos</p>

III Sessão; Duração: 5 horas

Conteúdos	Atividades	Estratégias	Avaliação
<p><u>Retroalimentação</u></p> <p>Exercício I: “A necessidade de planificar qualquer intervenção?”</p> <p>A planificação como visão geral de objetivos e metas, estratégias e procedimentos.</p> <p>Exercício II: “Quem és tu?” (conhecimento de ti e dos outros, das tuas emoções e as dos outros, habilidade sociais e de comunicação,</p> <p>Exercício III: “As Minhas metas e os meus projetos ”</p> <p>Projeto de vida</p>	<p>Realizar atividade de aceitação e de responsabilidades (sentido de responsabilidade) na escola, no trabalho, no grupo e na família.</p> <p>Atividades sobre o sentido da vida (gerando confiança, motivação interior, valor)</p> <p>Atividades de superação de situações de indecisões (capacidade de escolher a melhor opção entre as elaboradas)</p> <p>Atividades: “quem não planeia a sua vida deixa que a vida o planeie” o medo de tomar decisões com riscos.</p>	<p>Orientação pessoal, escolar, social, vocacional e profissional (técnicas de aconselhamento e acompanhamento)</p> <p>-Método ativo no trabalho individual e em grupo.</p> <p>-Tutoria (processo individual e em grupo com elaboração de um plano de orientação em projeto de escola);</p> <p>-Envolvimento dos diferentes agentes responsáveis da escola, apoio (funcionários) família, especialistas, e a forma como trabalhar com os pais/encarregados de educação; Articulação com as instituições de apoio a crianças e aos jovens</p>	<p>Ficha de avaliação por cada sessão sobre os temas debatidos, atividades e situações experienciadas; (pré) questionário ou inventário de ideias; entrevistas individuais a alguns alunos com mais problemas,</p> <p>Avaliação da eficácia do programa no final da sua aplicação através do focus group, painel, (pós) questionário, Autoavaliação por parte dos alunos</p>

IV Sessão; Duração: 5 horas

Conteúdos	Atividades	Estratégias	Avaliação
<p><u>Propósitos: Tomar decisões, não ser indeciso</u></p> <p>Retro regulamentação</p> <p>Saberes prévios aprender a tomar decisões.</p> <p>Conto do "Procurador de decisões".</p> <p>Exercício I: Questionário "O procurador de decisões ou o procurador de soluções."</p> <p>Exercício II: Tomada de decisões vocacionais; Que vais fazer quando fores grande?</p> <p>Saber gerir o tempo</p> <p>Exercício III: "Tomada de decisões: encontrar as melhores decisões ou soluções "</p>	<p>Inventário de procura de decisões a uma determinada situação ou problema,</p> <p>Questionário vocacional: O que eu quero ser?</p> <p>Atividades de desenvolvimento para tomar decisões.</p> <p>Análise ao guia das profissões existentes em Portugal com os cursos de formação.</p>	<p>Orientação pessoal, escolar, social, vocacional e profissional (técnicas de aconselhamento e acompanhamento)</p> <p>-Método ativo no trabalho individual e em grupo.</p> <p>-Tutoria (processo individual e em grupo com elaboração de um plano de orientação em projeto de escola);</p> <p>-Envolvimento dos diferentes agentes responsáveis da escola, apoio (funcionários) família, especialistas, e a forma como trabalhar com os pais/encarregados de educação;</p> <p>Articulação com as instituições de apoio a crianças e aos jovens</p>	<p>Ficha de avaliação por cada sessão sobre os temas debatidos, atividades e situações experienciadas; (pré) questionário ou inventário de ideias; entrevistas individuais a alguns alunos com mais problemas,</p> <p>Avaliação da eficácia do programa no final da sua aplicação através do focus group, painel, (pós) questionário, Autoavaliação por parte dos alunos</p>

V Sessão; Duração:5 horas

Conteúdos	Atividades	Estratégias	Avaliação
<p><u>Retro regulamentação</u> Exercício I:“Tomada de decisões para sobreviver ou deambular na vida história do vagabundo” Saber Tomar decisões Exercício II: as decisões pendentes ou indecisões. Os produtos esperados. “Decisões pendentes” Produtos esperados Questionário de avaliação.</p>	<p>Projeção de filmes e vídeos. Analisar dilemas morais de sobrevivência. A tomada de decisões planificadas e organizadas a desenvolver em alternativas selecionadas; Questionário de avaliação:</p>	<p>Orientação pessoal, escolar, social, vocacional e profissional (técnicas de aconselhamento e acompanhamento) -Método ativo no trabalho individual e em grupo. -Tutoria (processo individual e em grupo com elaboração de um plano de orientação em projeto de escola); -Envolvimento dos diferentes agentes responsáveis da escola, apoio (funcionários) família, especialistas, e a forma como trabalhar com os pais/encarregados de educação; Articulação com as instituições de apoio a crianças e aos jovens</p>	<p>Ficha de avaliação por cada sessão sobre os temas debatidos, atividades e situações experienciadas; (pré) questionário ou inventário de ideias; entrevistas individuais a alguns alunos com mais problemas, Avaliação da eficácia do programa no final da sua aplicação através do focus group, painel, (pós) questionário, Autoavaliação por parte dos alunos</p>

