ACTAS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE PORTUGAL / GALIZA

UMA DÉCADA DE TRABALHO E APRENDIZAGENS

EDIÇÃO
Instituto de Emprego e Formação Profissional
Delegação Regional do Norte

Título
UMA DÉCADA DE TRABALHO E APRENDIZAGENS

Direcção Editorial
José M. Castro e Celina Geraldes

Coordenação Editorial
Silvia Vieira

Data da Edição
Junho 2009

Tiragem
100 exemplares

Depósito Legal
231160/05

ISBN
978-989-638-036-6

ÍNDICE

NOTAS DE APRESENTAÇÃO 9
- Dr. Avelino Leite 11
  Delegado Regional do Norte do IEFP
- António Rial Sanchés e Margarita Valcarce Fernández 13
  Directores do Comité Organizador

MESA REDONDA 15

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA DÉCADA DE TRABALHO E APRENDIZAGENS 17
- António Rial Sanchés 19
  Professor da Universidade de Santiago de Compostela
- Carlos Borrego 23
  Antigo Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Margarida Valarce 31
  Professora da Universidade de Vigo

APRENDER, FORMAR, QUALIFICAR: CAMINHOS PARA OS PRÓXIMOS 10 ANOS 39
- Luis Capucha 41
  Presidente da Agência Nacional para a Qualificação
- António Vásquez Vásquez 47
  Director Xeral de formación Professional da Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia
- Pastor Fuenteseca Díaz 51
  Director Xeral de formación e Colocación da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia

CONFERÊNCIAS 53

NORTE DE PORTUGAL – GALIZA: COMUNIDADES (TAMBÉM) DE APRENDIZAGEM 55
- Pilar Cancela 57
  Directora Xeral de Relacións Laborais da Conselleria de Traballo da Xunta de Galicia

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: OS DESAFIOS DA QUALIFICAÇÃO DE ADULTOS 63
- António Vara Monte 65
  Professor da Universidade de Santiago de Compostela

OFICINAS DE TRABALHO – OS NOVOS LUGARES DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO 73

1 – "ADULTOS APRENDENTES" 75
- Ana Moreira 77
  Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Chaves
- Rita Messias 89
  CONSULTUA - Ensino e Formação Profissional (Mirandela)

2 – "QUALIFICAR JOVENS" 113
- José Manuel Rodrigues 115
  Salvador Caetano (aprendizagem)

SESSÕES TEMÁTICAS 117

1 – A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO, ORIENTAÇÃO E (RE)QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES (SENIORES) 119
- **Desafios Vocacionais de desempregados seniores: compreensão e intervenção psicológica** 121
  Joana Barbosa e Márcia Oliveira
- **Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma** 129
  Joana Barbosa e Márcia Oliveira
- **A Formação Profissional na Autarquia do Porto** 141
  Pedro Machado de Castro Monteiro

• **O impacto do contexto de trabalho na auto – eficácia profissional** 149
Helena Ferreira, Carlos Gonçalves, JL Coimbra
• **La mujer en las ramas industriales de formación Professional de Galicia: algunas consideraciones para mejorar su nivel de formación** 157
Raquel Mariño Fernandes

2 – A QUALIFICAÇÃO E A OPRIENTAÇÃO DOS JOVENS 165
• **Fundación Laboral de la Construcción. 10 años de experiencia en investigación formativa** 167
Mª del Puy Jiménez Fernández-Sesma
• **Projecto Job Shadowing - Queres conhecer uma profissão** 173
Isabel Quirino Oliveira
• **Rotações: O Desenvolvimento de Competências Vocacionais na Infância no Contexto da Universidade Júnior** 181
Ana Mouta, Filipa Ferreira e Inês Nascimento
• **O impacto da situação profissional parental para o desenvolvimento Vocacional dos Jovens** 189
Joana Mafalda Sobral e Carlos Gonçalves
• **Novas práticas de orientação vocacional em contexto escolar: Para quê e porquê? Um olhar de quem está no terreno** 205
Manuel João Afonso, Filomena Parada e Joaquim Coimbra
• **Serviços de Psicologia e Orientação: Como reestruturar as práticas interventivas? Considerações pragmáticas face aos pressupostos conceptuais** 213
Maria da Paz Amoedo, Filomena Parada e Joaquim Luís Coimbra
• **As relações significativas e os projectos vocacionais de jovens** 223
Carla Sousa, Carlos Gonçalves e Luís Coimbra
• **Estratégias de promoção da exploração da carreira: estudo do impacto no ensino básico** 233
Liliana da Costa Faria e Maria do Céu Taveira

3 – DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR 239
• **Factores de satisfação com o trabalho no ensino superior: implicações para a orientação** 241
Cristina Costa lobo e Maria do Céu Taveira
• **(Des)Qualificar-se para o trabalho?! Vive–ncias dos jovens adultos diplomados com habilitação superior na transição para o desemprego** 253
Ana Paulino, Joaquim Coimbra e Carlos Gonçalves
• **"MULTICULTURALISMO PRECISA - A integração dos Estudantes oriundos dos PALOP nos contextos de Educação e Formação** 263
Helena Maia e Joaquim Luis Coimbra

4 – (NOVOS) PROFISSIONAIS E PROCESSOS PARA A QUALIFICAÇÃO 275
• **Aprender, Qualificar e Profissionalizar** 277
Manuel António Ribeiro e Liliana Oliveira
• **Cidade das Profissões: (Re)pensar as práticas de orientação vocacional à luz de uma experiência formativa** 287
Ana Bento, Filomena Parada e Joaquim Coimbra
• **Formação de Formadores/as - Novas metodologias, novas estratégias de ensino/aprendizagem, novos desafios na aprendizagem ao longo da vida** 295
Cláudia Póvoas e Matilde Monteiro
• **Qual a adequabilidade das intervenções tradicionais de orientação face aos desafios da actualidade? Reflexões a partir da prática.** 299
Júlio Martins França, Filomena Parada e Joaquim Coimbra
• **Importancia de las competências tecnológicas en el perfil profesional de los orientadores** 305
Maria Cristina Ceinos Sanz e Rebeca García Murias
• **Do elogio da incerteza à construção do conhecimento** 311
Isabel Maria Rodrigues Gonçalves
• **El reconocimento del aprendizage no formal e informal, evaluación y acreditacíon de la competencia: el modelo de la comunidad autónoma de galicia** 317
Laura Rego Agraso

5 – ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA: OS PROCESSOS E OS PROFISSIONAIS 329
Orador Convidado – Pedro Jurado
• **O Processo de RVCC: uma nova oportunidade para (re)significar e (re)construir narrativas** 339
José Luís Marques Gomes da Costa
• **A Orientação ao Longo da Vida - O papel dos centros Novas Oportunidades** 349
Ana Isabel Fernandes Moreira

ANOP 355
- **Referencial Europeu de Qualidade para acreditação de entidades com Label Europeu de Qualidade - Balanço de Competências**..... 356
  Carlos Valentim Ribeiro
- **Orientação vocacional com adultos: Desafios e contributos de um processo RVCC na perspectiva do profissional.** 367
  Isabel Pessoa Dias, Filomena Parada e Joaquim Coimbra

COMUNICAÇÕES NÃO INSERIDAS NAS SESSÕES TEMÁTICAS 379
- **Muller, Inmigración e Traballo. A Educacion como via de integracion e progreso social** 381
  Diana Priegue Caamaño e Raquel Mariño Fernández
- **Aprender com prazer** 391
  João Lorga – instituto Multimédia
- **O sistema de aprendizagem-formação em alternância na qualificação profissional de jovens: entre a lógica de oficio e a lógica de nível , "a aprendizagem de uma arte2 e " a obtenção de títulos académicos"** 393
  Maria Sidalina Almeida

APRENDIZAXE E ORIENTACIÓN AO LONGO DA VIDA: ALGUNHAS REFLEXIÓNS 407
Beatriz García Antelo -Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

ACCIÓNS DE FORMACIÓN CONTINUA NA EMPRESA 411
García Antelo, Beatriz1,
Castro González, Mª del Rosario,
Sánchez Amor, Mª Carmen,
Cambeiro Lourido, Mª do Carmen

ANÁLISE DO PROGRAMA DE RECURSOS HUMANOS DO PLAN GALEGO DE INVESTIGACIÓN, DESENVOLVEMENTO E INNOVACIÓN TECNOLÓXICA (I+D+I) 2006-2010 417
Sánchez Amor, Mª del Carmen
García Antelo, Beatriz
Cambeiro Lourido, Mª del Cármen
Castro González, Mª del Rosario

CONCLUSÕES DO CONGRESSO 423

- **Equipa de redacção da Organização Portuguesa** 425
  Olívia Santos Silva
  Direcção Regional de Educação do Norte
  Rui Valente
  Centro de Formação Profissional do Porto
  Nuno Anjo
  Centro de Emprego do Porto
  Carlos Gonçalves
  Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

- **Equipa de redacção da Organização Espanhola** 429
  María del Mar Sanjuán Roca
  Raquel Mariño Fernández
  Laura Rego Agraso
  Universidad de Santiago de Compostela

COMISSÃO ORGANIZADORA 435

COMISSÃO CIENTÍFICA 439

COMISSÃO DE HONRA 443

PROGRAMA 447

NOTAS DE APRESENTAÇÃO

Avelino Leite
Delegado Regional do Norte do Instituto de Emprego e Formação Profissional

Uma Década de Trabalho e Aprendizagens

O X Congresso de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza centrou a sua atenção na exploração e reflexão sobre o trabalho conjunto realizado ao longo destes anos, procurando retomar algumas das questões fundacionais deste movimento de aproximação entre sistemas e profissionais de educação/formação das duas regiões.

Incidindo a sua atenção sobre os temas e as discussões geradas ao longo dos nove congressos já realizados, não deixamos de aproveitar as sinergias que outras iniciativas e projectos nos proporcionaram, nomeadamente a troca de experiências com formadores, formandos, técnicos, dos Centros de formação Profissional, das Escolas, mas também dos Centros de Emprego.

A vasta experiência acumulada ao longo dos últimos dez anos, no âmbito do Eures Transfronteiriço, dos projectos realizados no âmbito do Feder, aliada às discussões que o Congresso tem proporcionado, cimentaram uma relação de trabalho que muito tem contribuído para os objectivos perseguidos pela União Europeia, na construção de uma mercado comum de trabalho, mas também na busca da coesão territorial e social.

Com a realização do X Congresso na bonita cidade de Chaves, procuramos levar esta realização a um público diferente, distante dos grandes centros de decisão e de realização destes eventos, mas também apoiar e reconhecer o trabalho conjunto que está a ser realizado, noutro âmbito mas com o mesmo objectivo pelos municípios de Chaves e Verin, na construção da primeira euro-cidade.

São cada vez mais os agentes que se mobilizam para esta iniciativa o que significa o reconhecimento do seu papel na aproximação dos povos, mas também numa aprendizagem conjunta visando gerar as melhores condições para o sucesso de todos aqueles que através da formação profissional procuram construir uma carteira de competências que lhes possibilitem um emprego nesta Euro-Região ou fora dela, nas melhores condições de realização pessoal e profissional.

O Instituto de Emprego e Formação Profissional continua e continuará, por certo, empenhado para que esta iniciativa seja um contributo importante na construção da Euro-Região, e está certo de que os parceiros que com ele têm ombreado nesta tarefa, continuarão a dar o seu melhor na prossecução dos mesmos objectivos.

Antonio Rial Sánchez
Margarita Valcarce Fernández
Directores do Comité Organizador

TEXTO PRESENTACIÓN GALICIA

Estes dez anos de experiencia acumulada, que hoxe de algunha maneira celebramos, cambiando de escenario ao desprazarnos a esta fermosa cidade de Chaves, representan sobre todo dez anos de construcción cooperativa e significativa de competencias persoais, sociais, técnicas... para o traballo e o emprego no que cada quen estamos e, mesmo para proxectar, innovar e seguir celebrando os dez anos seguintes coa incorporación de novas persoas e ideas.

Neste tempo fomos capaces nunha perspectiva eurorrexional de xestionar ideas e sonos conxuntamente integrando universidades, administracións, persoas, intereses, territorios e necesidades nun marco relacional de respecto ás diferenzas e de aproveitamento de converxencias e sinerxías.

Dez anos de congreso, representaron sobre todo dez historias integradas nas que intentamos facer visíbel a cualidade na formación profesional das persoas, o recoñecemento da investigación das nosas universidades, das iniciativas e medidas das nosas institucións e sabendo relacionar a orientación, a formación e o traballo como instrumentos de cambio e avance social e para a producción, identificando as perspectivas e desafíos da educación e a formación a curto e medio prazo, para estar preparados e preparadas para afrontalos, tamén no ámbito técnico.

Recoñecer as claves conceptuais, teóricas e prácticas para afrontar os desafíos dos cambios lexislativos, organizativos e de planificación da formación para o traballo e o emprego, así coma relacionar realidades e respostas políticas e técnicas aos problemas formativos e laborais resulta complexo considerando o dinamismo dos sistemas actuais. Este congreso resultou ser unha boa iniciativa para poñer en común iniciativas e respostas, facéndoas visíbeis para a comunidade científica, política e técnica a través dos, xa, nove libros de actas publicados.

Nestes dez anos O Instituto de Emprego e Formaçao Profissional da Rexión Norte de Portugal e a Universidade de Santiago de Galicia, apoiados incondicionalmente por outros moitos axentes da Administración, das demais Universidades galegas e portuguesas e, mesmo por aqueles que teñen un maior protagonismo nos escenarios sociais e productivos, fixemos posíbel un escenario real para a discusión, o debate, a exposición da experiencia investigadora, política e técnica, sen restriccións. Por iso queremos impregnar esta presentación de agradecementos e da irmandade que hoxe nos une xa ao Instituto de Emprego e Formaçao Profisional da Rexión Norte, a quen lle revalidamos a nosa satisfacción por ter coincidido para traballar xuntos e cos que esperamos escribir, alomenos dez capítulos mais.

MESA REDONDA

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA DÉCADA DE TRABALHO E APRENDIZAGENS

Antonio Rial Sánchez
Universidad e Santiago de Compostela

"FORMAÇAO PARA TRABALHO UMA DECADA DE TRABALLO E APRENDIZAJE"

Durante una década (1998-2008) el Instituto do Emprego Portugues y la Universidad de Santiago, caminaron de la mano en la organización de un Congreso en el que cada año se visualizaba un aspecto de la formación profesional desde la perspectiva de los avances en los dos países, se trataba de poner en valor todo aquello que redundara en ampliar el conocimiento sobre los subsistemas formativos, las buenas practicas y la interacción entre las lógicas formativas y las productivas.

Diez años después tenemos un balance muy positivo que yo denominaría la "década de oro de la F.P." En donde este subsistema formativo, es referente para el mundo globalizado, en tanto, que está siendo capaz de responder a los cambios que provocan las variaciones económicas, utilizando para ello la innovación, el cambio permanente y la realización de los ajustes que le demanda el sistema productivo.

A la hora de enumerar las causas y el porque de estos cambios positivos, nos encontramos con aquellas cuyo efecto viene del marco transnacional, generalmente de la UE y otros que tuvieron lugar en cada país. Seleccionamos cinco hechos enmarcados en normas o decisiones que contribuyeron en buena medida a este éxito, de otros muchos que se fueron sucediendo:

- En primer lugar los tres objetivos derivados del Consejo Europeo de Santa Mª de Feira que se concretaban en :

Objetivo estrategico1: *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.*- Referido a: la formación de profesores y formadores,

Objetivo estratégico 2: *Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.*- Referido a: entorno de aprendizaje abierto, ampliar el acceso a la educación permanente y la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Objetivo estratégico 3: *Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.*- Referido a: reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, a desarrollar el espíritu empresarial, a potenciar el aprendizaje de idiomas
extranjeros.

Operativamente el desarrollo de estos objetivos estratégicos, se centraban en conseguir en el 2010, sin utopías, lo siguiente:

- llegar a la más alta calidad en cuanto a la educación y formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de sus instituciones,

- los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad,

- las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE podrá convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y la formación complementaria,

- los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso ala educación permanente,

- Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

Estos objetivos dieron empuje a los países miembros, entre los que se encuentra España y Portugal para reforzar las medidas que ya se venían produciendo y que fueron reforzadas o algunas puestas en práctica de nuevo y que forman parte de los cinco hechos a las que nos estamos refiriendo siendo el número dos propio de nuestro país, basado en conseguir la equivalencia de los tres subsistemas de F.P. a través de un diseño basado en competencias y un mecanismo de validación basado en la incorporación de conceptos como el de Unidad de Competencia y Módulo formativo. Articulando un Sistema Nacional de Cualificaciones y creando el INCUAL como organismo encargado de elaborar el Catálogo Nacional referente hoy de los empleadores, del sistema formativo ajustando los programas a los requerimientos del mercado de trabajo y del empleo emergente.

La ley de formación profesional y las cualificaciones es el tercer hecho de más relevancia, es el eslabón de actualidad en la formación para el trabajo sus principios básicos son los siguientes:

El derecho a la educación, que la Constitución reconoce a todos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, tiene en la formación profesional una vertiente de significación individual y social creciente. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta formación sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo.

Partía del panorama de globalización de los mercados y del continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el texto consolidado del Tratado de la CEE tras su reforma por el Tratado de Amsterdam.

En este contexto, es necesaria la renovación permanente de las instituciones, y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo, línea ésta en la que ya se venían situando la Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo que considera como objetivo de la política de empleo lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante la orientación y la formación profesional; la Ley 8/1980, de 10 de marzo, Estatuto de los Trabajadores (en el mismo sentido el actual Texto Refundido del Estatuto de los Trabajadores) que considera un derecho de los trabajadores la formación profesional; Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que se propuso adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo, y el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional y aprobado por el Gobierno para 1998-2002, que define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional. En esta misma línea deben situarse los Acuerdos de Formación Continua y los Planes Anuales de Acción para el Empleo.

En esta tendencia de modernización y mejora, que se corresponde con las políticas de similar signo emprendidas en otros países de la Unión Europea, se circunscribió la Ley, cuya finalidad fue la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones que dé unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de esta realidad. En tal sentido, el Sistema, inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los agentes sociales con los poderes públicos, ha de fomentar la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofer-

tas formativas e instrumentando el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales. A tales efectos, la Ley configura un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, como eje institucional del sistema de cualificaciones, cuya función se completa con el procedimiento de acreditación de dichas cualificaciones.

En cuanto a la ordenación, el sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones, tomando como punto de partida los ámbitos competenciales que corresponden a la Administración General del Estado y a las Comunidades Autónomas, así como el espacio que corresponde a la participación de los agentes sociales, cuya representatividad y necesaria colaboración quedan reflejadas en la composición del Consejo General de Formación Profesional, a cuyo servicio se instrumenta, como órgano técnico, el Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Si el Sistema Nacional de Formación Profesional y cualificaciones constituye el elemento central en torno a la que gira la reforma abordada por la presente Ley, la regulación que ésta lleva a cabo parte, como noción básica, del concepto técnico de cualificación profesional, entendida como el conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal, e incluso no formal que es objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación. En función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que éste requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional, en cuya planificación ha de prestarse especial atención a la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación, idiomas de la Unión Europea y prevención de riesgos laborales.

Traza asimismo la Ley las líneas ordenadoras básicas de los nuevos centros integrados de Formación Profesional, y, dentro de ellas, los criterios sobre nombramiento de la dirección de los mismos; igualmente prevé la formulación de ofertas públicas de formación dirigidas a grupos con dificultades de inserción laboral, y, por último, destaca la importancia de la información y la orientación profesionales, así como de la evaluación del mismo sistema.

Fue sin duda esta Ley un hecho singular que está dando actualmente sus frutos respecto de la concepción de la F.P. y que sin duda marcó un antes y un después en la Historia de la F.P. de nuestro estado.

El cuarto hecho se sucede auspiciado por la UE, El Consejo de Estocolmo Marzo de 2001, el Consejo de Barcelona 2002 y el Consejo "declaración de Copenhague" 2002. Los dos primeros centrados en potenciar los objetivos de Lisboa y el ultimo en abrir los sistemas de F.P. buscando la complementariedad con otros sistemas partiendo de una formación básica bien construida y fomentada en herramientas que le permitan progresar a través de la continuum formativo en el perfeccionamiento profesional y sin techo hasta alcanzar la formación superior.

Y el quinto hecho tiene que ver con la plasmación en la realidad de nuestros sistemas en lo que parecía imposible hace pocos años que es la "convalidación" de materias de la F.P. con materias de los títulos universitarios, nuestras Universidades y las administraciones hicieron un gran esfuerzo para este logro y hoy es de uso y disfrute de muchos ex -alumnos de formación profesional que cursan estudios universitarios, no solo en igualdad de condiciones con las otras modalidades de ingreso en la Universidad que además cuentan con el reconocimiento de materias ya cursadas en la F.P.

Carlos de Oliveira Borrego
Antigo Delegado Regional do Norte do IEFP

X ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO GALICIA – NORTE DE PORTUGAL

I – OS CONGRESSOS

As Memórias
Os Protagonistas
Os impactos

II – REFLEXÃO

As eficácias e Ineficácias dos Sistemas
O Presente e o Futuro

I – OS CONGRESSOS

As Memórias

Os Protagonistas

SAUDAÇÕES

Neste X Encontro Internacional de Formação Galicia – Norte de Portugal é justo lembrar os primeiros passos e destacar os pioneiros:

Outono de 1998.

No Outono de 1998 deu-se a presença dos Professores da Universidade de Santiago de Compostela António Real Sanches e Miguel Zabalza no gabinete de trabalho do Delegado Regional do Norte do IEFP.

Foram apresentados pelo Eng. Arménio Martinho e pela Dra. Helena Casimiro. Foram recebidos pelo Delegado Regional (Carlos Borrego) e pelo Subdelegado Regional (Eng. Eng. Domingos Fernandes).

Foi apresentada a ideia de se organizar encontros ou congressos subordinados ao tema da formação profissional (ou formação para o trabalho) no universo Norte de Portugal e Galiza, como ponto de partida. A ideia recolheu a melhor atenção e apoio e foi vista como um factor estratégico de intervenção inter-regional.

Seguiu-se em 1999 um encontro bilateral em Viana do Castelo e o 1.º encontro internacional começou a sua marcha.

Decidiu-se, numa primeira fase, alargar o âmbito para outras instituições promotoras do 1.º encontro: A Universidade do Porto, com o Professor Joaquim Luís Coimbra, e a Universidade de Vigo, com a Professora Margarita Valcarce Fernandez.

Todos estes nomes referidos constituíram o comité que liderou a organização do 1º Encontro, aos quais há a acrescentar a equipa técnica: Cármen Sarceda Forgoso, Isabel Martinez Gonzalez, Maria del Mar Sanjuan Roca (da Universidade de Santiago de Compostela), Neves Arza Arza (da Universidade da Corunha), Elias Dominguez Priet(da Universidade de Vigo), Inês Nascimento (da Universidade do Porto). Todos estes nomes constam da acta do 1.º Encontro.

Para as intervenções no Congresso procurou-se alargar o mais amplamente possível as instituições e seus representantes nos debates: Frederico Mayor, ao tempo Director Geral da UNESCO (vídeo conferencia), Dr. José Manuel Castro (do IEFP), Dr. Joaquim Azevedo (da AEP), Dona Fabienne Berton (Paris), Dr. Luís Imaginário (da Universidade do Porto), Dom Jaime Cossio (Xunta da Galicia), Dom António Paleteiro (Subdirector Geral da Administração Pública), Eng. Jorge Martins (Director da DREN), Dom Celso Rodriguez Fernandez (da Universidade de Santiago de Compostela), Dom Júlio Mira Lema (da Xunta da Galicia) e Sr. Stravos Stravrou (do CEDEFOP – Grécia), entre outros.

Percebe-se assim, o largamento institucional e regional do projecto.

Aos protagonistas da 1.ª Hora e do 1.º Congresso sucederam-se outros congressos e outras participações: Comissão de Coordenação da Região Norte, Autarquias, Associações Empresariais, Académicos, etc.

Alguns deles permaneceram e deram o seu esforço continuado: António Real Sanches, Miguel Zabalza, Margarita Valcarce Fernandes, Prof. Luís Coimbra, aqui comigo nesta MESA REDONDA, a quem saúdo de uma maneira particular e afectiva, e ainda D. Jaime Cossio e Eng. Domingos Fernandes, aos quais também dedico o meu agradecimento.

Todos os Delegados Regionais que me sucederam no cargo deram grande valor a estes Encontros/Congressos e decidiram continuá-los todos os anos, até ao Dr. Avelino Leite e sua equipa do IEFP Norte, que promoveu este X Encontro, e que dá continuidade ao projecto e aos objectivos iniciais.

PARABÉNS A TODOS!

GRADECIMENTO:

Ao Snr Delegado Regional do Norte, meu sucessor no cargo e amigo, apresento a minha gratidão pela atribuição da medalha tão carinhosamente personalizada.

Queria declarar que assumi este projecto e outros com paixão. Ela deu-me a força da persistência e do incitamento à acção, tanto a mim como àqueles que me acompanharam.

Os impactos

Que impactos? Que resultados? Qual a eficácia?

Eis alguns lugares onde é possível observar contributos directos ou indirectos:

• Na animação dos projectos da Comunidade de Trabalho Norte de Portugal--Galiza, nomeadamente do INTERREG.

• Na criação e aprofundamento do bom ambiente de trabalho e de confiança entre agentes culturais, empresarias e institucionais das duas sub-regiões.

• Na intercomunicabilidade das regiões periféricas (tanto de Portugal, como da Espanha, como da Europa);

• Na oportunidade de intercâmbios culturais, empresariais e académicos;

• No favorecimento directo em acções concretas inter-regionais:
- o O Eurostransfronteiriço – sediado em Valença (considerado ao tempo ao melhor da Europa);
- o O FPTrans;
- o O FORIET;

• Na abertura de oportunidades de intercâmbio concreto entre as Universidades.

• Na aceitação progressiva da constituição de uma Região Transfronteiriça composta por duas sub-regiões que eram e são periféricas nos seus próprios países e também na União Europeia.

• Outras.

II – REFLEXÃO

As Eficácias e Ineficácias dos Sistemas de Formação

Conheci e trabalhei na Formação Profissional desde o ano de 1973. Cedo acreditei nas virtualidades e assim fiquei para sempre:

Parecem-se claros os seus impactos:

• Como factor de desenvolvimento dos cidadãos como seres individuais e como trabalhadores (uma realização da cidadania);

• Pela sua importância na aquisição de competências para os diversos tipos de competitividade e,nomeadamente, para o emprego. **Emprego e Formação** (vocação do **IEFP**);

• Meio para o progresso das actividades económicas;

• Peça importante no combate ao insucesso escolar.

Para os que, ao longo dos anos, fizeram comigo o mesmo percurso, estas palavras parecem óbvias.
Mas nem sempre foi assim, nem para todos foi assim.

Os que assumem agora responsabilidades na educação e formação mas que são herdeiros do sistema educativo licealizado, talvez começam a estar convencidos ou vencidos pelos novos padrões da dupla certificação e da formação. Os responsáveis da formação (antigos ou novos), em movimento contrário, parece que se deixaram vencer pela licealização da formação, ao ponto de deixarem quase cair a formação formal, e fingindo que ignoram que a formação qualificante desapareceu dos centros de formação, formação esta que se destinaria àqueles que não queriam ou não querem seguir percurso escolar, por opção ou por o terem já concluído.

Para os mais jovens do percurso é de esperar que adoptem os novos modelos com sabedoria e com paixão, mas que tenham também coragem e sentido crítico para os aperfeiçoar ou para inverter os excessos dos novos paradigmas.

Mas deixem-me rever alguns momentos da história recente, porque "o passado é prólogo do futuro", in Roberto Carneiro (Relatório da UNESCO).

Dizia eu que conheci a formação profissional desde 1973, através da Formação Qualificante da Formação Profissional Acelerada (FPA) do antigo Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO), do Ministério do Trabalho.

A FPA foi iniciada em 1973 e continuou por várias décadas e em muito contribuiu para o crescimento de quadros das indústrias metalúrgicas e metalomecânicas, da construção civil e do ramo automóvel, entre outros sectores.

Assumiu ainda um papel relevante com as alterações políticas de 1974 e tornou-se uma ajuda fulcral na reintegração dos então "retornados" de África.

Recorde-se que os formandos auferiam uma bolsa que foi, para muitos deles, o primeiro recurso financeiro para situações pessoais e familiares deveras dramáticas. O país forneceu-lhes nos primeiros momentos, apenas, dormitórios e cantinas. A bolsa e a formação foram a primeira bagagem para alguns milhares.

Mas este tipo de formação foi sofrendo evoluções, e veio a perder o sentido de acelerada, passando a ser Formação-Qualificação:

- De 7 meses passou para 10 ou 12 meses.

- Criou-se a Formação por Módulos.

- Criaram-se cursos terminais (após o 9º ano e após o 12º ano), que agora não existem.

- Das aprendizagens de uma só profissão passou-se para famílias de profissões afins, de banda larga.

Esta formação qualificante com vista o emprego e desenvolvimento durou até ao Século XXI.

Actualmente, a formação de qualificação (tout court) terá acabado?....

Hoje em dia são necessários 2 ou 3 anos para obter uma qualificação, pois a dupla certificação assim o exige, o que pode não ser errado completamente, mas corta outros caminhos.

Para além da formação formal inserida na dupla certificação a formação formal desapareceu, deixando públicos-alvo sem saída.

Que estudos de avaliação se fizeram para as decisões tomadas?

As Escolas Industriais e Comerciais

Na década de 60 e até 1977 as escolas industriais e comerciais, localizadas em vilas ou em pequenas cidades e mais próximas geograficamente de populações de zonas industriais ou rurais, tiveram um impacto positivo na formação de recursos humanos do tecido produtivo (os liceus situavam-se nas capitais de distrito, principalmente).

A juventude oriunda deste tipo de formação alcançou níveis elevados nos contextos empresariais (o actual Presidente da Republica foi aluno destas escolas).

Os fervores revolucionários do 25 de Abril de 1974, ao quererem democratizar e igualizar os cidadãos, acabaram em 1977 com esta formação, sem qualquer estudo de avaliação e dos impactos negativos possíveis.

O Sistema de Aprendizagem em Alternância

Lançada em Portugal em 1984 reveste uma importância estratégica no quadro das políticas de Educação / Formação / Trabalho, na medida em que, sendo um dispositivo profundamente implantado a nível regional e local (sobretudo no Norte do país, onde chegou a ter mais de metade do volume de formação nacional, pois é a região com mais jovens e com mais empresas privadas) constitui uma alternativa real ao sistema formal de ensino.

Contribuiu decisivamente para o aumento das qualificações profissionais e para a reorientação de contingentes significativos de jovens para as vias profissionais, dando boa resposta às necessidades das empresas e, particularmente,das Pequenas e Médias Empresas (PME), em quadros médios e especializados, numa perspectiva de aumento da sua competitividade. O sistema chegou a ser fulcral no desenvolvimento sectorial (Metalurgia e Metalomecânica, Restauração, e Serviços Especializados), e até de concelhos (como por exemplo: Vale de Cambra, Oliveira de Azeméis, Marinha Grande, entre outros).

No "**haver**" do sistema é justo destacar:

- Foi o primeiro sistema alternativo ao ensino formal.
- Foi o primeiro sistema de dupla certificação.

- O seu grau de empregabilidade chegou a atingir os 90% e, em alguns casos, os 100%.

- O seu grau elevado de "alternância" entre o saber teórico e o saber prático constitui um círculo virtuoso.

- A duração do posto de trabalho é de 1500 horas.

- Tem uma **relação amigável** com o tecido empresarial.
- É um modelo atractivo para os jovens.

- Tem uma participação significativa de empresas nos modelos organizativos.

- Tem paralelismo com o sistema Dual Alemão e com o seu **sinal mais** de eficácia.

- Sucedeu às Escolas Industriais e Escolas Comerciais.

- As empresas utilizadoras do sistema continuam hoje a preferi-lo na atribuição de estágios e de empregos.

Não é um sistema perfeito, nem é solução única para todos os males. Mas, pelas suas virtualidades, terá de continuar a ser uma alternativa e opção real para qualquer jovem. Para isso a oferta formativa não pode ser tão ínfima, transformando-se, praticamente, na exclusão de um direito de escolha.

Pergunta-se: Porque é que o forçaram a uma desaceleração e quase desactivação? Porque é que o positivismo da eficácia – comum a países mais desenvolvidos – cede lugar a paradigmas de "educação nacional", "racionalidade do Homem" ou, até, a de grupos de pressão?

Porque não constitui uma alternativa alargada após o 9º ano?

E porque é que não poderá ser uma alternativa para o 3º ciclo escolar?

As Escolas Profissionais

Iniciadas em 1989 pelo GETAP (de boa memória), constituiu ontem e hoje uma esperança justificada dos jovens, das empresas e das autarquias.

O seu modelo organizativo e tutelar mais autónomo, o seu relacionamento com as empresas, a sua capacidade de inovação fizeram crescer o projecto.

Os índices de empregabilidade são muito elevados e os abandonos são limitados.

Pode perguntar-se: Porque é que nos cursos de nível III (a sua verdadeira e primitiva vocação) houve um crescimento zero nos últimos quatro anos?

Porque é que as Escolas Profissionais de última geração (após 2002) não conseguiram autorização para ministrar cursos de nível III, ao contrário do crescimento exponencial das escolas publicas? (Só o Estado é que é capaz?)

Cursos de educação/formação para jovens

(Despacho conjunto 453 / 2004.)

Destinam-se a jovens que já abandonaram o sistema escolar (ou que estão em risco de o abandonar).

Saúda-se a iniciativa, pois é uma medida reparadora para centenas de milhar de jovens. Actualmente pretende-se torná-la massiva, o que é de aplaudir, face à situação existente de abandono precoce do sistema de ensino.

Perante este panorama é bem-vindo um programa de remediação.

Mas não se pode ocultar o sol com a peneira, pois o mais importante é criar medidas de prevenção, mudando os factores de insucesso, para no futuro não continuarmos a repetir aquilo que hoje deploramos.

E muito menos se deve sacrificar e abafar os sistemas e modelos alternativos das Escolas Profissionais (crescimento zero) e da Aprendizagem em Alternância, estes sim com características **preventivas** e de sucesso.

O programa "Novas Oportunidades" não pode ignorar outros subsistemas, outros protagonistas, outros palcos e a realidade empresarial. Não pode excluir a formação formal, embora teoricamente não a

exclua. Não pode haver modelos únicos para todos, já que os indivíduos, os territórios e as necessidades não são sempre iguais.

Por outro lado, não se percebe que se possa atribuir o nível II ou III de formação profissional a sistemas que contemplem no seu curriculum formação em posto de trabalho apenas 240 horas ou até de 120 horas. (Repare-se que o sistema de **Aprendizagem** contempla 1500 horas de Posto de Trabalho - PT. para a mesma profissão e para o mesmo nível

E como apresentar aqueles jovens a uma candidatura a um Certificado de Aptidão Profissional (CAP)? E como se pode comparar estas formações com um dos oito níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)?

As grandes reformas do ensino

A par das evoluções dos sistemas formativos (profissionalizantes ou profissionais) houve grandes reformas escolares feitas por Ministros de Educação e suas equipas, todos eles competentíssimos.

Com Veiga Simão acreditou-se que o alargamento da escolaridade traria por si só um grande impacto. E teve bastante impacto. Faltou-lhe tempo para implementar projectos paralelos profissionalizantes.

ucederam as reformas de Augusto Seabra, de Roberto Carneiro, de Marçal Grilo, entre outros. Todos tiveram muitos méritos, indiscutivelmente.

Mas os abandonos escolares atingiram dimensões que nada nos honraram no panorama europeu e o atraso estrutural acusa a ineficácia.

O Presente e o Futuro

HOJE

1. A intenção remediadora actual é massiva e abrangente.

Há na Sociedade Portuguesa um movimento interessante de cidadãos que sente que os seus saberes merecem ser certificados ou até complementados.

O Programa Novas Oportunidades (CNOS's) e a Educação/Formação para Jovens (Despacho conjunto 453 / 2004.), constituem instrumentos apreciáveis de dupla certificação. O primeiro é de facto um programa estratégico relevante e foi alvo de reivindicações sucessivas cãs Centrais Sindicais.

A certificação escolar ou profissional estão ao alcance.

O que está menos ao alcance são as aprendizagens formais e as oportunidades de formação estruturada de competências.

E endeusou-se a dupla certificação, e a validação escolar é o paradigma de novos programas.

Mas, para quem quiser aprender uma profissão para fazer face ao emprego após o 9º ano, sem se preocupar ou sem querer uma certificação escolar de 2 ou de3 anos, que possibilidades lhe restam? E o aluno do 12º ano que precisa de uma qualificação para o mercado de trabalho? Que fazer? Nada?

A formação deve continuar a ser um instrumento para o emprego e para as empresas.

2. As empresas

É necessário que as empresas intervenham mais nos processos e na definição de estratégias, quer por convite das entidades publicas, quer por iniciativa dos seus representantes, reivindicando a formação em alternância ou outra e a participação nas estratégias e programas, fortalecendo o slogan recente de que o habitat da formação profissional é a empresa (não basta estar contemplada no papel da Concertação Social esta intervenção).

3. A alternância

A alternância é fundamental, pois ela é o barómetro da eficácia. Os sistemas com mais tempo de formação praticado em alternância entre a escolarização e o contexto de trabalho são aquelas que geram mais empregabilidade e menos abandono escolar.

Nesta matéria em Portugal existem vários tipos de situações:

• O sistema de aprendizagem dedica 1500 horas ao Posto de Trabalho (PT) praticando alternância durante todo o tempo escolar e não ao fim da formação sob a forma de estágio;

• Os cursos profissionais dedicam 240 horas

• Nos cursos de educação e formação, os estágios finais contemplam 240 horas;

• Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) dedicam 120 horas;

Todos eles dão a mesma habilitação escolar e o mesmo nível profissional.
Que concluir?
Só se pode concluir que se trata de formações com aceitações e impactos diferentes.

4. As medidas preventivas

O Ministério da Educação está fazendo um esforço enorme nos cursos de formação básica com planos de recuperação e com novas actividades.
Espera-se bons resultados e que o abandono escolar seja ultrapassado.
Mas nos cursos de nível básico não parece ter havido mudança na substância. Teme-se a continuidade do abandono ou a ineficácia das aprendizagens.
As medidas remediadoras deveriam tender a extinguir-se, dando lugar às medidas preventivas eficazes.
No nível secundário reconhece-se o esforço enorme no incremento de cursos profissionais, mas a este volume deveria corresponder uma alternativa igual de cursos de aprendizagem de nível III e mais Cursos Profissionais nas Escolas Profissionais.

5. Amplitudes das aprendizagens

As aprendizagens têm de ser amplas e têm de contemplar em todos os modelos formativos os 4 pilares recomendados pela UNESCO:

• Aprender a conhecer;

• Aprender a Fazer;

• Aprender a viver juntos;

• Aprender a ser.

Mas as bitolas destes pilares não podem ser igualizadas para todos os cidadãos e o leque de opções e de livres escolhas (tanto de sistemas como de Instituições) torna os Homens mais complementares, mais comunitários e solidários uns dos outros, mais livres e mais donos dos seus projectos e mais fortalecidos no seu sentimento de produtividade na sua faceta de trabalhador e na diversidade das suas pertenças.

Profesora Margarita Valcarce Fernández
Professor da Universidade de Vigo
(mvalcarce@uvigo.es)

A FORMACIÓN PROFESIONAL, TRÁNSITOS E NOVIDADES AO LONGO DUNHA DÉCADA DE REFORMAS.

1. INTRODUCCION

Tras a publicación do Libro Branco *"Crecemento, competitividade e emprego. Retos e pistas para entrar no século XXI" (1993) e o* Libro Branco sobre a educación e a formación: *"Ensinar e aprender de cara a sociedade cognitiva" (1995)*[1], póñense de manifesto as carencias e desaxustes entre os sistemas formativos e productivos, emerxendo con forza a necesidade de introducir reformas e prácticas vangardistas para dar resposta a novos xacementos de emprego, a novas formas de organizar a actividade das persoas e a novos perfís das ocupacións e dos traballadores e traballadoras baseados na definición, cualificación, certificación e acreditación por competencias.

Todo esto vai configurar o panorama da década 1999-2008, na que se enmarca o evento que hoxe estamos a celebrar neste marco eurorexional.

Sendo escasos os marcos de encontro de investigadores, políticos, profesionais, estudantes, etc. Ideado e impulsado na xuntanza bilateral celebrada en Viana do Castelo, en xaneiro do 1999, conxuntamente entre o Instituto de Emprego e Formaçao Profissional da Rexión Norte de Portugal e A Universidade de Santiago de Compostela, pola parte de Galicia. Iniciábase en Santiago de Compostela, no ano 1999, o *I ENCONTRO INTERNACIONAL DE GALICIA E NORTE DE PORTUGAL DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO*[2]: *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Despois do Acordo Económico e Social de 1984, asinado pola U.G.T., C.C.O.O., C.E.O.E., e C.E.P:Y.M.E. co Goberno de España, no que se considera que unha das causas dos problemas do mercado de traballo é a deficiente formación profesional, por atoparse moi lonxedas demandas reais.

No mesmo ano, no que se coñecían as *Recomendacións da Declaración de Bolonia*[3], a piques de iniciarse un novo século, unha nova década e, cando en España se estaba a aplicar o calendario definitivo da nova ordenación do sistema educativo[4], nun momento de transición[5] da *Lei de Organización Xeral do Sistema Educativo* (LOXSE) á *Lei Orgánica da Educación* (LOE), tras catorce anos de experiencia desenvolvendo o Plan de Formación e Inserción

[1] Ámbolos dous, A tenor das orientacións para a acción comunitaria no ámbito da Educación e a Formación despois do Tratado da Unión de Maastrich no 1992

[2] Inicialmente esta foi a denominación do evento, por xurdir do encontro territorial e institucional de ámbolos dous promotores, ata que no ano 2002, pasa a denominarse Congreso Internacional.

[3] Manifesto redactado en 1999 por 29 países europeos no que recollen a vontade de construír un espacio europeo común no ámbito da ensinanza superior e establecen as bases para conseguilo a través das recomendacións acerca da xeneralización do Sistema de Créditos Europeos, Adopción do Suplemento ao Diploma, Adopción dunha estructura baseada en dous ciclos.

[4] (BOE de 8 de xullo).

[5] LOXSE (1990). LOE (2006)

Profesional[6] (FIP) e sete da sinatura do I Acordo Nacional de Formación Continua[7]. Nos albores do primeiro PLAN GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL en Galicia.

Foron as Políticas Europeas de Formación Profesional e as desenvolvidas no estado español para o desenvolvemento da Formación Ocupacional, que mostramos na figuras seguintes, os antecedentes deste congreso, que fundamentaron a súa celebración e configuraron a través da reflexión conxunta un escenario no que posibilitar o intercambio de experiencias entre rexións e países, establecer unha conexión máis forte e estable entre estructuras políticas, empresariais, sindicais e académicas, lograr unha maior unión entre teoría e práctica, descubrir experiencias innovadoras e contribuír a reforzar a unión política, social e académica entre Galicia e o Norte de Portugal.

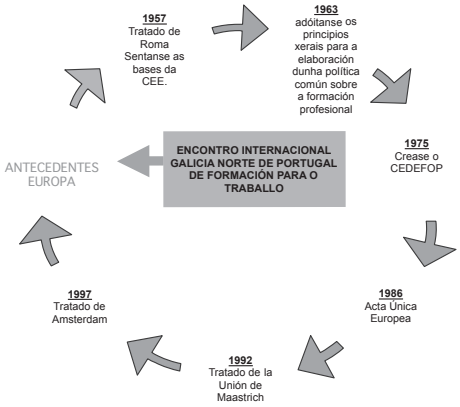


Figura 1: Políticas Europeas de Formación Professional.
Fonte: Salvá y Nicolau (2000). Elaboración Propria

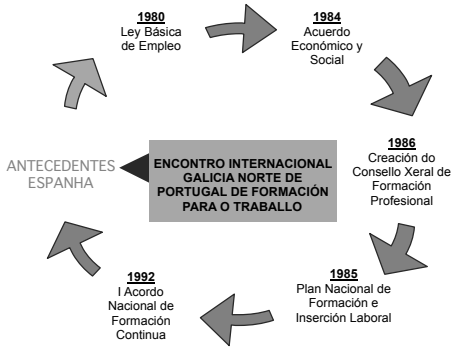


Figura 2: Políticas Españolas de Formación Ocupacional.
Fonte: Salvá y Nicolau (2000). Elaboración Propria

---

[6] A través deste Plan aprobado no ano 1985, regulábase a planificación, xestión e avaliación da formación instrumentada para as persoas desocupadas, para adaptar a formación profesional ás necesidades das empresas e traballadores. Marcou o inicio do impulso para a formación ocupacional en España.

[7] O I Acordo Nacional de Formación Continua foi subscrito o día 16 de decembro de 1992 pola Confederación Española de Organizacións Empresariais (CEOE) e a Confederación Española da Pequena e Mediana Empresa (CEPYME), de unha parte; e de outra, pola Unión Xeral de Traballadores (UGT) e a Confederación Sindical de Comisións Obreiras (CC.OO.)

Dez anos mais tarde celebramos en Chaves, o X CONGRESSO *INTERNACIONAL DE NORTE DE PORTUGAL E GALIZA DE FORMAÇAO PARA O TRABALHO: Uma década de trabalho e aprendizagens;* cando en Galicia se publica o II Plan Galego de Formación Profesional e cando estamos nun momento operativo de instrumentación, desenvolvemento e execución das reformas e novidades para a vindeira década, apoiados nun marco lexislativo e de prácticas amplo, que fundamenta medidas e iniciativas proactivas e reactivas: investigadoras, políticas, técnicas e cidadás, que será preciso madurar na década seguinte con fin de convertelas en coñecemento.

Dez anos de congreso serviron, sobre todo, para visibilizar nun marco sociocultural común as dificultades e solucións xeradas nos ámbitos científico, político e de xestión; co fin de que as boas prácticas resultaran de utilidade a ámbolos dous parceiros e os seus respectivos contextos, ao mesmo tempo que ao de servir de referente para outros marcos mais alonxados.

2. CONGRESOS E TEMAS

En primeiro lugar resulta necesario facer unha referencia aos conceptos de EMPREGO e TRABALLO, para comprender o porqué do termo empregado no nome do congreso.

O concepto de Emprego, fai referencia ao *"Desempeño dunha actividade laboral que xera ingresos económicos ou pola que se recibe unha remuneración ou salario"*. É polo tanto restrictivo con respecto da realidade socioeconómica[8] e de diversidade desta década.

O significado atribuído ao termo Traballo, fai referencia a *"calquera tipo de actividade ou tarefa necesaria para cubrir as necesidades básicas do ser humano"*. Este segundo concepto máis amplo en relación á actividade humana, pode contribuír a xustificar os cambios relativos á aparición e extinción de ámbitos da producción e o seu impacto na delimitación de ocupacións vellas, actuais ou emerxentes, así como á profesionalización ou non da actividade das persoas en consonancia cun inventario de valores sociais estable ou dinámico, de recoñecemento e visibilidade do desempeño por parte dos sistemas formativos e productivos.

Esteve, Vera e Aznar (1991)[9] apórtannos algunhas características diferenciais relativas á concepción do traballo nos países desenvolvidos na actualidade:

- Revolución técnica e económica producida polo maquinismo e a automatización.

- O desenvolvemento vertixinoso das ciencias e das súas aplicacións técnicas supón o desenvolvemento constante de novos sistemas e de novas técnicas de producción.

- Nos plantexamentos políticos democráticos dos países da comunidade Europea, tanto o traballo como a educación son concibidos e valorados como dereitos esenciais dos cidadás nas súas respectivas Cartas Constitucionais.

- A demanda de traballo por parte das mulleres nas derradeiras décadas ten suposto un acontecemento espectacular no ámbito da C.E.

- Reducción constante das xornadas de traballo, na mesma lóxica da concepción mecanicista do tempo de traballo.

- En contradicción coa tendencia enunciada no punto anterior, pero como consecuencia da mesma lóxica mecanicista na concepción do tempo de traballo e da responsabilidade do traballador no proceso de producción, aparece a tendencia ao aumento da tensión psicolóxica e do estres no traballo.

- Pola dinámica de cambios constantes nas técnicas e sistemas de producción, as industrias europeas aceptan e incorporan a idea do montaxe de sistemas permanentes de formación de persoal, ben na mesma empresa ou nos programas de formación organizados e animados desde ámbitos institucionais.

- A aceleración do cambio social inflúe notablemente na dinámica de relacións sociedade-empresa.

---

[8] A realidade socioeconómica das profesións debe ter en conta a influencia das variables relacionadas co nivel de dereitos e obrigas acadado en cada país polos traballadores e traballadoras, no marco formal-lexislativo e real.

[9] ESTEVE, J. Mª.; VERA, J. e AZNAR, P. (1991): "Dimensión socio cultural del trabajo en el marco europeo" en NÚÑEZ, L. (Edit): Educación y trabajo, Sevilla, Kronos.

- Aumento do nivel xeral da formación nas demandas do mercado de traballo, que cada vez esixe unha formación máis ampla e máis especializada.

- Conforme avanza o desenvolvemento económico dos países membros da C.E. observase un cambio notable nas estructuras de producción.

- Prodúcese un aumento na chegada de man de obra emigrante non especializada.

- O desemprego, que é unha realidade contradictoria con respecto ao dereito ao traballo, converteuse nun dos problemas máis preocupantes na C.E.

E por eso que a denominación "Formación para o traballo", resulta máis representativa do que foi este congreso nos dez anos de desenvolvemento, ao integrar nela: a actividade formal, a non formal e a informal; a visíbel e a invisíbel, a remunerada e a non remunerada, a legal e a real, nunha perspectiva de integración do que nestes escenarios acontecía, tamén como consecuencia dos movementos e tránsitos das persoas.
Galicia e Portugal, pola súa condición periférica, precisaban dun escenario propio de discusión e posta en común de investigacións, boas prácticas, normas, etc.

Na perspectiva de avaliar toda a práctica da Formación Profesional: Regrada, Ocupacional e Continua (termos e conceptos a día de hoxe en proceso de muda), de cara a intervir desde as políticas na mellora do seu deseño e desenvolvemento ata a integración nun único sistema, xurdiron cuestións como as seguintes, que foron dando lugar as distintas temáticas, obxecto de traballo en cada unha das dez edicións que foron celebradas, do congreso:

- A renovación dos planos de estudios e creación de titulacións novas.
- A instrumentación de sistemas de recoñecemento de competencias profesionais.
- A unificación de modelos organizativos e de xestión cooperativos e integradores.
- A definición de novos perfís ocupacionais.
- A concreción dos perfís docentes.
- O deseño de sistemas de cualificación e certificación profesional áxiles e flexibles.
- A revisión do currículo para adaptalo as demandas do sistema productivo.
- A investigación de novas metodoloxías e medios para o aprendizaxe.
- O establecemento de relacións permanentes entre a formación e a orientación.
- A necesidade de dar respostas á diversidade cultural, social, laboral e persoal dos colectivos.
- A concreción de indicadores de calidade.

Figura 3: Congresos celebrados e temas abordados.
Elaboración Propria

En síntese, podería afirmar que o congreso foi un escenario de integración do coñecemento, no que converxeron os cambios mais destacados dos ámbitos: formativos, sociais e da producción, o que –como se representa na figura seguinte- interactuan e produciron os cambios máis destacados na integración do coñecemento a partir do dinamismo experimentado pola educación nesta década, unha década especialmente activa.

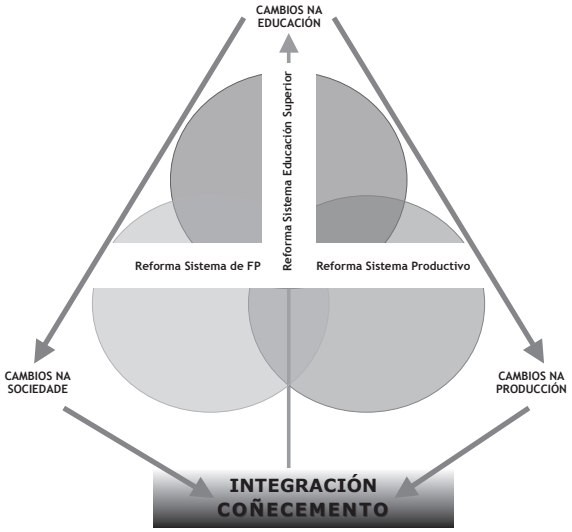


Figura 4: Interactividade dos cambios na integración do coñecemento na FP
Elaboración propia

3. NOVIDADES QUE CONVÉN RECORDAR-REALIDADES HOXE

Sen que pretenda nesta intervención, resumir os nove libros de actas publicados, coido que cabe salientar que nesta década, os avances máis relevantes foron producto de dous escenarios facilmente recoñecíbeis:

1. O da Globalización
2. O da relación entre países e sistemas e subsistemas de formación

No marco do primeiro, xurdiron os encontros políticos e sociais que propiciaron e impulsaron as reformas de cara á converxencia entre países e sistemas. Despois do Tratado de Roma (1957) e da Acta Única Europea (1986), ao longo destes dez anos de Congreso, estivemos a traballar a par, cando se desenvolveron dous novos tratados, o da Unión de Maastrich (1992) e o Tratado de Amsterdam (1997) e, nos temas abordados por todos eles:

- Os programas Europeos de Formación Profesional
- Os programas de Loita contra o Desemprego.
- A Carta dos Dereitos Sociais Fundamentais dos Traballadores/as.
- As Iniciativas Comunitarias de Formación
- A Formación Continua.
- As directrices derivadas da Estratexia Europea para o Emprego acordadas na Cimbre de Luxemburgo (1997), na que se impulsou a atención aos colectivos mais desfavorecidos.
- A democratización da formación, ampliando a súa xestión a múltiples axentes.

No marco do segundo, producíronse os acercamentos entre investigadores/as e técnicos, dando lugar a prácticas novidosas e a xeneralización e sistematización do coñecemento o que determinou, en grande

medida, entre outros, os avances seguintes, fronte a unha poboación activa con novos perfís relacionados coa competencia e a profesionalidade[10]:

• A integración dos subsistemas de Formación.
• A incorporación da mellora continua e a innovación como indicadores da calidade da Formación.
• A atención individualizada a colectivos en risco de exclusión social, por medio de iniciativas e programas formativos específicos, especialmente mulleres, parados de longa duración, inmigrantes e xoves.
•A dinamización da formación, incorporando ao seu desenvolvemento a pluralidade dos representantes sociais.
• A normalización no uso de Novas Técnicas e Tecnoloxías.
desenvolvemento dun marco lexislativo amplo, facilitador dos axustes entre a oferta formativa e as necesidades productivas.
• A sensibilización en relación á importancia de aprender permanentemente.
• Metodoloxías para a xeración do coñecemento
• Materiais para a formación, derivados do uso de internet.
• Recursos de uso compartido

3. CONCLUSIÓNS

Desenvolveuse o Congreso, nunha década, sobre todo de integración na Unión Europea dos países de España e Portugal, con certo atraso en relación ao que acontecía noutros países, á vez tamén de integración na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal[11]

Confirmamos neste tempo a identidade cultural común e a coincidencia de necesidades e respostas en materia de formación profesional. Compartimos traballo, amizade, aprendizaxe e coñecemento e, sobre todo, consolidamos dez anos de construcción de competencias persoais, sociais, técnicas... para o traballo da próxima década, mais concretamente:

- Saber xestionar sonos e ideas.
- Saber integrar ideias, persoas, intereses, territorios e necesidades.
- Saber xestionar incertidumes e riscos
- Saber construír relacións baseadas no respecto ás diferenzas.
- Saber xestionar a visibilidade do que facemos cada día.
- Saber xestionar o desexo do logro.

Para os vindeiros congresos, coido interesante abordar cuestións relacionadas con:

- A transferencia do coñecemento a través das prácticas nos centros de traballo
- A normalización de sistemas comúns de recoñecemento e certificación da competencia profesional.
- A actualización profesional e pedagóxica dos formadores/as e orientadores/as.
- A relación efectiva entre a formación e a orientación profesional.
- Os procedementos de expedición de certificacións comúns da profesionalidade abertos e flexibles.

Para logralo, compre reactivar os obxectivos marcados no documento inicial de creación do congreso, no ano 1999:

1. Crear un seminario de traballo de Galicia e Norte de Portugal, permanente.
2. Impulsar a publicación de instrumentos comúns (publicacións, normativa, materiais...)
3. Intercambiar prácticas e experiencias por medio de estadías.
4. Realizar investigacións conxuntamente.

---

[10] Monasta (1996)

[11] http://www.galicia-nortept.org/home.asp. "A Comunidade de Traballo Galicia-Norte de Portugal foi constituída o 31 de outubro de 1991 ao abeiro do Acordo Constitutivo elaborado en virtude do Convenio Marco Europeo de 1980, sobre Cooperación Transfronteiriza entre Comunidades e Autoridades Territoriais do Consello de Europa, con apoio das Administracións da Unión Europea, española e portuguesa".

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTAS DOS NOVE CONGRESOS CELEBRADOS DE GALICIA E NORTE DE POTUGAL.

ESTEVE, J. Mª.; VERA, J. Y AZNAR, P. (1991): "Dimensión socio cultural del trabajo en el marco europeo" en NÚÑEZ, L. (Edit): Educación y trabajo, Sevilla, Kronos.

MONASTA, A. (1996): "Necesidades formativas para el trabajo y respuestas institucionales", en GAIRÍN, J, FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J. Y NAVÍO, A. (Coord.): Formación para el empleo, CIFO, Barcelona.

6. OUTRAS FONTES

Internet, páxinas institucionais.

APRENDER, FORMAR, QUALIFICAR:

CAMINHOS PARA OS PRÓXIMOS 10 ANOS

Luís Capucha
Presidente da Agência Nacional
para a Qualificação

"Aprender, Formar, Qualificar: Caminhos para os Próximos 10 Anos"

O título desta mesa redonda encerra toda uma filosofia de acção para o futuro, que passa cada vez mais pela centralidade dos processos de aprendizagem, formação e desenvolvimento de competências que qualifiquem as pessoas e as organizações. Este caminho para o futuro é partilhada por todos os países desenvolvidos (por isso é que são desenvolvidos), mas em casos como o português adquirem o carácter de verdadeira urgência.

1. O que todos já sabemos: os níveis de qualificação são excessivamente baixos e as consequências nefastas

O diagnóstico da situação portuguesa é bem conhecido e já há muito tempo tem vindo a ser enunciado quer em documentos de referência internacional quer nos documentos estratégicos nacionais.

Temos uma proporção da população activa cujas qualificações são inferiores ao secundário com dimensão tripla da média europeia, ao mesmo tempo que temos menos de metade da percentagem de pessoas com o nível superior; as taxas de abandono escolar precoce têm vindo a cair, mas mantêm-se acima do dobro da média da União Europeia (sendo, porém, certo que estes números não reflectem ainda o impacto das medidas mais recentes tomadas para combater o fenómeno); o ratio de participação dos jovens nas vias vocacionais ainda há 7 anos não chagava aos 30%, contra cerca de 60% na média europeia (apenas a Lituânia, Itália, Chipre e Hungria se situavam atrás de nós); a participação de adultos em acções de aprendizagem ao longo da vida tem-se mantido, igualmente, perto de apenas um terço da média europeia.

Em resumo, apesar do crescimento dos níveis de escolaridade verificados nas últimas décadas, que são relevantes, Portugal acumula níveis de qualificação baixos resultantes de processos históricos prolongados de desinvestimento na educação, com fenómenos que em vez de indiciarem uma recuperação do atraso face aos nossos parceiros, têm vindo a manter-nos em situação de atraso, como o abandono escolar precoce e a fraca recuperação das qualificações entre os adultos.

As consequências são também conhecidas e manifestam-se em diversos planos. Ao nível das pessoas, as baixas qualificações são sentidas como uma "falha", uma "ausência" nos seus atributos, no seu estatuto, na sua auto-imagem. Limitam o acesso a empregos de melhor qualidade e mais bem remunerados. Inibem as competências para uma participação informada na vida colectiva. As pessoas com mais baixas qualificações têm muito mais probabilidades de serem pobres (é de 1% a taxa de pobreza entre os licenciados, 8% entre os possuidores do nível secundário e 21% entre os que têm uma escolaridade mais baixa). Têm também maior probabilidade de ficarem desempregadas e, principalmente, de encontrarem dificuldades de regresso ao emprego num espaço de tempo curto. Os ganhos salariais são fortemente afectados pelos níveis de escolaridade: assim, à entrada no primeiro emprego (mesmo quando aconteça jovens com níveis de escolaridade contrastantes se encontrarem eventualmente em situação de desemprego à saída da escola), uma pessoa com o secundário tem um ganho salarial médio superior em 13 pontos percentuais em relação a uma pessoa com níveis de escolaridade mais baixos, subindo essa diferença para 86 pp. quando a comparação é feita com os possuidores de um curdo superior. 10 anos depois as diferenças sobem respectivamente para 50 e 181 pontos percentuais.

Ao nível das empresas, a escassez de qualificações traduz-se em menor potencial competitivo, menor produtividade e menor capacidade para enfrentar os desafios das novas formas de organização do trabalho, de estruturação do tecido produtivo, das redes empresariais, da inovação tecnológica.

Ao nível global do país, a imagem de desqualificação prejudica a economia – por exemplo, afectando a confiança dos consumidores estrangeiros das marcas portuguesas ou gerando retracção no investimento estrangeiro –, ao mesmo tempo que vários estudos mostram que o crescimento do Produto Interno Bruto e da produtividade estão directamente correlacionados com os níveis de qualificação certificada, conhecendo-se bem o valor do impacte directo da educação na produtividade e no crescimento económico.

Todas estas são razões para operar, com carácter de urgência, uma inversão da situação.

2. As rupturas urgentes

A inversão da situação e das dinâmicas passam pela fixação de objectivos claros: o abandono escolar precoce deve ser reduzido para níveis equiparados aos melhores países europeus, o que implica a valorização das vias vocacionais de conclusão do secundário e a massificação do acesso dos adultos a sistemas de educação/formação de dupla certificação e de Reconhecimento, Verificação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida. Estes objectivos implicam uma actuação no sentido da ruptura com o status quo em três domínios complementares: cultural, organizacional e político.

Na área da **cultura**, a primeira ruptura é com as crenças que foram alimentado o "triângulo pernicioso" de apelo ao abandono escolar precoce. Esse triângulo envolve empresas que permanecem numa estratégia conservadora de sobrevivência com base na força-de-trabalho intensiva e pouco qualificada. Estas empresas absorviam com relativa facilidade jovens com baixas qualificações. Funcionando a escola como uma instituição orientada para a selecção dos alunos que pretendiam e se preparavam – com o apoio das suas famílias – para prosseguir estudos, excluindo os outros, gerava-se a percepção de que eram efectivamente muito limitadas as possibilidades de prosseguir estudos de nível superior, não se justificando a frequência de cursos científico-humanísticos que não acrescentavam nada nas condições de acesso ao mercado de trabalho. Daí o cálculo das famílias[1] e dos jovens relativamente aos ganhos efectivos com uma escolarização mais prolongada, o que os empurrava para a aceitação dos postos de trabalho de baixa qualidade que lhes eram oferecidos, a troco de algum aumento dos parcos orçamentos familiares.

Este "triângulo pernicioso" baseava-se em dados objectivos – escassez dos orçamentos familiares, oferta de emprego sem qualidade e escola selectiva – mas também num conjunto de crenças falsas e de ideias equivocadas acerca da escola. A primeira é a de que a escola não podia mudar a sua orientação no sentido de substituir a selectividade pela inclusão escolar de todos. A segunda resulta do desconhecimento do valor dos diplomas escolares, quando calculado a médio e longo prazo e não apenas à saída da escola. Por fim, sobressai a ideia larga e muitas vezes inconscientemente partilhada de que quem estuda não é para ser um trabalhador, mas sim para obter um estatuto sócio-profissional, ao passo que quem tem como futuro ser um trabalhador não precisa de estudar. Equívoco que resulta de uma realidade passada, pois hoje estuda-se para ter acesso a uma profissão e o exercício profissional, qualquer que seja o seu perfil, carece de aprendizagem permanente na nova economia da informação e na sociedade do conhecimento.

---

[1] Apesar do grande esforço feito pelas famílias de menores recursos para sustentar o prolongamento da escolaridade das gerações jovens surtir efeitos em muitos casos – embora numa proporção muito menor do que acontece com as famílias com mais recursos – geralmente o abandono escolar precoce atinge jovens oriundos de agregados domésticos com condição social desfavorecida.

Até meados dos anos 90 Portugal apresentava um perfil produtivo em que contrastavam as empresas inovadoras, produtivas, modernas, competitivas, que recrutam trabalhadores qualificados e estimulam a aprendizagem ao longo a vida, com um vasto número de empresas mal dimensionadas, resistentes à inovação quer nos produtos quer nos processos, que baseavam a sua sobrevivência na utilização de mão de obra em grande quantidade em empregos de baixa qualidade, que por vezes até investiram em capital fixo mas não nos recursos humanos nem na organização do trabalho. Todos, os que iam saindo qualificados e os que abandonavam precocemente a escola, acabavam por encontrar um emprego. Podia-se até, com recurso ao plurirendimento e à pluriactividade, chegar a obter melhorias sensíveis na qualidade de vida mantendo um emprego mal remunerado.

Mas a realidade mudou. Desde pelo menos 1998 os sucessivos Planos Nacionais de Emprego salientavam a necessidade de preparar a reconversão sectorial da nossa economia no sentido da modernização e da inovação. As pessoas passaram a ter uma percepção mais aguda do que nunca de que a posse de habilitações certificadas é um atributo indispensável para a participação económica e social. Tanto mais quanto o andamento da economia for afectado por crises de carácter global. De facto, as crises conjunturais, mais ou menos profundas e duradoiras , como a que se vive actualmente, põem ainda mais a nu as debilidades das estruturas produtivas menos capazes de fazer valer o capital mais determinante com que se pode jogar n omercado à escala global.

No que respeita à **organização do sistema** está hoje claro que a acumulação de défices educativos não se deveu, a não ser aparentemente, às opções das pessoas que não quereriam estudar. A verdade é que não puderam fazê-lo. Foram afastadas da escola, às vezes convencidas de que eram elas quem "não tinha jeito" nem "cabeça". A escola tendia a seleccionar apenas aqueles que, dadas as condições favoráveis à nascença ou um esforço excepcional das famílias, possuíam as chaves de descodificação de um discurso abstracto, desligado da realidade e da prática, desconhecedor do valor da inteligência técnica. Os outros, pesando os ganhos de prolongar os estudos pelo secundário (onde as possibilidades reais de sucesso eram escassas) para depois entrar no mercado de trabalho sem qualquer preparação profissional, relativamente a uma entrada mais cedo no mundo do trabalho, tendiam a escolher esta segunda hipótese.

Há muito que se vinham apontando caminhos para mudar estas circunstâncias. Para além do apelo à qualificação da oferta de emprego no contexto da modernização das empresas, do lado da oferta de qualificações era e é indispensável diversificar as vias de ensino, valorizando os segmentos vocacionais do sistema. Por outras palavras, era urgente que o sistema oferecesse oportunidades reais e visivelmente atractivas para os jovens.

Por outro lado, sabia-se que não se podia esperar que a substituição das gerações, na hipótese de tudo passar a funcionar bem nas escolas, viesse resolver os défices acumulados. Não de pode dispensar uma geração e é preciso recuperar para a aprendizagem os adultos em idade activa com menores habilitações.

Para além de se conhecerem em teoria as soluções e as boas práticas a adoptar, tínhamos algumas experiências mais ou menos testadas quanto ao seu potencial. Desde 1984 que existia o sistema dual da aprendizagem, desde 1989 que se tinham criado escolas profissionais, possuíamos cursos tecnológicos no secundário, existiam ofertas de educação-formação para jovens em risco de insucesso no básico e no secundário. Para os adultos existia o ensino recorrente, cursos de educação-formação e, desde início do século, Centros de Reconhecimento, Verificação e Certificação de competências adquiridas em contextos não-formais e informais.

Eram, porém, sistemas mais ou menos marginais. Os cursos profissionais pareciam ter estabilizado a sua capacidade de atracção de jovens à volta dos 10.000 alunos/ano, o sistema de aprendizagem não chega às duas dezenas de milhares de aprendizes e os cursos tecnológicos não se distinguiam, verdadeiramente, dos cursos para prosseguimento de estudos. Os Centros RVCC mantiveram-se no plano experimental e não tinham um impacto significativo, ao passo que o ensino recorrente não conseguis do mais do que certificar cada ano um par de milhares de jovens-adultos e adultos.

O caminho a seguir parecia, assim, ser o de multiplicar várias vezes a performance das medidas já existentes. Como fazê-lo?

A resposta encontrada passou por um combate travado em vários domínios, incluindo o da promoção pública do valor do ensino-aprendizagem profissionalmente qualificante e, principalmente, o da aposta na escola pública como suporte organizativo da expansão do sistema. Muitas vozes se levantavam então contra esta opção, com base no pressuposto errado de que a escola não conseguiria nunca mudar as suas práticas "escolásticas", de que era rejeitada pelas pessoas, pelo que apenas soluções "paralelas" e fora do sistema de ensino poderiam resultar.

A realidade veio a mostrar que se trata de ideias equivocadas. As escolas responderam ao apelo para se tornarem instituições capazes de actuar no sentido da inclusão e não da selecção escolar, proporcionando aos jovens a oportunidade de concluir uma formação escolar e profissional, e de se abrirem aos adultos que a seu tempo não tiveram a oportunidade de estudar.

Sendo a chave para criar um novo paradigma na educação-formação de jovens e adultos em Portugal, as escolas públicas não estiveram nem estão sozinhas. Por um lado, contam com o sistema de aprendizagem e, principalmente, com as escolas profissionais privadas (com financiamento público) para inverter a situação que existia no domínio das respostas dos jovens. Abriram-se à comunidade que lhes deu uma resposta globalmente positiva na sustentação dos seus novos projectos educativos. Autarquias, associações e, principalmente, as empresas são hoje parceiros presentes e actuantes nas escolas.

No campo da educação de adultos, estão em extinção as respostas tradicionais e hoje completamente inadequadas incluídas no ensino recorrente, para se desenvolverem em centenas de escolas os Centros Novas Oportunidades, os cursos de educação-formação de adultos e as formações modelares. Igualmente neste campo as escolas cooperam hoje com uma ampla rede de entidades, como os Centros de Formação Profissional, empresas, autarquias, associações e outras entidades promotoras das novas oportunidades que são hoje oferecidas aos adultos, em modalidades adequadas, pedagógica e organizativamente (acções próximas das pessoas, flexíveis e moldáveis a cada situação concreta, orientadas para as competências, que valorizam a experiência das pessoas) às suas características e necessidades.

Também as pessoas responderam, mostrando que não era a escola que rejeitavam, mas sim um modelo escolar que lhes sonegava o direito à educação e à aprendizagem.

O terceiro campo em que se exigia a ruptura situa-se ao nível os decisores políticos. Para que as escolas, os centros de formação, as empresas, as autarquias e todos os agentes com papel de maior ou menor relevo na educação possam desenvolver novos projectos, credíveis e atractivos, de forma a romper as barreiras culturais e sociais colocadas ao ensino e à qualificação para todos, estas matérias têm de ser colocadas no centro das prioridades políticas, na prática e no discurso, não apenas nas intenções.

Foi essa responsabilidade que o governo assumiu ao anunciar a Iniciativa Novas Oportunidades,[1] ao fixar-lhe metas ambiciosas – alguns chegaram a classificá-las como irrealistas e propagandísticas – ao comprometer-se ao mais alto nível com as políticas concretas e ao criar as condições logísticas, institucionais e financeiras para que essas metas possam ser alcançadas.

Para que conste, embora estejam profusamente divulgadas pelos mais diversos meios, tais metas visavam iniciar um percurso que conduzisse ao objectivo de referência de instituir o nível secundário de educação como o patamar básico de qualificação de jovens e adultos, de modo a permitir-lhes a participação na sociedade do conhecimento e na economia da informação e da inovação. Fixou-se a meta de entre finais de 2006 e de 2010 abranger 650.000 jovens com cursos de dupla certificação de nível secundário, fazendo com que as vias vocacionais atinjam metade dos alunos inscritos nesse nível de ensino; criar e estender a todo o país uma rede de 500 Centros Novas Oportunidades, entretanto transformados em portas de entrada no sistema de educação-formação de adultos, através do qual se deveriam certificar 650.000 pessoas por via do RVCC (305.500 com o ensino básico e 345.000 com o ensino secundário, sendo que em 2010 os valores anuais de certificações deverão ser 75.000 no básico e 125.000 no secundário) e por via das ofertas de dupla certificação (EFA e Formações Modulares Flexíveis), que deverão atingir 350.000 adultos, 205.000 dos quais no nível secundário.

3. As prioridades para o futuro

O caminho percorrido até aqui determinou já as opções futuras. Seguramente por mais de dez anos. Produziu-se uma mudança de paradigma com três registos incontornáveis: (i) a dupla certificação passou a ser a modalidade típica das diversas ofertas (embora também se contemplem certificações parcelares, no quadro da flexibilidade do sistema); (ii) a rede de agentes de educação–formação passou a contar no terreno com as escolas públicas, como corresponde à sua missão, sem com isso fazer submergir, antes pelo contrário fazendo realçar o papel dos centros de formação, das empresas, das associações, dos parceiros sociais e de outras entidades empenhadas no sucesso do projecto; (iii) uma mudança na escala. Este é um ponto estratégico. Como vimos, a maioria das medidas já existiam, mas a sua produção era, passe a imagem, de tipo artesanal (às vezes com muita qualidade, mas sem capacidade de produzir em larga escala). O que a Iniciativa Novas Oportunidades veio trazer foi colocar os níveis de desempenho das respostas num novo patamar, sem paralelo na história do ensino em Portugal.

Os alunos que frequentam vias profissionalizantes no secundário são já mais de 140.000 cada ano, representando já cerca de 45% do total de alunos a frequentar o secundário aqueles que escolhem estas vias. Mais de 730.000 pessoas passaram ou estão inscritas nos Centros Novas Oportunidades, praticamente assegurando a meta de certificados pela via dos RVCC. Mais de 75.000 pessoas frequentam cursos EFA cada ano, o que, com o reforço das restantes respostas, nos permite antever que também essa meta deverá ser alcançada até 2010.

---

[2] Iniciativa com muitos aspectos inovadores a nível internacional incluindo a circunstância, quase inédita, de ser uma política coordenada em parceria entre dois ministérios.

É necessário salientar, neste quadro, que a relevância destes dados vai muito para além da simples contabilização estatística das mudanças que estão a ocorrer ao ritmo do movimento social de procura de qualificações que se verifica hoje em Portugal.

De facto, esse movimento retirou a educação-formação de jovens e adultos das margens do sistema de qualificação, para a tornar central. A malha de agentes a operar no terreno é densa, as pessoas implicadas, quer do lado da oferta quer, principalmente, do lado da procura dão espessura e peso institucional às estruturas que operam aos diversos níveis. Em poucas palavras, onde antes existiam algumas medidas relativamente desvalorizadas a par de uma escola selectiva que ocupava o lugar central no sistema, encontramos hoje um sistema que coloca as medidas de dupla certificação para adultos e jovens a par do segmento da educação orientado para o prosseguimento de estudos. De uma posição relativamente periférica, as políticas de educação-formação de jovens e adultos passaram para o centro do sistema.

Conseguido esse passo, talvez o mais difícil, porque se tratava de provar que não estávamos condenados a permanecer atavicamente onde estávamos, que prioridades se colocam para os próximos anos?

O primeiro passo é o da consolidação do caminho percorrido, estabilizando o sistema institucional. Constituem tarefas prioritárias nesta frente:

- Persistir no combate ideológico de valorização do trabalho, de desocultação da realidade do mundo das empresas e de credibilização das vias de dupla certificação para jovens e adultos e do sistema de RVCC;

- Sustentar o aumento contínuo da oferta e também a procura das diversas oportunidades de qualificação de jovens e adultos. Neste aspecto, importa não apenas jogar no campo da divulgação nos meios de publicidade, mas também cuidar dos processos de procura agregada e enquadrada por agentes colectivos, como as empresas, as autarquias, organismos públicos e privados diversos;

- Promover mecanismos de orientação técnica e metodológica, disponibilizar instrumentos de trabalho e promover processos de acompanhamento e de avaliação que assegurem uma melhoria contínua da qualidade geral das respostas. As competências adquiridas e certificadas devem corresponder a aquisições efectivas de competências correspondentes aos perfis profissionais do Catálogo Nacional de Qualificações;

- O desenvolvimento do Catálogo Nacional de Qualificações é uma condição para um encontro contínuo entre as necessidades do mercado e os perfis de formação, permanentemente adaptados pela intervenção dos Conselhos Sectoriais;

- Ainda no plano da qualidade, importa continuar a promover o investimento nas condições materiais e logísticas dos operadores;

- Reforçar a formação dos profissionais do sistema, desde os técnicos de RVCC aos professores das disciplinas da formação geral e aos professores/mestres das formações técnico-profissionais;

- Alargar ainda mais as parcerias e o envolvimento dos parceiros sociais, das empresas e das autarquias, no sentido da extensão e da intensificação dos laços já existentes;

- Promover a transparência e a visibilidade das certificações e das qualificações obtida em qualquer das vias do sistema;

- Evitar que a necessária preparação dos jovens para o mundo do trabalho se estreite no sentido de uma certa visão da relação entre ensino e mercado de trabalho que aponta para formações de margem estreita para postos de trabalho, cujos conteúdos são rapidamente perecíveis, apontando antes para formações profissionais que alarguem as capacidades de adaptação permanente dos trabalhadores às mutações tecnológicas e organizacionais no mercado de emprego;

- Disseminar em todo o sistema de ensino de nível básico (3º ciclo) e secundários sistemas de orientação escolar que permitam um melhor conhecimento do mundo do trabalho, das diversas profissões e das ofertas educativas e formativas a elas conducentes;

Para o futuro, as relações entre o conjunto do sistema de educação-formação e o mundo do trabalho e das empresas deverá ser sistematicamente reforçado, não para focalizar o ensino exclusivamente na formação de trabalhadores, mas para formar cidadãos mais preparados para a vida social e profissional.

Por outro lado, estruturas relativamente novas como os Centros Novas Oportunidade, a confirmar-se o valor acrescentado do seu papel não apenas como promotores dos processos RVCC e como portas de entrada no sistema de educação-formação de adultos, deverão ir moldando a sua vocação de modo a evoluírem para a função de pivots na organização e encaminhamento dos adultos para a aprendizagem ao longo da vida, objectivo último de todo o esforço que está e virá ser feito no país.

Antonio Vázquez Vázquez
Director Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais

APRENDER, FORMAR E CUALIFICAR CAMIÑOS PARA OS PRÓXIMOS 10 ANOS

Introdución.

O meu obxectivo nesta mesa é facer unha síntese sobre os grandes retos que deberemos acometer para os próximos dez anos en políticas de formación, no marco dunha sociedade tan complexa como a actual, e cada vez máis desenvolvida tecnolóxica e administrativamente.

Ademais debo deixar patente a necesidade e o interese de seguir colaborando con liñas de actuación comúns na formación para o traballo, que nos permitan avanzar ante os envites que se nos presentan na actualidade nestas dúas rexións tan próximas, non só xeograficamente senón tamén cultural e socialmente, como é o caso de Galicia e o Norte de Portugal.

Son moitos os desafíos que se nos presentan e que se derivan das palabras clave do título desta mesa "Aprender, formar e cualificar", sobre todo se temos en conta que formamos parte dunha sociedade cada vez máis globalizada, onde a libre circulación das persoas traballadoras é imprescindible e onde o desenvolvemento tecnolóxico necesita persoas cada vez máis cualificadas. Se a isto lle engadimos que nos atopamos nun momento económico moi complexo onde a palabra crise se repite continuamente, non só deberemos afrontar os retos dirixidos a formar e cualificar, senón tamén a recualificar e a fomentar a formación ao longo da vida das persoas traballadoras, se queremos converternos nunha sociedade coa economía baseada no coñecemento moi desenvolvida, segundo se estableceu como obxectivo no cumio de Lisboa no 2000.

Todos os retos que debemos afrontar non terían éxito senón achegamos políticas comúns de formación para o traballo. É por isto que se fai necesario seguir achegando as diferentes experiencias e reflexións na formación para o traballo, e encarar todos estes retos xuntos no futuro.

As nosas liñas de traballo actuais teñen como eixo o desenvolvemento da nova normativa, entre a que destacamos:

- Desenvolver a Lei 5/2002 das cualificacións e da formación profesional.
- Incorporar as modificacións introducidas pola LOE e o Real decreto 1538/2006.
- Incorporar medidas de integración entre a formación

profesional inicial (regrada) e a formación profesional para o emprego (RD 395/2007, do 23 de marzo, que unifica a ocupacional e continua).

- Servir de marco para a posta en marcha dos novos títulos de FP.

- Potenciar a formación permanente ao longo da vida e a flexibilidade entre sistemas.

Destacar que a Lei 5/2002, das cualificacións e da formación profesional, presenta o reto dun sistema integral de formación profesional, cualificacións e acreditación. Ademais crea o Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional (SNCFP), que constitúe o conxunto de instrumentos e accións necesarios para promover e desenvolver a integración das ofertas de formación profesional, así como a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais. É importante nomear polo menos os obxectivos e os instrumentos que se definen neste contexto.

- Obxectivos do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional.
  - Orientar a formación ás demandas de cualificación das organizacións produtivas.
  - Facilitar a adecuación entre a oferta e a demanda do mercado de traballo.
  - Extender a formación ao longo da vida.
  - Fomentar a libre circulación de traballadores.

- Entre os instrumentos e as accións destacar:
  - Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.
  - Procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.
  - Avaliación e mellora da calidade do SNCFP.
  - Información e orientación en materia de formación profesional e emprego.

Deseguido facemos un percorrido polas accións que se están levando a cabo no momento actual e como se está contextualizando cada un destes instrumentos na Comunidade Autónoma de Galicia.

Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

- Ámbito estatal e autonómico.
  - Desenvolver a normativa dos novos títulos de FP, baseados no Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.
  - 21 títulos publicados no BOE.
  - Entrada en vigor de 6 títulos LOE no curso 2008-2009 para todas as comunidades.
  - Implantar os Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
  - Coincide co nivel 1 de cualificación segundo o catálogo Nacional (80 cualificacións publicadas no BOE).
  - Puxerónse en funcionamento 24 PCPI en Galicia no curso 2008-2009.
  - Iniciouse a implantación da formación modular para adultos (non en todos os ciclos).

Procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro das cualificacións profesionais.

Dirixido a persoas traballadoras que adquiriron a súa cualificación fóra do ámbito educativo, ben mediante a súa experiencia laboral ou mediante aprendizaxes non formais e informais. Tanto a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio de educación, como a Lei 5/2002, das cualificacións e a formación profesional, establecen entre os seus obxectivos o de favorecer a aprendizaxe ao longo da vida, recoñecendo aquelas previamente adquiridas. A situación neste momento detállase a continuación.

- Ámbito estatal.

  - Neste momento estase a traballar nun borrador de real decreto regulador do procedemento de recoñecemento, avaliación, acreditación e rexistro de cualificacións profesionais. Prevese a súa publicación para principios do ano 2009.

- Ámbito autonómico.
  - En Galicia estase a desenvolver un procedemento experimental, así como os instrumentos e procedementos necesarios. Cómpre destacar a publicación da normativa reguladora pola Orde do 25 de febrei-

ro de 2008 pola que se convocan unidades de competencia e prazas para o recoñecemento, a avaliación, a acreditación e a certificación da competencia profesional, e se determina o correspondente procedemento experimental. Hai que destacar para esta convocatoria:

- Que foron 68 as unidades de competencia ofertadas (en 18 ciclos formativos).
- Que se presentaron 530 solicitudes de validación de unidades de competencia.

Avaliación e mellora da calidade do SNCFP.

A Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais apostou pola implantación de procesos de calidade nos centros de ensino e na propia Consellería de Educación no seu ámbito de actuación, sendo a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais a primeira unidade administrativa acreditada pola norma ISO 9001/2000.

• Son 16 os centros educativos que obtiveron a ISO 9001:2000. Ademais existe unha rede de centros en vías de obter esta mesma certificación que abrangue 75 centros.

• É destacable que este ano un centro educativo (centro integrado de formación profesional) obtivo a acreditación EFQM.

Información e orientación en materia de formación profesional e emprego.

Constitúe un dos eixos fundamentais do SNCFP que estamos a desenvolver. Entre outros obxectivos destacamos:

• Mellorar os sistemas de información e orientación profesional.

• Un dos obxectivos da LCFP e da LOE, e que se recolle no II Plan de Formación Profesional como unha das catro liñas de traballo primordiais, é o de promover a aprendizaxe permanente ao longo da vida.

• Mellora dos servizos públicos e privados con funcións na información e orientación profesional para que todas as persoas poidan tomar decisións sobre o seu currículo profesional.

• Incremento de investimento en plataforma dixital e integración de datos.

• Formación de orientadores e orientadoras.

Lémbrese que con esta síntese tratamos de describir de forma moi breve os grandes retos que estamos a desenvolver e achegar as nosas experiencias de maneira que permitan xerar reflexións que nos axuden a establecer e ampliar liñas de traballo e investigación comúns.

Pastor Fuenteseca Díaz
Director Xeral de Formación e Colocación
Consellería de Traballo da Xunta de Galicia

CONSENSO ENTRE FORMACIÓN E PRODUCCIÓN: POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCATIVAS

A necesidade de rendabilizar , de facer eficaz a formación, en termos de emprego, de mantemento do mesmo, de cualificacón e adaptación ós cambios, de maior calidade no traballo, de mellora da calidade da contratación e mesmo da negociación colectiva, implica a consideración como un todo dos subsistemas de formación ocupacional e continua. O Sistema de formación profesional no ámbito laboral debe de garantir a posibilidade de formación ao longo da vida, con independenza da situación de parado ou ocupado da persoa e dando continuidade ao proceso formativo en calquera de ámbalas dúas situacións. Só así non se interrompe o itinerario persoalizado que poderiamos definir como lineal nun determinado sector e con elementos de transversalidade para procura-las adaptacións ós cambios e para facilitar a polivalencia en caso de dificultades de mantemento ou perda do posto de traballo.

Esta consideración dun único sistema de formación ocupacional e continua é fundamental tamén para un mellor aproveitamento e optimización dos recursos adicados á formación profesional , axustando mellor ás necesidades e demandas de formación de ocupados e desempregados no seu conxunto, non como colectivos separados e con obxectivos diferentes.

A referencia das actuacións en materia de formación profesional debe de ser o Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais que levará consigo o establecemento dun procedemento de avaliación e acreditación das competencias profesionais, adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación, ademais de establecer os contidos formativos mínimos das cualificacións profesionais para, acreditando competencias profesionais, polo tanto, acadar os certificados de profesionalidade. Na actualidade, só 130 das 541 ocupacións certificábeis que recolle o INEM, teñen publicada a regulacións dos seus certificados de profesionalidade. Faise preciso, pois, avanzar neste tema, con criterios homólogos, non só no conxunto do Estado senón, mesmo, a nivel europeo. O obxectivo ten que ser o de proporcionar aos traballadores unha ferramenta útil, recoñecida para o seu desempeño profesional e con valoración axeitada da súa competencia que redundará, sen dúbida , na mellora das súas condicións de traballo, na súa dignificación profesional e, mesmo, nas súas condicións salariais.

Os fins da formación teñen que se-los de proporcionalos coñecementos, actitudes e aptitudes axeitados aos requirimentos do mercado de traballo. A conexión da for-

mación co proceso produtivo é un principio básico; daí a necesidade de actualización permanente dos contidos e programacións, non só da formación que pretende a inserción laboral senón da formación que pretende a adaptación ós cambios, a cualificación permanente para o mantemento e maior calidade do desempeño profesional.

O deseño de programas e contidos formativos e o establecemento de procedementos de avaliación e acreditación de competencias, deben de ser homologábeis nunha situación de integración europea, con libre circulación de traballadores. Homologación, polo tanto, tamén, de titulacións e certificacións de profesionalidade no que poderiamos chamar ámbito europeo de emprego: homologación de cualificacións profesionais, equiparación das características e calidade dos procesos productivos e de condicións laborais.

E dentro dun contexto xenérico como o que se ven de describir poderiamos establecer algunha diferenciación en canto á relación da formación, sexa ocupacional ou continua, co proceso produtivo a que se refire ou co que ten relación

O outro punto de atención da mellora da empregabilidade, da mellora das políticas activas, en xeral, está na atención individualizada aos destinatarios das políticas activas:

- Itinerarios personalizados, entendidos como pacto, compromiso entre o demandante e o Servizo Público de emprego. Axustar as políticas de emprego, aos servizos do servizo público de emprego ás necesidades de cada demandante

- Valoración da dispoñibilidade e nivel de empregabilidade de cada demandante

- Emparellamento de oferta e demanda, definición axustada da oferta, adecuación dos perfís profesionais máis axeitados, resposta á confianza que tanto demandantes como empresarios deben de ter no Servizo Público de emprego como elemento fundamental da intermediación

Daí a necesidade de dotar con recursos humanos, técnicos fundamentalmente, e materiais ás oficinas do Servizo Público de Emprego de Galicia, tarefas nas que dende o Goberno galego, a Consellería de Traballo está a facer tódolos esforzos posibles .

Sinalar, finalmente, que son os Acordos de diálogo social, o Novo Marco de Relacións Laborais de Galicia, acordo asinado con UGT, CCOO e CEG , pola Administración galega, o soporte , a fonte de inspiración destas actuacións.

CONFERÊNCIAS

NORTE DE PORTUGAL – GALIZA: COMUNIDADES (TAMBÉM) DE APRENDIZAGEM

Pilar Cancela
Directora Xeral de Relacións Laborais da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia

NORTE DE PORTUGAL – GALICIA: COMUNIDADES (TAMÉN) DE APREDIZAXE

Bos días a todos e a todas.

Ante todo agradecer a súa presenza e, ás persoas que organizan este X Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, a súa invitación e a oportunidade de expoñerlles as accións que, desde o Goberno galego, e en concreto desde a Consellería de Traballo, se están a levar a cabo para integrar e normalizar o mercado de traballo nesta eurorrexión.

Se admitimos a afirmación de Luis Beccaria, que "... nas sociedades modernas o traballo constitúe a principal e –en moitos casos, por non dicir en case todos-, a única fonte de recursos para a inmensa maioría dos fogares", o problema das condicións de emprego representa na actual conxuntura, un dos eixes fundamentais da cuestión da integración.

Cando falamos de integración do mercado de traballo, no marco da Eurorrexión Galicia Norte de Portugal, falamos dunha realidade que fai referencia á mobilidade de traballadores e traballadoras que diariamente se desprazan na prestación dos seus servizos dentro deste ámbito territorial.

Esta mobilidade ten sido moi intensa historicamente, favorecida por diversos factores; dun xeito fundamental a proximidade xeográfica, as semellanzas culturais e lingüísticas e, máis modernamente, pola propia unión monetaria e o espazo común europeo, que son factores que explican a constatación do que hoxe supón o concepto de eurorrexión, que trata de aglutinar esta complexa realidade.

Falar da integración do mercado de traballo apunta á necesidade de dar resposta ás situacións que desa realidade xorden, referidas ao establecemento de mecanismos que dean solucións ás problemáticas que se xeran.

Problemáticas que non son novas, no contexto dunha realidade nacional, pero que adoptan caracteres peculiares derivados da distinta normativa e aplicación dos dereitos nacionais internos de cada un dos estados implicados.

Problemáticas que teñen que ver, no que atinxe as relacións laborais, coas condicións de traballo: normativa aplicable á relación laboral, tanto no referido ao propio contrato de traballo como á normativa pública de aplicación ao seu desenvolvemento (seguridade e saúde laboral, xornadas máximas, prohibicións de contratar, etc).

Son problemas reais que requiren, máis ca ningún outro, solucións específicas, diferenciadas, nas que a implicación expresa e firme dos poderes públicos é primordial e onde o principio fundamental de actuación debe ser o de máxima cooperación entre as administracións e axentes implicados.

Se as realidades que se xeran pola pertenza a un espazo común que constitúen as eurorrexións son realidades-resposta ás necesidades típicas da "veciñanza", tamén é certo que se deben establecer mecanismos válidos para evitar as situacións de desprotección que esas mesmas realidades poden xerar.

Estoume a referir a problemas reais como os referentes á subcontratación, xornadas de traballo e descanso, condicións económicas, seguridade e saúde laboral, etc. cuestións todas elas que están a ser abordadas de modo conxunto polas autoridades laborais lusas e galegas e que esixen actuacións conxuntas e coordinadas.

Se pretendemos que o mercado laboral sexa integrado e sobre todo acadar un funcionamento igualitario e sen zonas grises, é preciso achegar solucións.

Desde a Consellería de Traballo somos conscientes de que o fluxo de traballadores e traballadoras entre ambos os dous países é dun volume moi importante e, por iso, tamén o é a necesidade de garantir a seguridade legal e física das persoas desprazadas. Seguridade legal dado que a superposición das dúas lexislacións facilita a aparición de fraudes; e seguridade física, integridade, xa que a rapidez coa que se producen estes desprazamentos e a súa breve duración favorece que non se adopten as medidas precisas en materia de saúde e prevención de riscos laborais.

A Directiva 96/71/CE do Parlamento e do Consello europeos, do 16 de decembro de 1996, sobre desprazamento de traballadores efectuado no marco dunha prestación de servizos transnacional, obriga aos estados membros a velar para que as empresas garantan aos traballadores e traballadoras desprazados un conxunto de regras de protección que deberán ser establecidas no Estado membro no cal se realice o traballo.

É así que ao Estado español e neste caso, á Comunidade Autónoma Galega, lle corresponde velar, con distintos instrumentos (disposicións regulamentarias, convenios colectivos, etc.) para que se garantan toda unha serie de condicións de traballo e emprego, entre as que se atopan aquelas que protexan a saúde e a seguridade no traballo.

Tal como dispón esta directiva, os estados membros establecerán unha cooperación entre as administracións públicas ás que, en virtude da lexislación nacional, competa a supervisión das condicións de emprego e de traballo, cooperación que hai que estender aos verdadeiros implicados no mercado laboral, os empresarios e os traballadores, a través dos seus representantes.

En cumprimento deste mandato non só a nivel estatal contamos con instrumentos de cooperación senón que tamén a nivel autonómico, como Autoridade Laboral, a quen nos corresponde no noso territorio informar e velar para que se cumpran unhas correctas condicións de traballo.

Por iso, se programaron xuntanzas periódicas entre as autoridades laborais, lusas e galegas, coa fundamental e imprescindible colaboración dos axentes económicos e sociais da eurorrexión, para combater, de xeito coordinado, xuntamente cos nosos efectivos técnicos e inspectores, todas aquelas situacións irregulares que se produzan no espazo transfronteirizo.

Estas xuntanzas que se iniciaron en 2007, e se están a producir periodicamente, deron como resultado a elaboración dun plan de actuación para coordinar as inspeccións de traballo entre ambas as dúas rexións, norte de Portugal y Galicia, para unha maior efectividade das súas actuacións e, de acordo coas conclusións que se teñen acadado nas reunións do Comité de Seguimento, a nivel de ambos os dous estados, do vixente *Acordo de Intercambio de información e cooperación entre a Inspección de Traballo e Seguridade Social de España e a Inspección Xeral de Traballo de Portugal.*

De xeito esquemático, o contido deste plan, que xa está a dar os seus froitos, é o seguinte:

1.- Afianzar e intensificar a colaboración e coordinación entre ambas autoridades laborais, galega e lusa, mantendo canles de comunicación permanentes, con cruzamentos de información, co fin de poder coñecer a situación real dos traballadores que se desprazan a Galicia, legais e non legais, reprimindo as

actuacións infractoras e mellorando a efectividade das medidas adoptadas mediante a coordinación das inspeccións de traballo e seguridade social.

2.- Planificación conxunta de ambas as dúas inspeccións de traballo, de Galicia e do Norte de Portugal, en empresas con domicilio social en Portugal e centros de traballo en Galicia. Esta planificación, que está integrada na planificación nacional da Inspección de Traballo e Seguridade Social, lévase a cabo coa participación dos axentes sociais, solicitándolle a súa imprescindible colaboración para a recollida de datos sobre as situacións de irregularidade que se poidan producir. Desta planificación dáse conta á Comisión Consultiva Tripartita da Inspección de Traballo e Seguridade Social de Galicia, como órgano asesor da Comisión Territorial da Inspección de Traballo e Seguridade Social de Galicia.

3.- Planificación de visitas coordinadas e conxuntas das dúas inspeccións, galego-lusa, con programación por sectores e por provincias. A Dirección Territorial da Inspección de Traballo de Galicia, e as autoridades laborais lusa e galega determinan o número de visitas por sectores, empresas concretas e datas.

4.- Seguimento específico e con inspectores especializados nas obras públicas, que se están a executar en Galicia. Formación previa aos inspectores sobre a normativa e demais documentación de ambos os dous países.

5.- Colaboración cos corpos e forzas de seguridade do Estado (Ministerio do Interior, Dirección Xeral de Tráfico), en orde a controlar os desprazamentos de traballadores portugueses.

6.- Negociación colectiva coordinada entre ambos os dous lados da fronteira.

7.- Posta en marcha dos rexistros de empresas que pretendan ser contratadas ou subcontratadas para traballos nunha obra de construción (REA), rexistro que na Comunidade Autónoma Galega foi creado por Orde do 15 de maio de 2008, e que entrou en funcionamento o pasado 23 de maio. Así como rexistro polo que se dá publicidade ás sancións por infraccións moi graves en materia de prevención de riscos laborais, creado por Orde do 30 de xullo de 2008, e que entrou en funcionamento o 8 de agosto pasado.

8.- Seguimento e mellora das comunicacións polas empresas portuguesas á Autoridade Laboral galega dos desprazamentos de traballadores na prestación de traballos de carácter transnacional. Para facilitar ás empresas esta obriga elaborouse un modelo normalizado para a realización destas comunicacións de xeito que sexan máis rápidas e completas, modelo que xa se está a facilitar a todas aquelas empresas que se dirixen á Consellería de Traballo e que, en breve, estará accesible a través da internet.

9.- Colaboración das asociacións empresariais lusas e galegas na difusión entre os seus asociados da necesidade de colaborar comunicando as subcontratacións que realicen con empresas portuguesas para facilitar o seu seguimento e control.

Con este novo plan tamén se produce unha intensificación do Plan de Actuación Especial en Grandes Obras da Construción, posto en marcha pola Consellería de Traballo a finais de 2006, para o que se fai un seguimento específico e con inspectores especializados nas obras públicas que se están a executar en Galicia.

Este plan especial, que ten por obxectivo minimizar a posibilidade de que se produzan accidentes e garantir a coordinación cando en obras de grande envergadura converxen varias empresas, o que ocasiona que se produzan condicións máis perigosas na execución dos traballos, fixo que se programaran actuacións de intensificación na vixilancia da execución destes traballos.

E así que durante o ano 2008 das 3.712 ordes de servizo planificadas no sector da construción, programáronse para grandes obras actuacións de carácter intensivo, mediante visita conxunta aos centros de traballo dun inspector, un técnico do ISSGA (Instituto Galego de Seguridade e Saúde Laboral) e dun subinspector, que controlarán o cumprimento das condicións de seguridade e saúde laboral dos traballadores, así como a existencia do correspondente plan de prevención e condicións de traballo referidas a cumprimentos da xornada, horas extraordinarias, etc.

Polo que atinxe a execución deste plan entre xaneiro e setembro do presente ano deu como resultado o desenvolvemento de 420 actuacións, das que se derivaron o levantamento de 13 actas de infracción, 145 requerimentos, 2 paralizacións de actividade e sancións por un importe de 70.131 euros.

Por outra banda, vistas as cifras de sinistralidade que se están a producir nas pequenas e medianas obras de construción, onde é notoria a frecuencia de accidentes mortais e moi graves fixo que tamén se elaborara un programa intensivo, tendo en conta da importancia que supoñen estes centros de traballo para o control da sinistralidade laboral. Así, se desenvolveron entre xaneiro e setembro de 2008, 868 actuacións, das que se derivaron o levantamento de 103 actas, 312 requerimentos e sancións por un importe de 600.944 euros, así como 312 paralizacións de actividade.

Como complemento, durante o período estival, é dicir, os meses de xullo, agosto e setembro se desenvolve unha actuación intensiva especial de inspección nas pequenas e medianas obras de construción.

En canto ás actuacións conxuntas previstas, o 12 de xuño, tivo lugar no polígono vigués de Navia a primeira experiencia en Europa dunha inspección de traballo desenvolvida de forma conxunta por dous países.

Galicia e Norte de Portugal abordaron con carácter experimental unha actuación inspectora na que foron visitadas 7 empresas españolas e 5 lusas. Participaron 2 equipos inspectores, conformados cada un deles por unha inspectora de traballo galega e outra portuguesa, e un técnico do ISSGA (Instituto Galego de Seguridade e Saúde Laboral de Galicia).

Esta foi a primeira fase dunha actuación piloto que prosegue coas actuacións pertinentes que se deriven das devanditas visitas: os requirimentos e citacións que as inspectoras consideren necesarios para verificar o cumprimento da legalidade en todo o que se refire ás condicións laborais dos traballadores portugueses desprazados a Galicia.

O devandito polígono foi escollido para esta actuación piloto porque conta cun volume de traballadores portugueses importante. A intención da Consellería de Traballo, xunto coa Autoridade Laboral lusa, era abordar o proxecto cunha experiencia óptima para ensamblar a coordinación e comprobar o xeito máis idóneo para estendela ás catro provincias de Galicia.

Unha vez se completen os expedientes que se deriven da actuación desenvolvida neste polígono vigués, os corpos de Inspección de Traballo de Galicia e Portugal poranse de acordo para dar continuidade a esta colaboración nas visitas de inspección con carácter estable. En primeiro lugar abordaranse as provincias de Pontevedra e Ourense, pero a intención é consolidar esta colaboración a medio prazo nas catro provincias galegas.

Ademais do plan xeral de actuación para coordinar as accións das autoridades desta eurorrexión, para afondar no seguimento e vixilancia do cumprimento da normativa existente, vense de asinar un protocolo de coordinación entre a Consellería de Traballo e o Fiscalía de Galicia para levar a cabo unha investigación eficaz e rápida dos delitos contra a vida, a saúde e a integridade física dos traballadores, así como a execución efectiva das sentenzas condenatorias. Colaboración que redunda na protección dos traballadores desprazados xa que, son máis vulnerables a este tipo de delitos.

Este protocolo permite así, illar aos empresarios que non cumpren coas súas obrigas en materia de prevención de riscos no traballo de aqueles outros que si están a cumprir coas súas obrigas, que afortunadamente, son a maioría.

Noutra orde de cousas, e co fin de intensificar e diversificar a colaboración entre autoridades, entes e organismos da nosa eurorrexión, a Consellería de Traballo, a través da Dirección Xeral de Relacións Laborais, da que son responsable, ven de presentar, como xefe de fila, un proxecto de cooperación transfronteiriza denominado ACCEPT, como acrónimo de Apoio á Competitividade e á Calidade no Emprego Transfronteirizo, proxecto no que tamén participan como socios a Fegamp (Federación Galega de Municipios e Provincias), o Instituto do Emprego e Formação Profissional. Delegação Regional do Norte (IEFP-Norte), e como entidades colaboradoras o Eures Transfronteirizo Galicia-Norte de Portugal, a Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho e a Comunidade Urbana Valimar.

Este proxecto, de ser aprobado, desenvolverase entre xaneiro de 2009 e decembro de 2010, cun orzamento total de máis de 930.000 , e abordará cuestións como: cooperación internacional, a integración e o desenvolvemento rexional, a calidade do emprego nesta eurorrexión, a competitividade, as Peme, a internacionalización das empresas, a mobilidade do capital humano ou a responsabilidade social empresarial, entre outras.

Ademais deste proxecto, no que actuamos como xefe de fila, colaboramos noutros proxectos, en cali-

dade de socios, que inciden sobre as cuestións que afectan ao mercado de traballo da nosa eurorrexión, presentados por distintos organismos, como por exemplo a Universidade de Vigo.

Como resumo do aquí exposto, as frontes que se están a abordar para acadar a integración do mercado de traballo na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal poderían resumirse en:

• Administrativas e laborais, coa participación dos axentes económicos e sociais, mediante o plan de actuación conxunta.
• Xudiciais, coa colaboración coa Fiscalía do TSXG.
• Sociais, coa colaboración con outras administracións, asociacións e entidades da nosa sociedade para abordar todas estas cuestións.

Con estas medidas, e todas aquelas que se vaian acordando froito da colaboración que se está a manter entre todas as partes implicadas da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal, autoridades laborais, sindicatos, empresarios, inspeccións de traballo, forzas e corpos de seguridade, Fiscalía, etc., apoiados nas normativas dos estados implicados e da Unión Europea de protección aos traballadores e traballadoras, estamos a contribuír a que a integración do mercado laboral que forma esta Eurorrexión sexa unha realidade que axude a fortalecer a vida social e económica dos habitantes de Galicia e do Norte de Portugal.

Somos conscientes de que aínda queda moito por facer pero estamos a poñer todos os medios ao noso alcance e, o que aínda é máis importante, a procurar a súa coordinación, o diálogo e a colaboración para poder traballar todos co mesmo fin e conseguir, realmente, os resultados desexados.

Agradézolles, unha vez máis a súa invitación, ás persoas responsables da organización, e, moi especialmente, a atención de todas e todos os presentes.

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: OS DESAFIOS DA QUALIFICAÇÃO DE ADULTOS

Antonio Vara Coomonte.
Universidad de Santiago de Compostela

FORMAÇÂO PARA O TRABALHO: OS DESAFIOS DA CUALIFICAÇÂO DE ADULTOS

1.- La filosofía social que orienta el desarrollo de la temática.

Antes de nada quiero sincerarme con ustedes y manifestarles que no soy especialista en lo que dice el título de la conferencia. Por tanto, no esperen ahora de mí aportaciones concretas y técnicas respecto al mundo de la formación para el trabajo; y mucho menos que yo me atreva a hacer propuestas o sugerencias sobre algo tan concreto como los desafíos de las cualificaciones de adultos. En ello son ustedes especialistas y yo les escucharé muy atentamente, y además con admiración por el compromiso social que conlleva la tarea que realizan en el ámbito de la formación para el trabajo.

Permítanme, entonces, que yo aborde y enfoque esta temática desde mi ámbito profesional pedagógico, que se circunscribe al campo de la teoría de la educación en un sentido amplio, y por tanto con inevitables ingredientes sociológicos y filosóficos.

Para presentarles en síntesis el contenido que pretendo reflexionar con ustedes, voy a acudir al recurso de precisar el título de la conferencia en los detalles que me interesan para esta ocasión[1]. Si el título dice: *Formación para el trabajo: los desafíos de la cualificación de adultos, yo quiero que ahora diga: Formación para el trabajo:* ***"los condicionantes socio-estructurales"*** *de la cualificación de adultos*. Y al ponerlo así, no sólo clarifico y especifico el contenido de mi reflexión, sino que al mismo tiempo lo hago respecto a la filosofía social que lo va a orientar.

Siempre hay una filosofía social desde la que actuamos y desde la que se parte, se haga ésta explícita o no; por la sencilla razón de que la tenemos pegada a nosotros mismos como expresión de la orientación y sentido de nuestra vida.

El pensamiento neoliberal que nos invade, se empeña en presentarnos sólo razones técnicas, como las únicas razones posibles, y además con la pretensión de ser razones neutras. Se nos oculta así que las razones se desarrollan siempre en el ámbito dialéctico de un modo de ser individual incardinado en la filosofía social del mundo que le envuelve; y que dicho mundo no se compone de partes arbitrariamente inconexas, sino dinámicamente estructuradas en unas condiciones peculiares de tiempo y lugar, que se expresan en una filosofía social concreta.[2]

Es decir, voy a reflexionar con ustedes sobre formación para el trabajo y los desafíos de las cualificaciones de los adultos desde la configuración social de las variables

[1] Como mero recurso didáctico; no como corrección del título.

[2] De un signo o de otro; es decir, con una orientación de la vida determinada. Por ejemplo, socialdemócrata o socialcristiano.

formación y trabajo en las condiciones socio-estructurales en que se generan y especifican. Lo que implica un punto de vista teórico-metodológico.[3]

Entiendo que no se puede hablar de formación para el trabajo, y de la cualificación deseada para los adultos, al margen de la peculiaridad dinámica en que dichas variables se producen, lo que supone poner de manifiesto o desvelar la filosofía social que caracteriza dicha dinámica.[4]

Expuesto lo anterior, puedo ahora concretar el desarrollo teórico-metodológico que quiero poner de manifiesto. Cuando hablo de formación para el trabajo y del desafío de las cualificaciones de los adultos, no puedo hacerlo al margen de la dinámica del sistema educativo en general, pues de ella forma parte, [5] haciendo hincapié en la propia consideración y sentido del concepto de sistema. Y cuando hablo de sistema educativo, (en conjunto o de alguna sus partes), no puedo hacerlo al margen del sistema social en el que se incardina. Lo que presupone tener en cuenta la dinámica de la estructura social pertinente, con su correspondiente estratificación social, todo ello envuelto en la filosofía social que define y caracteriza dicha dinámica. Y para que la explicación sea aún más coherente, no se puede perder de vista la consideración de la socio-génesis que ha configurado la dinámica actual; porque toda consideración socio-estructural es histórica.[6]

Concretando el planteamiento teórico-metodológico que voy a desarrollar: considerando esa necesaria perspectiva del sistema educativo, la formación para el empleo, (y la cualificación conseguida), ha de ser contextualizada en el origen de la primera formación que se recibe en el ámbito socio-cultural de la propia familia,[7] teniendo en cuenta que éste es distinto o muy distinto según su situación o posición en la dinámica social.

Desde la diversidad social de las familias vamos a la escuela, y lo curioso es que ésta se presenta como única y oficial para toda la sociedad, incluso diciendo que es objetiva y tratando a todos por igual.

Evidentemente, el capital escolar alcanzado está directamente relacionado con el origen socio-cultural de la familia; y, (en pura lógica), con el capital laboral. Si se tiene un buen nivel sociocultural de origen, tienes más probabilidades de conseguir un buen capital escolar, que a su vez facilitará el acceso a un valorado capital laboral. El esquema es muy simple:

Del nivel socio-cultural de la familia a la escuela correspondiente, y en ésta se alcanza el capital escolar debidamente certificado, y con éste se aspira al capital laboral pertinente.

En definitiva, ¿se dan cuenta de cómo no se puede hablar de formación para el trabajo y de cualificaciones de los adultos al margen de la estructura social?

Pero al planteamiento teórico-metodológico anterior hay que añadirle algunos parámetros para que el análisis de la situación sea más completo. Estos son: no puede perderse de vista la filosofía que envuelve la dinámica social en que se genera la formación que posibilita el trabajo; pero ojo, entendido éste como mercancía, (o valor), en una disposición social que se dice meritocrática, (principio de racionalidad abstracta para todos), en un mundo globalizado, pero dirigido con una orientación neoliberal.

2.- Frente al nihilismo de la retórica pedagógica, la intervención eficaz.

Si acude uno a fundamentarse bibliográficamente respecto al tema general educación de adultos , se encontrará con una información más o menos como sigue: con unas referencias legales que reflejan una situación compleja, (y un tanto dispersa), que sin duda parece demandar más atención institucional y jurídica; con plausibles y meritorias experiencias concretas de intervención en los diversos ámbitos de actuación; y, sobre todo, con una abundantísima literatura de discursos simplemente teóricos, (o mejor, puramente "teorizantes"), situación que es la que me interesa destacar ahora.[8]

---

[3] Mejor, un compromiso teórico-metodológico.

[4] Y ello como condición primera de la reflexión.

[5] No se me ocurrirá plantear la polémica respecto a si la educación de adultos debe estar en el ámbito del trabajo o en el de educación.

[6] Tal y como lo estoy planteando, me estoy refiriendo al paradigma teórico-metodológico de la consideración estructural dinámica , que es necesariamente histórica, y que se concreta en la referencia de la perspectiva diacrónica en la que se mueven los sujetos. Otra cosa muy distinta es el planteamiento socio-estructural sin historia, es decir, sin sujetos, donde los objetos o aparatos son explicados por la sincronía que producen o por la posibilidad de romper o revolucionar que tienen. Es decir, apuesto por el humanismo con sujeto frente al planteamiento puramente sistémico sin sujeto .

[7] Téngase en cuenta que no digo ámbito económico.

[8] Siempre que tengo ocasión digo que la pedagogía precisa de estudios de constatación empírica que corroboren el discurso. Pues bien, creo que una investigación muy útil sería hacer un estudio bibliográfico concreto sobre la producción simplemente teórica en el ámbito de la educación de adultos.

Hace poco tiempo, y para una ocasión similar a ésta, me atreví a decir y a escribir que en la pedagogía actual, (que siempre que tiene ocasión abjura de la filosofía), se constata una saturación de literatura dedicada a meras disquisiciones conceptuales, (actitud un tanto escolástica), sobre distinciones y clasificaciones, y con mucha pretensión de erudición teórica, que no es más que una mera erudición retórica... Pues bien, sinceramente, creo que es éste también el caso de la producción bibliográfica teórica respecto a la educación de adultos. Un estudio muy atractivo al respecto sería enumerar el listado de definiciones o conceptos utilizados al respecto.

En pedagogía tenemos un ejemplo concreto, (y ya todo un clásico), de lo que les quiero decir: la distinción con matizaciones *ad infinitum* entre educación formal, no formal e informal, haciendo la advertencia que algún académico puede enviarte al infierno de los ignorantes por no saber precisar, y con detalle, las distinciones conceptuales respectivas. Otra distinción que ya se está convirtiendo en clásica por el ímpetu con que se impone, (e incluso con que se exporta), es la referida a la pedagogía social y a la educación social. ¡Cuántos ríos de tinta y por tanto qué situación tan anti-ecológica! Por cierto, lo mismo ocurre con la educación ambiental y la pedagogía ambiental. ¿Pero no hemos aprendido de nuestros fundadores clásicos que la pedagogía es, como la medicina, un saber teórico-práctico? Pues parece que, o no lo hemos estudiado, o que se nos ha olvidado; o que los dioses epistemológicos nos han abandonado... ¿Se imaginan en medicina una asignatura que se llamara "cirugía cardiovascular teórica y otra denominada "cirugía cardiovascular práctica"?

Pues creo que conviene también hacer un poco o bastante - de autocrítica "retórica" respecto a la temática "educación de adultos".

En la situación académica que vivo en mi facultad hay referencias a dicha temática desde los departamentos genéricamente llamados de métodos , de didáctica y desde el de teoría . Me sitúo en este último, tal y como les he dicho desde el inicio. Pues bien, las asignaturas que se imparten aquí, (es decir, en el ámbito teórico), directamente relacionadas, son "educación permanente" y "educación de adultos".[9] Y al respecto, en primer lugar hay que tener en cuenta la distinción o demarcación que se hace entre teoría y práctica. Y después también el lenguaje empleado, que redunda en la mera escolástica antes aludida. Un solo ejemplo: educación de adultos y educación de las personas adultas...

En consecuencia, creo que la pedagogía necesita de una autocrítica epistemológica, haciendo una revisión de su discurso. Y entre los temas a revisar hay dos íntimamente relacionados: por un lado, la retórica y la escolástica del discurso y, por otro, el abandono de la separación entre teoría y práctica.[10] Lo que también es aplicable al mundo de la educación de adultos que ahora nos ocupa.

La pedagogía necesita con urgencia abandonar la disgregación de contenidos y plantearse síntesis de los mismos. Lo que produciría contenidos básicos de explicación, y sobre todo, actitudes de aprendizaje "permanente" hacia los mismos.

No olvidemos la gran lección pedagógica que nos aconseja que, más que transmitir conocimientos puntuales, lo que debemos es inculcar actitudes hacia los mismos para saber abordarlos en futuras situaciones; con lo que se sientan las bases de la educación permanente. ¿Se imaginan como sería esta educación permanente, o la educación de adultos, si desde la escolaridad básica se incidiera en transmitir no sólo conocimientos, sino sobre todo a aprender a tener actitudes básicas hacia los mismos? ¿Enseñando qué? Pues capacidad de análisis, capacidad de crítica y capacidad de síntesis.

En resumen: más filosofía social para abordar el significado y la práctica de la educación de adultos, menos teorización retórica y disgregación académica de contenidos, y más manos a la obra desde el ámbito institucional y académico para intervenir en eficaces proyectos. Y ya he advertido desde el principio que a ustedes les corresponde el ser eficaces en sus proyectos concretos y a mí el plantearles lo mejor que pueda esa filosofía social orientadora en que han de incardinarse.

3.- Familia – escuela – capital escolar – capital laboral: en una sociedad neoliberal y meritocrática

En la presentación que he hecho del contenido general del título de la conferencia, ya me he referido directamente a las líneas de este apartado; y también indirectamente al hacer hincapié en la necesidad teórico-metodológica de la contextualización de la temática en la dinámica socio-estructural pertinente, tomando nota de la filosofía que la orienta.

Los términos formación para el empleo y cualificaciones de los adultos no son neutros, sino que tienen una valoración en el mercado, e incluso, una carga ideológica.

Sustituyamos empleo por trabajo, y digamos formación para el trabajo . Y recordemos conceptos muy básicos de economía al tener en cuenta la relación del trabajo con el mercado de trabajo, y susre-

---

[9] Por tanto, sin mencionar las referencias académicas en otros departamentos.

[10] Digo esto, pero al mismo tiempo digo que estamos necesitados de reencontrarnos con una sólida teoría que oriente la práctica educativa. Son dos niveles distintos.de relacionar la teoría con la práctica.

glas, y el valor económico social que produce, y que se regula acordemente con los intereses de dicho mercado.

De ahí que prefiero hablar de *capital laboral* para subrayar el grado de bienestar socio-económico que produce a partir de la profesión ejercida, o el nivel social en que uno se encuentra en correspondencia al capital laboral que se disfruta.

Acabo de decir reglas del mercado , lo que supone tener en cuenta la filosofía social que las orienta. En el ámbito actual en el que nos situamos, dichas reglas podemos simplificarlas o reducirlas a la filosofía de lo que ocurre en el mundo globalizado que se rige por principios neoliberales. Siendo uno de dichos principios el postulado meritocrático que sostiene que el capital laboral conseguido, a nivel personal, es sólo fruto de la voluntad individual o del empeño o esfuerzos puestos en conseguirlo.[11]

Expuesto lo anterior, y dejando para más adelante una mayor explicación de esta ideología neoliberal, voy a centrarme ahora en plantear el proceso de reconversión del capital escolar, como capital previo de inversión, en capital laboral.

Para los fines de esta disertación, defino el capital escolar alcanzado con arreglo al valor social que tiene el nivel de estudios certificado en el mundo académico, y respecto a la perspectiva que tiene en el mercado laboral. Así, en principio, (pues todo depende de las reglas del mercado), no vale lo mismo el capital escolar certificado de alguien que no ha superado la escolaridad obligatoria, que el del que la ha superado; de alguien que termina estudios universitarios o de alguien que sus estudios concluyen en la enseñanza post-obligatoria; de alguien que estudia ingeniería superior o de alguien que estudia ingeniería técnica, etc.

No hace falta mucha intuición para saber que el capital escolar "alcanzado"[12] está directamente relacionado con la disposición con que cada cual accede a la escuela, y pasa por ella; en consecuencia con el aprovechamiento, y el beneficio que obtiene con la actitud de dicha disposición; es decir, con arreglo a la estrategia personal desarrollada respecto a ella, siendo el nivel de estudios, (conseguido mediante el certificado correspondiente), el resultado o consecuencia de dicha estrategia. [13]

Acabo de decir expresiones como disposición con que se accede y pasa , y "estrategia personal desarrollada", y sobre ellas quiero reflexionar brevemente. Y decir que no son disposiciones y estrategias tan neutras o individuales como cierta pedagogía de la no conciencia parece sostener u ocultar; sino que son disposiciones y estrategias aprendidas en el ámbito de la socialización familiar.[14] Disposiciones y estrategias, por tanto, socialmente condicionadas.

He hablado de la correspondencia entre capital laboral y capital escolar; y ahora voy a continuar dicha correspondencia con la referencia al capital cultural de la familia.

A la escuela van, (o la escuela simplemente recibe), niños de distinto origen social, [15] y éste origen no es abstracto, sino que se concreta en la diversidad familiar respecto a su situación socio-cultural en la dinámica social. Es decir, la escuela recibe a niños y jóvenes de familias distintas que tienen distinto capital cultural.

Porque el niño se socializa básicamente, (socialización primaria), en el ámbito familiar, [16] en el que se le inculca el hábito cultural al que se pertenece, que se puede traducir por el hecho de percibir y actuar en el mundo de una determinada manera. Es decir, el niño va a la escuela con un hábito cultural determinado que genera disposiciones y estrategias concretas respecto a la escuela y a su paso por ella. Y precisando un poco más, se puede decir: también se va a la escuela aportando el bagaje cultural propio de la familia, que se expresa y manifiesta en un determinado bagaje lingüístico.

Hemos aprendido a partir de los estudios de Basil Bernsteim a distinguir el código lingüístico elaborado del restringido. El primero de define por expresar el mundo con facilidad de vocabulario, siendo éste amplio y con capacidad de abstracción. El restringido se caracteriza por lo contrario: poco vocabulario y más realista con menos capacidad de abstracción.

---

[11] La igualdad de oportunidades, por tanto, no es de salida, sino de llegada.

[12] Subrayo que estoy hablando ahora sólo de capital escolar alcanzado que se relaciona con niveles escolares conseguidos...

[13] ¿Hace falta incidir en la importancia socioeconómica que tiene el certificado escolar y lo que supone en el mercado de valores concerniente al capital laboral? Les confieso que yo siempre he sido consciente de que al firmar las actas de calificaciones finales de mis alumnos de la Facultad de educación estoy contribuyendo como funcionario a legitimar la estructura social de títulos en el mercado académico que se va a retraducir en mercado laboral.

[14] Disposiciones y estrategias aprendidas. Les aconsejo que lo subrayen bien.

[15] Hace poco empleábamos con más facilidad la expresión clases sociales. Ahora el tema parece que está más difuminado; o que tenemos cierto reparo en utilizarlo.

[16] Mejor decir en el "seno" familiar.

¿Quién responderá mejor a las expectativas de la escuela, el que accede con un buen hábito cultural y en consecuencia lingüístico, o el que lo hace con un nivel cultural bajo? Hay lógicas aplastantes, pero sin ser tenidas en cuenta por esa pedagogía que ya he denominado de la "no conciencia".

Y el problema es que la escuela recibe a niños de diverso nivel cultural y que los trata a todos por igual, como si no hubiera distinción entre ellos. Porque la escuela es la misma para todos. Es la escuela oficialmente reconocida. Cuando el ministerio de educación respectivo promulga una legislación escolar, ésta no se hace distinguiendo las diferencias sociales propias de los niños que acceden, sino que legisla para todos por igual, de forma anónima: para el niño rural y para el urbano; para el niño del suburbio y para el niños de una urbanización residencial; para el niño del interior, de la montaña, y para el niño de la costa, para el pobre y para el rico. Es decir, los trata a todos por igual cuando son diferentes. De ahí que unos superen mejor que otros el listón que pone la escuela. O también: que unos consigan mejor capital escolar que otros.

Les pongo un ejemplo concreto mediante una pregunta que ustedes mismos pueden responder.[17] ¿Quién comprenderá mejor el discurso del profesor y el discurso en que está escrito el libro de texto (siempre en lenguaje culto), el niño de código lingüístico elaborado o el niño de código restringido?

Y adviértase que la escuela no hace una política compensatoria, en el sentido de detener a los privilegiados para que los menos favorecidos se pongan a su nivel.[18]

Se está entendiendo que cuando hablo de "escuela" lo estoy haciendo en un sentido general, desde la infantil hasta la universidad, en esa concepción dinámica del sistema educativo que ya he apuntado. Por cierto, en el sistema universitario, los alumnos están distribuidos con arreglo a la valoración del título en el mercado académico; título al que se accede con un elevado grado de correspondencia con el capital cultural de la familia, en el que se generan esas ya apuntadas disposiciones sociales y estrategias respecto a las diferentes carreras.

Mas a la hora de relacionar el capital laboral con la dinámica del sistema educativo, el hincapié ha de hacerse en el capital escolar obtenido en la enseñanza obligatoria: en las dimensiones de éxito o fracaso, y en la obtención del correspondiente certificado que acredite la superación del ciclo básico; o la tragedia personal y social que supone el no haberlo conseguido, porque, entonces, ¿a qué capital laboral pueden aspirar? ¿Qué capital laboral pude tener una sociedad con elevados índices de fracaso escolar en todos los niveles?

Resumiendo este apartado: en el capital cultural de la familia está la clave para entender la correspondencia entre el capital escolar y el capital laboral. La pedagogía de la no conciencia , que se empeña en disgregar los ámbitos del sistema, echa a la escuela todas las culpas del fracaso escolar como la única institución responsable.

Y además, algunos "críticos" enfatizan que la escuela reproduce el sistema social, lo que constituye una verdad sólo a medias. Porque la diferenciación social, y por tanto la reproducción social del sistema, se genera en la familia, siendo la escuela la que legitima dicha reproducción.

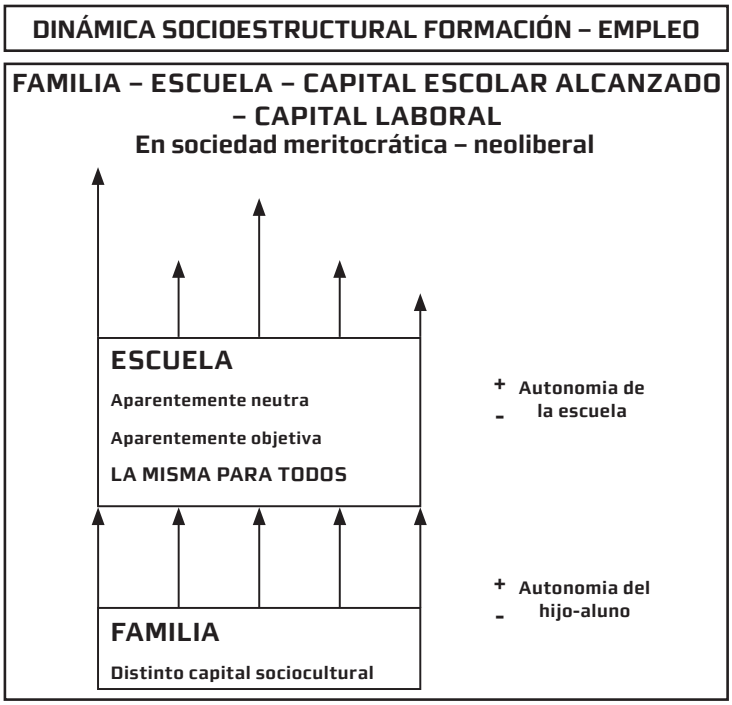
Y el proceso de legitimación de la reproducción culmina en la consecución del correspondiente capital laboral.

---

[17] Siendo muchos los ejemplos que se pueden poner porque son muchas las situaciones en que se constata la diversidad.

[18] Otra cosa muy distinta es el tema de las becas, que requeriría una mayor clarificación.

En el siguiente gráfico he intentado resumir didácticamente, no sólo el contenido concreto expuesto en este apartado, sino el marco general de explicación de mi conferencia.



4.- Fracaso escolar, sobre-cualificaciones y capital laboral

Llevamos una época de saturación de informes, del Grupo de Lisboa, de la OCDE, (incluido el informe Pisa), entre otros, sobre la calidad del sistema educativo. Y de manifiestos encontrados en tono a la salud pedagógica de la escuela pública.

Para los fines de esta conferencia, me interesa transcribir lo que puede ser un resumen en torno a dichos informes en los titulares de la página de un diario, (elegido entre otros), dedicada al Diagnóstico de la enseñanza" [19]: *"Cuando la educación suspende"*, *"España padece abandono escolar, títulos poco competitivos y escasa inversión,"El fracaso escolar, el doble de alumnos sin el título (educación secundaria obligatoria) que en la UE, El desánimo y la rigidez del sistema, El 80 % de extranjeros, a la pública, La desmotivación del profesorado: poco valorados por padres y alumnos.*

A simple vista parece que la valoración del sistema educativo no es buena, pero que tampoco lo es a nivel de capital laboral, pues se alude expresamente a "títulos poco competitivos" y a la escasa inversión; y ello además de la necesaria correspondencia entre capital escolar y capital laboral que he venido planteando. Si la valoración del sistema escolar no es buena, tampoco puede ser buena la valoración del capital laboral, pues éste es consecuencia del anterior.

No se trata de ajustarse a un modelo economicista de capital laboral, insistiendo sólo en la demanda de las profesiones que requiere el desarrollo socioeconómico. Se trata de plantear un sistema escolar que ha de ser necesariamente, (obligatoriamente), eficaz: desde el pragmatismo estrictamente escolar y desde su consiguiente retraducción al pragmatismo social. Porque la escuela es eficaz en la mida en que forma adecuadamente a la juventud para el desempeño de su vida de adultos, es decir, para la consecución de su

[19] EL PAÍS, Domingo 5 de Octubre de 2008. Evidentemente hay fuentes documentales más académicas, pero ésta me parece muy útil por lo didáctica que es, y porque de alguna forma recoge la opinión, (en este caso bastante ponderada), del sentir de la calle sobre el fracaso escolar en la enseñanza obligatoria.

autonomía personal,[20] y para su cualificación profesional que le permita ser autónomo económicamente; se entiende que con arreglo al certificado académico obtenido o en relación a la inversión realizada en los estudios.[21]

Estamos hartos de escuchar que la educación, (la enseñanza) es rentable, lo que requiere sus matizaciones para no caer en un mero voluntarismo. Lo es en una dinámica socio-estructural pertinente. No puede serlo por sí misma, de modo independiente, al margen de dicha dinámica.

La educación (la escuela) debe ser rentable por necesidad, y conviene alejarse de los principios idealistas que ven la escuela como un reducto de espiritualidad, y además, con marcado sentido teorizante. Por tanto se requieren estudios que analicen las variables que interfieren en la eficacia escolar, y ello sin olvidar los condicionantes propios de la variable histórica.

Ahora no es el momento de hacer dicho análisis en profundidad, sino simplemente de plantear su necesidad, y sobre todo de poner sobre el tapete el estado de la cuestión; que por cierto, para el caso de España, y también para Portugal, los datos parece que no son nada halagüeños. Veamos.

Según el Informe de la OCDE de 2007, el fracaso escolar a nivel de la enseñanza secundaria obligatoria es mucho más alto en España que en la media de los países de la Unión Europea. Conviene recordar que esta enseñanza es obligatoria, (con todo lo que ello significa para el que no lo consigue), y que termina a los 16 años. Y conviene también hacer hincapié, (en lo que al capital laboral se refiere), que a esta edad comienza la posibilidad laboral y que ello que requiere el pertinente certificado de superación de dicho período escolar.

La realidad de los datos es la siguiente: En España el 30, 0 % de los jóvenes menores de 16 años no han superado esa enseñanza obligatoria, y debido a ello les espera un incierto porvenir laboral. Además, el problema se agrava, pues teniendo en cuenta el ideal de proseguir con la enseñanza al finalizar la obligatoriedad, nos encontramos que el 0,5 % que la superó no continúa estudiando, y por tanto abandona, es decir, no acude a proseguir estudios de bachillerato ni de formación profesional de grado medio. Es decir, se reconoce oficialmente que el abandono escolar es del 31 %. La media europea es del 14, 8%. Es decir, en España el abandono escolar temprano es tan alto que llama la atención, de educadores y de agentes sociales y del propio gobierno. Preocupa y se le presta atención, pero hay que ponerle remedio.

Y ya que estamos en Portugal, parece obligatoria la referencia a los datos de los que no han completado la secundaria obligatoria y no continúan estudiando formación profesional: la OCDE nos dice que en el año 2006 son el 39,2 % y que en 2007 son el 36,3%. Salta a la vista que, a pesar del mal dato, es obligatoria la felicitación por el grado de superación en el transcurso de un sólo año. Porque en España ha ocurrido al revés: hemos pasado del 29% en 2006 a ese 31, 0% en 2007.

El Informe Pisa, realizado por la OCDE entre los 57 países más desarrollados, sitúa a España por debajo de la media internacional, con malos resultados en matemáticas y lectura, es decir, en comprensión lectora. ¿Recuerdan mis referencias a los códigos lingüísticos elaborado y restringido con arreglo al capital cultural de la familia?

Ante la evidencia de los malos resultados en España, [22] las autoridades han tomado nota y hacen propuestas que ahora no puedo entrar a valorar.[23]

Recuperando la correspondencia entre capital escolar y capital laboral, y una vez expuesta la evidencia de los datos, se puede decir que "el abandono escolar lastra la economía española".[24] Se sostiene que los problemas educativos, en general, y la tasa de abandono escolar en particular, pesan sobre la economía española. El Estudio económico de España 2008 de la OCDE dice que "el porcentaje de jóvenes con una escasa formación en el mercado laboral es inusualmente grande para un país rico". Y un experto de dicho organismo dice que el problema se agravará a medida que aumente el desempleo en el contexto de la crisis neoliberal a punto de estallar.

Pero al plantear los desajustes de correspondencia entre el capital escolar y el capital laboral, hay, (además del fracaso escolar apuntado), otra referencia en la que es preciso hacer hincapié. Me refiero al

---

[20] Lo que no es una consecución mecánica, pues sabemos que la autonomía de los individuos es relativa, lo mismo que la autonomía de las instituciones. De esto he hablado antes en el gráfico expuesto.

[21] ¿Obsesionado por la eficacia? Sí. Obsesionado por la eficacia de la filosofía social, como he dicho, y por la eficacia de la rentabilidad del capital invertido, como capital humano y como capital socio-económico. Y ello no supone adherirse al paradigma del pragmatismo y su sentido utilitarista.

[22] Desconozco las medidas en Portugal.

[23] Aunque sí parece obligado mencionar el Programa de cualificación profesional como la principal medida relacionada con el fracaso escolar, con presupuesto específico, que pretende que los que fracasen vuelvan a sacarse el título. Bien, pero ¿y si el esfuerzo se pusiera sobre todo en prevenir el fracaso?

[24] Titular del diario EL PAÍS, 21 DE Noviembre de 2008.

grave problema de la "sobre-cualificación", al estar realizando trabajos desde una formación superior a la que requiere la actividad que se realiza. Se constata un claro desajuste, sobre todo a nivel universitario, entre las actividades desempeñadas en los empleos y las cualificaciones, siendo dicha sobre-cualificación un hecho bastante generalizado. Lo que demuestra una descoordinación entre las instituciones educativas que expenden títulos profesionales y las demandas laborales de la sociedad conforme a su mercado de trabajo. Un ejemplo de la propia profesión: la facilidad con que nos encontramos a licenciados en pedagogía trabajando como dependientes en los grandes almacenes, en vez de hacerlo, por ejemplo, en el equipo de recursos humanos.

La *Encuesta de calidad de vida en el trabajo*, del Ministerio de Trabajo, nos dice que el 21% de las mujeres, (que como sabemos están mejor preparadas que los hombres), tienen un trabajo por debajo de su nivel de cualificación; siendo el 14% en los hombres. Más datos y más precisión: *el Instituto valenciano de investigaciones y Bancaja*, dice 1 de cada 3 jóvenes desempeña un empleo por debajo del nivel de estudios alcanzado, siendo el 42% cuando es el primer trabajo. Y más referencias, ahora respecto a los inmigrantes: según la OCDE, y con datos referidos a España, el 42,9% desempeñan puestos de trabajo por debajo de su cualificación.

La profesionalización universitaria requiere una atención especial. Un clarificador titular de prensa al respecto: España bate el récord de titulados sin un trabajo acorde con su nivel".[25] El Informe de la OCDE de primeros de Septiembre, dice que el 22% de los universitarios que ya están empleados está sobrecualificado para su puesto. Se dice expresamente que el país ya no puede absorber a los nuevos titulados dándoles un puesto adecuado a su capacitación laboral, pues el modelo económico no se corresponde con las titulaciones ofrecidas por las universidades. Y en dicho informe se destacan los siguientes datos: sólo el 78% de los titulados universitarios que trabajan en España encuentran un empleo acorde a su formación. Un 20% tiene un cargo semicualificado y un 2% para el que no se requiere ninguna capacitación.

Pero de este informe hay que destacar, además, lo que ocurre en la formación profesional de grado superior: sólo un 37% tiene un trabajo acorde.

Resaltar también lo que dice el informe respecto a la formación para el trabajo . La OCDE alerta sobre el escaso tiempo que los españoles dedican a orientar su formación ante el trabajo. Porque los titulados superiores dedican 166 horas menos que el promedio de la OCDE, que son 669; y los graduados en secundaria la mitad de las 210 de promedio. La menta el informe: la educación continua y la formación habitualmente no llegan a las personas que más la necesitan .

También es imprescindible la referencia al informe Education at a Glance 2008 de la OCDE, que dice que cada vez compensa menos económicamente ser universitario en España; porque, en solo siete años, se ha reducido la diferencia salarial del 73 % al 47% entre los que sólo tienen un graduado escolar y un título universitario.

En consonancia con la filosofía social y el planteamiento socio-estructural que he venido haciendo, parece obligatorio tener en cuenta la variable origen social en esa correspondencia entre capital escolar universitario y capital laboral conseguido. Las estadísticas nos dicen que cuatro de cada diez alumnos de centros superiores son de extracción obrera. Pregunta: ¿tienen estos más o menos posibilidades de encontrar un empleo, y si lo tienen, de padecer la sobre-cualificación? Hacen falta estudios al respecto que faciliten datos exactos respecto a lo que parece ser la lógica social de correspondencia.

No quiero terminar esta apartado sin una referencia al mundo globalizado en el que vivimos y en el que hay que contextualizar los datos aportados anteriormente. Se puede decir que el mercado de trabajo es cada día más globalizado y que la deslocación de las empresas que facilitan el empleo es una simple consecuencia de la pragmática neoliberal que nos invade.[26] El panorama respecto a la formación para el empleo está cambiando a pasos agigantados y nos presenta una nueva perspectiva que es preciso abordar. Estamos en tiempos de trampa y de rapiña. Se precisa una gran movilización intelectual que descubra las trampas del sistema y oriente adecuadamente las metas a seguir.

---

[25] Diario EL PAÍS, 15 de Septiembre de 2008.

[26] No resisto la tentación de referirles el siguiente hecho a modo de ejemplo significativo de lo que les quiero decir. En un reciente viaje en avión Porto - Cabo Verde me sorprendió que la tripulación ya no fuera la autóctona que estaba acostumbrado a ver y que ésta había sido sustituida por una tripulación de origen húngaro, -destacando entre los pasajeros por su color rubio- que no hablaba portugués, lo que creó situaciones de comunicación verdaderamente estrambóticas.

OFICINAS DE TRABALHO

“OS NOVOS LUGARES DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO”

1 – “ADULTOS APRENDENTES”

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

Ana Moreira - Centro Novas Oportunidades do
Centro de Formação Profissional de Chaves

Adultos Apendentes

Centro de Formação Profissional de Chaves

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

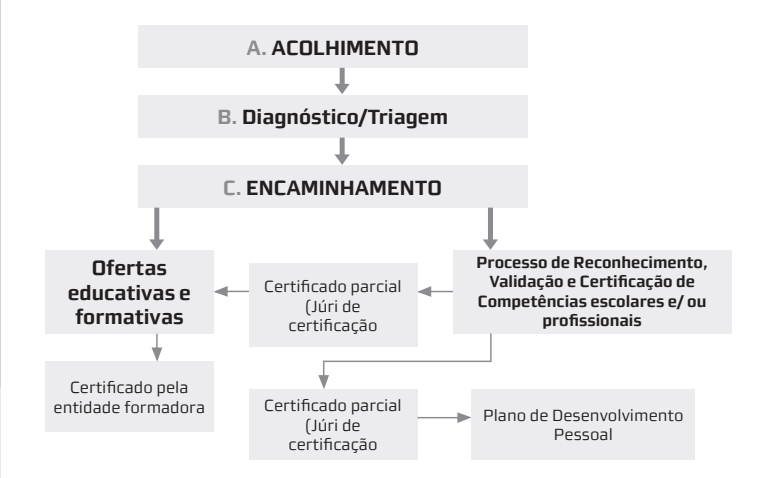
ADULTOS APENDENTES

Alguns Pressupostos...

- **Aprendente Auto - dirigido**
- **Aprendizagem ao longo da vida**
- **Disponibilidade para aprender**
- **Orientação para aprender**
- **Motivação para aprender**

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ETAPAS / DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

RVCC – Que princípios?

Ênfase na aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, na aprendizagem desenvolvida em contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, em simultâneo com os contextos formais de aprendizagem.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COMPETÊNCIA

"Conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego"

Comissão Europeia, 2004

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ser competente é...

- Ser detentor de "saberes-fazer", "saberes-estar", e"saberes-ser" diversos;
- Saber como utilizá-los face às situações do quotidiano;
- Não apenas numa dada e especifica situação, mas saber transferi-los e aplicá-los a qualquer outra situação, tendo consciência de quais são as suas potencialidades e como deve fazer para as activar, utilizando vários recursos cognitivos e comportamentais para colocar a competência em prática.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EIXOS DO PREOCESSO RVCC

Reconhecimento	Validação	Certificação
Processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas; - Construção do PRA; Ocasiões de reflexão e avaliação de experiências de vida.	- Acto formal realizado por entidade acreditada; - Atribuição de certificação com equivalência escolar ou profissional; - Acompanhada por levantamento de necessidades formativas.	- Confirmação oficial de competências adquiridas através de formação e/ou da experiência

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

RECONHECIMENTO

Na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de Balanço de Competências: ao longo do processo, os adultos serão convidados a reflectir sobre os vários contextos da sua vida (pessoal, educativo, profissional, formativo, social, recreativo, doméstico, quotidiano), com vista a que se tenha acesso aos indícios ou suspeitas de competências.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Balanço de Competências

- Realizar exercício dinâmico de apresentação dos adultos;
- Perceber as expectativas dos adultos;
- Relembrar aspectos relacionados com o processo de RVCC (objectivos, fases, percursos possíveis...);
- Informar sobre o calendário de sessões, horários, princípios de funcionamento das sessões ("direitos e deveres") e celebrar o contrato.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Balanço de Competências

- Prestar esclarecimentos acerca da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens:
  - Formatos de apresentação possíveis de acordo com interesses individuais do adulto;
  - Aspectos pertinentes na elaboração do Portefólio (e.g. Guia de Apoio ao Desenvolvimento do Processo RVCC de nível Secundário como apoio no detalhe de experiências de vida; evidências; relevância do Referencial de Competências).

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Balanço de Competências

- Descrição de experiências de vida em diversos contextos;
- Apresentação do Referencial;
- Apoio na escolha dos temas de vida.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Reconhecimento de Competências

- Análise dos Portefólios dos adultos anterior ao contacto presencial;
- Explicitação do referencial de competências – chave;
- Acompanhamento individualizado do adulto;
- A qualidade e frequência da participação do adulto nas sessões de Balanço de Competências;
- A flexibilidade e adaptabilidade demonstradas na interacção com os restantes adultos (competências transversais na área da Cidadania e Empregabilidade/ Profissionalidade);
- A maturidade com que encara o processo e o seu percurso formativo e profissional;

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Reconhecimento de Competências

- A pertinência da descrição das experiências de vida;
- A relação entre as aprendizagens e as áreas de competência-chave;
- A pertinência da auto-correcção na expressão oral/escrita.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formações Complementares

- Instrumentos inerentes à formação complementar não escolarizados e adequados à experiência de vida individual do adulto;
- Aplicação futura das aprendizagens efectuadas.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

VALIDAÇÃO

A etapa de Validação de competências centra-se na análise e avaliação do PRA face ao referencial de Competências-Chave/ Referencial do RVCC profissional, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar em entidade formadora certificada.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

VALIDAÇÃO

- Demonstração prática de competências;
- Motivação para a aprendizagem ao longo da vida.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CERTIFICAÇÃO

Esta etapa corresponde ao final do processo de RVCC, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar.

A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Processo RVCC

Outras dinâmicas...

- Acompanhamento do percurso do adulto;
- Implementação de estratégias individualizadas;
- Elaboração do plano de formação de acordo com as necessidades individuais do adulto.
- Provedoria

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Processo RVCC

Outras dinâmicas... (cont.)

- Reuniões periódicas com a equipa;
- Definição de estratégias para a optimização do processo de acordo com as características do público alvo e experiência dos elementos da equipa.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

"Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprenderemos sempre."

(Paulo Freire)

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Endereços úteis

- Agência Nacional para a Qualificação
  http://www.anq.gov.pt

- Iniciativa Novas Oportunidades
  http://www.novasoportunidades.gov.pt

- Catálogo Nacional de Qualificações
  http://www.catalogo.anq.gov.pt

- Blog RVCC
  http://rvccno.blogspot.com

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Oficina de Trabalho

Os Novos Lugares da Formação para o Trabalho

ADULTOS APRENDENTES

Rita Messias - CONSULTUA - Ensino e Formação Profissional (Mirandela)

Chaves, Outubro de 2008

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

1. Apresentação da Consultua;

2. Como encaramos a formação de Adultos;

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

1. Apresentação da Consultua;

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Consultua – Ensino e Formação Profissional, Lda
Sede:

Avenida dos Bombeiros Voluntários, Lote 2,
1º Andar – 5 370 – 206 Mirandela
Telefone – 278 263 685/Fax 278 263 685 /
e-mail – formar@consultua.com; **www.conultua.com**

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

QUEM SOMOS?

- Objecto Social – Ensino e Formação.

- Início de actividade – Julho de 2000

- **Entidade Formadora -** acreditada –DGERT
- **Centro Novas Oportunidades –** Rede Nacional de CNO regulada pela ANQ

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

ONDE ACTUAMOS?

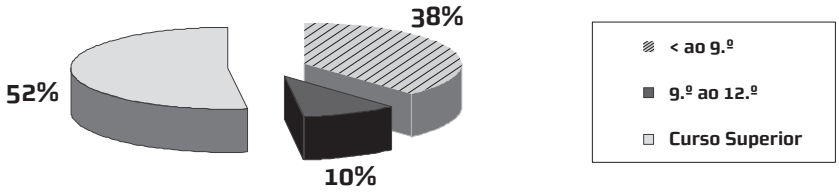
- Actuamos na região de Trás-os-Montes funcionando em parceria com entidades locais ao nível de cada concelho/freguesia.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

BALANÇO 2001-2007

PÚBLICO- ALVO – FORMAÇÃO - Adultos
Situação dos Formamndos por Habilitação Escolar



X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

BALANÇO 2001-2007

Modalidades de Formação	N.º cursos	N.º Formandos
Formação de Formadores	103	1408
Cursos agrícolas	51	800
Técnico Superior de Higiene e segurança no Trabalho	11	174
Formação à medida	22	224
Cursos EFA – Nível Básico	52	700

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Desde o início da actividade formativa (2001) e até final do ano de 2007, formamos cerca de 4.415 formandos, correspondendo a 1.047.372,5 horas de volume de formação.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

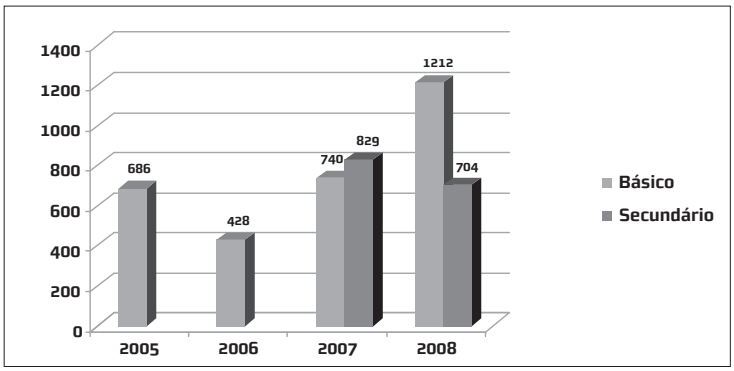
- 2001 – Início do desenvolvimento de Cursos EFA
- 2002 – Acreditação pela DGFV como Centro RVCC
- 2005 – Início da actividade do Centro de RVCC
- 2007 – Centro Novas Oportunidades

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

Nível de Procura

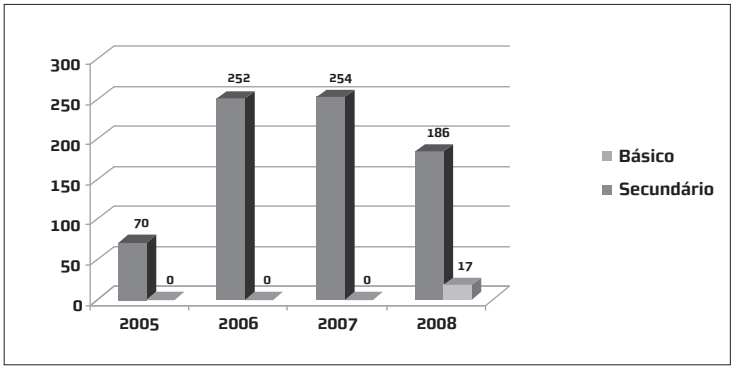


Fonte: CNO Consultua, 08 Outubro de 2008

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Adultos Certificados pelo processo de RVCC



Fonte: CNO Consultua, 08 Outubro de 2008

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

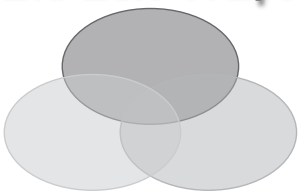
2. Como encaramos a formação de Adultos

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Desafios do Contexto Actual

Economia mais competitiva



Mudanças tecnológicas aceleradas

Soc. Baseada no conhecimento

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Contexto do Trabalho

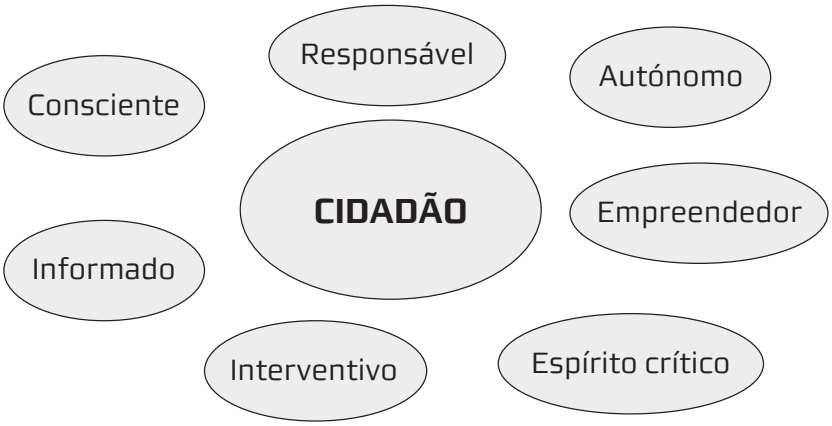
Tarefas mais Intelegentes

capacidade de raciocínio	▪ seleccionar; ▪ tratar; ▪ interpretar; ▪ interrogar; ▪ reflectir; ▪ compreender; ▪ sentido crítico.	iniciativa
capacidade de decisão		criatividade
capacidade de resolver		autonomia
trabalho em equipa		adaptação/flexibilidade

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Sociedade mais exigente



X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

A Formação e o Mundo do Trabalho

- Flexibilidade;
- Adaptação;
- Trabalho de equipa;
- Valorização dos processos em detrimento das tarefas;
- Lógica de resolução de problemas;
- Valorização das relações pessoais;
- Equipas que promovam a iniciativa, coragem, inovação e criatividade
- Aprender a aprender;
- Maior responsabilidade individual;
- Formação permanente.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

SITUAÇÃO DOS ADULTOS NA NUTIII - ATM

N.º total de Residentes – 223 333	
ADULTOS POR NÍVEL	%
Adultos sem o nível Básico	78%
Adultos sem o nível Secundário	89%
Adultos com o Secundário	11%

Fonte: INE Censos 2001

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

"A dimensão escolar/educativa é uma das que melhor reflecte e, ao mesmo tempo, explica aspectos de desigualdades e diferenciação social nas sociedades contemporâneas "(MARTINS, 2005: 141).

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Segundo Suzana Martins (2005), a procura da formação contínua, está também muito relacionada com a escolaridade. *"A população adulta que dispõe de escolaridades ao nível do ensino básico, segmento menos qualificado na Europa, recorre muito pouco a modalidades de ensino e formação, reforçando a sua posição de défice qualificacional. As penalizações para esta população agravam-se num cenário globalizado, em que os vários contextos sociais e não só os do trabalho, fazem apelo à implicação de competências e saberes, muitas vezes só adquiridas nos sistemas de ensino e formação profissional."* (MARTINS, 2005: 152).

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

"... pode um povo ter toda a liberdade política, toda a liberdade económica, toda a liberdade de informação; se não for capaz de, por si só, entender o que lê e ouve, comparar, compreender, criticar, então nada feito, será sempre a vítima de professores, jornais, rádios, televisões, cinemas e autores" (Agostinho da Silva: 1971)

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

CONSULTA

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

O **CNO da Consultua, tem como missão:**

▪ Funcionar como porta de entrada para todos os adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade, assegurando-lhes uma oportunidade de certificação de nível básico e secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, orientando-os para um processo de RVCC, para um curso de Educação e Formação de adultos, ou outro percurso que se revele mais adequado.

▪ Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos, com baixos níveis de qualificação escolar e profissional;

▪ Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Práticas promotoras da igualdade de género e de oportunidades

Igualdade de Género

- Fazemos ajustamento dos horários, utilizando uma estratégia de proximidade que permita às mulheres conciliar as actividades formativas com a vida familiar e profissional.

Igualdade de Oportunidades

- Na fase de divulgação, acolhimento e inscrição no CNO utilizamos diversos meios e instrumentos que potenciam a abrangência de todos os públicos, nomeadamente das zonas mais isoladas;
- Através da realização de itinerâncias e estabelecimentos de parcerias com associações locais e juntas de freguesias chegamos às zonas mais rurais.
  Temos uma rede de parcerias permitindo o acesso aos mais desfavorecidos, ex: Sta Casa da Misericórdia, no âmbito do programa Escolhas, Projecto Incentivar.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Estratégia de proximidade com as Populações

- Rede de parcerias - instituições locais nomeadamente *municípios, freguesias, associações e empresas;*

- Realização de Itinerâncias.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Parcerias:

- Associações – 20;
- Juntas de Freguesia – 15;
- Municípios – 4;
- Cooperativas – 3;
- Empresas – 3;
- Sindicatos – 1.
- Escolas – 7;
- Entidades Formadoras – 6.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Horário de atendimento

Segunda a Sexta - 9h00 às 22h30

Sábados – 9h00 às 17h30

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Desafios da Formação

- Reforçar a formação de Base dos Adultos;
- Certificar as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Objectivos da Formação:

- Viabilização da empregabilidade
- Valorização da cidadania

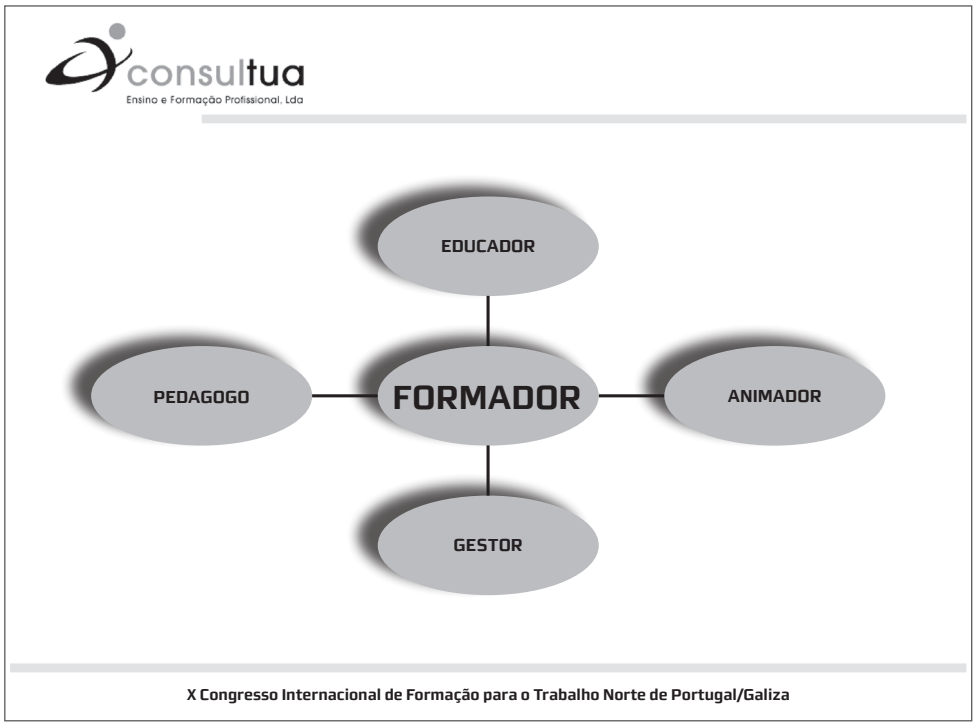
X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

A Formação do Adulto

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda
ACTIVA
SITUAÇÕES DE VIDA
PARTICIPATIVA
METODOLOGIA
REFLEXIVA
INVESTIGATIVA
PROBLEMATIZADORA
X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza


consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda
EDUCADOR
PEDAGOGO
FORMADOR
ANIMADOR
GESTOR
X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Estratégia da Consultua na Aplicação da metodologia EFA

- Recrutamento de equipas Permanentes;

- Aposta na formação das equipas, no acompanhamento permanente e detecção de necessidades de formação.

  - Reuniões de Trabalho;
  - Formação de Formadores EFA.

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Formação das Equipas

- Metodologia
- Construção curricular
- Desenvolvimento curricular
- Construção de materiais pedagógicos
- Avaliação
- Técnicas de Motivação de adultos
- Trabalho de equipa

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

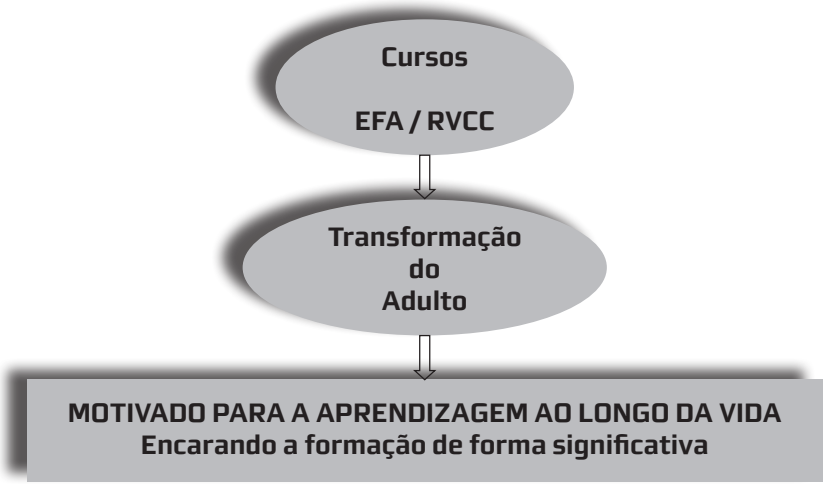
consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

- Desenvolvimento de projectos de construção de Recursos Técnico Pedagógicos:
  - Formação de base – Nível básico;
  - Formação Tecnológica.

» Manuais pedagógicos
» CD's – Interactivos
Apoio ao auto-estudo
Materiais disponíveis on-line – www consultua.com

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda



X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Testemunhos de Formandos de cursos EFA

- *"O curso EFA foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida."*
- *"Hoje consigo ver o ponto de vista dos outros. As relações com a minha família melhoraram."*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

- *"Sinto que fiquei mais bonita desde que estou a frequentar o curso."*

- *"Descobri que afinal tenho direitos que eu nem imaginava."*

- *"A avaliação ajuda-nos a crescer. Sentimos a nossa evolução."*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

Testemunhos de entidades empregadoras

"A eficácia do trabalho destes trabalhadores oriundos do curso EFA, é cerca de 60% superior aos restantes, em termos de rapidez e qualidade do trabalho. O número de plantas que morrem, após plantação, é muito superior nos que não tinham formação em relação aos oriundos do curso."

***Paula carvalho**, Floresta Verde, 2006*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

"O curso realizado contribuiu para melhorar significativamente a vida dos formandos, bem como promoveu o seu desenvolvimento profissional."

Ulisses Matos, *Presidente da Associação Agroflorestal de Sendim, 2006*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

TESTEMUNHOS ADULTOS - RVCC

"A nível pessoal, cresci como cidadã e também passei a dar mais valor às minhas capacidades, de tal forma que tenho vontade de continuar."

Albertina Teixeira*, 45 anos, Auxiliar de Lar de Deficientes.*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

"Ter concluído o Processo de RVCC na Consultua para obter o certificado de 9° ano, foi uma mais-valia para mim, pois posso progredir na carreira de Assistente Administrativo, que até agora estava impedida. Também adquiri mais competências nas várias áreas, sentindo-me mais preparada para enfrentar novos desafios.
A nossa maior riqueza é o que sabemos e quando isso é valorizado a nossa auto-estima aumenta. "

Ana Barreira, *54 anos, Assistente Administrativa CMM*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

"Gostei imenso de ter participado no processo de RVCC na Consultua. Realço o atendimento prestado, pessoas impecáveis a dar informações, sempre com um sorriso nos lábios, atentas aos pormenores, prontos a colaborar, não se poupando a esforços, davam-se todos de alma e coração a cada um de nós. Sinto que o processo me ajudou a nível profissional, pessoal e social. Motivou-me, a continuar a aprender cada vez mais, levando-me até a pensar seguir para o Ensino Superior."

Cândida Fernandes, *59 anos, Auxiliar Administrativa dos Serviços Municipalizados de Água de Mirandela*

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

consultua
Ensino e Formação Profissional, Lda

NOVAS OPORTUNIDADES

"Novos Lugares da Formação para a Vida"

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

2 – “QUALIFICAR JOVENS”

José Manuel Rodrigues
Director de Recursos Humanos
da Salvador Caetano

O Grupo Salvador Caetano entende o Sistema da Aprendizagem, protocolado com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, como uma forma eficaz de permitir aos Jovens a dupla certificação, potenciando assim o seu acesso e integração no mercado de trabalho, contribuindo também para o rejuvenescimento dos Recursos Humanos das empresas, quer do Grupo Salvador Caetano quer das empresas envolventes, revelando-se um sistema facilitador do assumir das normas do contexto empresarial – Alternância, onde o Saber, Saber Fazer e Saber Estar assumem um papel preponderante na vida pessoal e profissional destes Jovens.

Actualmente, o Grupo Salvador Caetano conta com 4 Unidades Industriais (aprox. 1.200 colaboradores), empresas do Retalho Automóvel (aprox. 2.285 colaboradores) e ainda empresas de Serviços e Empresas Internacionais (aprox. 2.501 colaboradores).

Porquê a Aprendizagem no Grupo Salvador Caetano? Mais do que uma formação qualificada, a formação inicial no Grupo Salvador Caetano dota os Jovens de competências profissionais e de uma qualificação com qualidade que vai de encontro às carências do mercado de Profissionais na Área da Reparação Automóvel, colmatando lacunas deixadas pelas Escolas Industriais e acrescentando valor à formação destes Jovens, tendo naturalmente sempre presente a Responsabilidade Social da Empresa, em particular no que diz respeito à concretização das expectativas e motivações profissionais.

O Sistema de Aprendizagem no Grupo Salvador Caetano, regista já um longo percurso iniciado em 1985, com três Pólos de Formação localizados em Gaia, Ovar e Carregado.

Temos desenvolvido Formação nas Áreas da Reparação Automóvel, nomeadamente, Pintura, Mecatrónica, Reparação de Carroçarias, etc., realizando-se até à data 157 cursos, verificando-se um nível de empregabilidade que atinge os 80/90 %.

Este resultado é também revelador e não pode ser dissociado da grande preocupação que existe no Grupo Salvador Caetano, em envolver todos os Agentes deste projecto: IEFP, a Empresa, os Formandos, os Pais/Encarregados de Educação e Formadores.

Para o sucesso desta aprendizagem e imersão nos valores do contexto de trabalho da Empresa concorrem várias actividades que vão sendo desenvolvidas, como por exemplo a Semana da Integração, onde os jovens, através de visitas organizadas, têm pela primeira vez oportunidade de contactar e observar directamente os colaboradores nos seus postos de trabalho, conhecer as instalações e equipamentos sociais (portarias, cantina, vestiários, serviço de saúde, etc.), as regras de Prevenção, Higiene, Saúde e Segurança na Empresa/Formação/Trabalho, o respeito pelo meio ambiente, pelos espaços físicos, etc..

Naturalmente que a convivência fomentada entre estes Jovens Formandos e os diferentes Agentes da Empresa contribui em grande medida para uma mais fácil e rápida integração/absorção destes saberes.

A forte aposta que fazemos nestes Jovens e os resultados que têm vindo a ser conquistados, evidenciados nomeadamente através do sucesso da integração destes

Formandos nas Empresas que os acolhem, revelam-nos com satisfação o modo como somos percebidos por aqueles que connosco interagem directa ou mesmo indirectamente.

Em síntese, acreditamos verdadeiramente que o aproveitamento das condições da Empresa como "ninho" de aquisições e experimentações, a transposição para a formação dos valores do trabalho, do Know-how e do contexto funcional da Empresa, sempre a par da grande exigência nos valores que nos norteiam, contribuem positiva e activamente para o sucesso destes Jovens e para a qualidade da sua integração no mercado de trabalho.

SESSÕES TEMÁTICAS

1. A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO, ORIENTAÇÃO E (RE)QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES (SENIORES)

Joana Barbosa – Psicóloga na UNIVA de Vilar de Andorinho (Vila Nova de Gaia)

Márcia Oliveira – Psicóloga numa equipa de acompanhamento de Rendimento Social de Inserção na IPSS Olival Social (Vila Nova de Gaia)

Desafios Vocacionais de desempregados seniores: compreensão e intervenção psicológica

Introdução:

O presente trabalho tem como objectivo explorar os desafios vocacionais experienciados por desempregados seniores com baixas qualificações, assim como elaborar uma tentativa de compreensão e intervenção psicológica com esta população e esta problemática. Importa referir, antes de mais, que o interesse por esta questão surgiu da confluência de vários factores.

Um deles diz respeito à constatação empírica, através do próprio exercício profissional (que permite o contacto próximo e continuado com desempregados), do facto de grande parte das pessoas desempregadas com mais de 40 anos encararem a experiência de desemprego como uma ruptura desenvolvimental inesperada, demasiado negativa e devastadora. Apesar das iniciativas e incentivos sociais (ex. programa "Novas Oportunidades", as prestações do subsídio de desemprego, estímulos à criação do próprio emprego) desenvolvidos no sentido de minimizar as consequências negativas do desemprego e de atribuir um significado mais construtivo a esta experiência, observa-se que as pessoas desempregadas com mais idade e menos escolaridade têm dificuldades em adaptar-se à actual realidade. Nesta faixa etária ainda está demasiado presente a tradicional sequência em cadeia entre a preparação *(para a formação, profissão ou* emprego) — *o estabelecimento, seguido de manutenção (numa profissão ou emprego)* e, finalmente, a *reforma*, que aparece como uma concepção cada vez mais discutível do processo de desenvolvimento vocacional. (Coimbra, 1996; Collin & Watts, 1996; Riverin-Simard, 1984; Watts, 1996a).

Refira-se que estas dificuldades em adaptar-se à realidade socioeconómica actual se prendem com diversos factores pessoais e sociais. Exemplos de factores pessoais são o significado que atribuem ao trabalho como mera fonte de rendimentos; a desvalorização da formação enquanto promotora de desenvolvimento pessoal e profissional; a concepção que têm de um projecto profissional contínuo, linear e ascendente; o significado que atribuem ao desemprego enquanto experiência traumática e não normativa, frequentemente associado a sentimentos negativos de revolta, raiva, isolamento, culpa entre outros. Exemplos

de factores sociais são as exigências e/ou obstáculos percepcionados pelas pessoas para acederem às oportunidades existentes (por exemplo, a necessidade de uma determinado grau de escolaridade para frequentar um curso de formação, a falta de vagas para um curso a iniciar, a ausência de experiência profissional requerida numa área de trabalho desejada, etc.). Deste modo, quando procuram estruturas sociais percepcionadas como de apoio, como são as UNIVAS (Unidade de Inserção na Vida Activa), os seus discursos revelam as suas preocupações, expectativas e sentimentos e o impacto que têm na forma como lidam e resolvem a situação de desemprego.

Outro motivo para abordar o tema dos desafios vocacionais experienciados por desempregados seniores com baixas escolaridades prende-se com a actualidade do próprio tema. Num período marcado pela incerteza e instabilidade crescente das trajectórias profissionais e pela precariedade do mercado de trabalho e dos vínculos laborais, "a experiência de desemprego transformou-se num estádio normativo do desenvolvimento pessoal e vocacional, levando a que expressões como o risco, imprevisibilidade, instabilidade ou insegurança se tenham tornado cada vez mais frequentes sempre que se abordam questões relativas à construção e implementação das trajectórias profissionais" (Parada & Coimbra 1999/2000, p.53). O desemprego parece, desta forma, tornar-se uma transição de vida cada vez mais normativa, dando lugar a mudanças de longo prazo ao nível da imagem que o sujeito tem de si e do mundo e exigindo uma reformulação da relação que estabelece com este. Saliente-se que os mais novos já nascem e crescem com este paradigma da "crise" socioeconómica e das mudanças sociais e laborais, o que pode ser positivo no sentido de continuamente desenvolverem estratégias de *coping* para lidarem com esta problemática. Já aqueles que iniciaram os seus trajectos profissionais há 30 anos atrás ou mais, actualmente vivem a transição de paradigma, sendo um desafio que exige uma reformulação dos seus quadros de referência pessoais, conduzindo à promoção de uma maior complexidade cognitiva e à emergência de visões mais diferenciadas e críticas de si próprio e do mundo. Daí ser este extracto populacional o alvo nesta comunicação. Assim, quando nos referimos à actualidade do tema, não nos cingimos apenas à realidade das estatísticas, embora esta seja fundamental para a compreensão do fenómeno do desemprego. Referimo-nos essencialmente à dimensão psicológica da experiência de desemprego inerente aos números.

Principais conceitos:

Uma vez que o presente trabalho se centra na vivência pessoal do desemprego, importa primeiramente explorar este conceito e outros relacionados, pois apesar de serem conceitos de fácil definição em termos de senso comum, revestem-se de alguma complexidade que importa explorar para compreender este fenómeno. O desemprego é definido por Hanisch (1999) como o estado de estar desempregado ou não se encontrar envolvido numa ocupação remunerada. Tendo em conta esta definição, todos aqueles que, por exemplo, voltam a estudar ou optam por uma formação como forma de se manterem activos, melhorarem as suas competências e, assim, as probabilidades de encontrarem um novo emprego, não são considerados desempregados, mas sim estudantes. Também não são considerados desempregados aqueles que vivem de trabalho clandestino praticado em mercados paralelos, estando estes dados ocultos das estatísticas. Como refere Pais (2001), "...seria preferível que as estatísticas oficiais trabalhassem com a categoria de "não empregados" em vez de trabalharem com a de "desempregados" (p.32). A taxa de não empregados seria obtida através do "...quociente entre os excluídos do sistema de educação e do mercado de trabalho (...) e o total da população que não é nem estudante nem reformada" (Pais, 2001). De acordo com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, 2007), "estar desempregado" significa estar inscrito num centro de emprego para obter emprego por conta de outrem, visto não ter um emprego e estar imediatamente disponível para trabalhar. No que respeita ainda ao conceito de desemprego, será útil clarificá-lo em termos temporais, ou seja, distinguir recém-desempregados, desempregados de longa duração e de muito longa duração, já que as consequências de uma situação de desemprego apresentam-se diferentes para cada situação e as suas próprias características influenciarão a forma como os indivíduos lidam com a falta de emprego. Tendo por base os critérios do Instituto de Emprego e Formação Profissional (fonte?), considera-se "recém-desempregado" o indivíduo desempregado há cerca de 3 meses e, "desempregado de longa duração" alguém que se encontra desempregado há 12 meses. Por "desempregado de muito longa duração" entende-se alguém desempregado há mais de 2 anos.

Para além da duração da situação de desemprego, outro dos factores que influencia largamente a experiência de desemprego é a importância e o significado atribuído ao trabalho. O conceito de trabalho é, neste caso, tomado como sinónimo de actividade remunerada (emprego), excluindo assim outros tipos de trabalho como o doméstico, voluntariado, clandestino, etc. A definição do conceito é complexa, o que se deve ao facto do trabalho não ter o mesmo significado e função para todas as pessoas. Numa investigação realizada por Morse e Weiss (1995 cit. in Monat & Lazarus, 1991), verificou-se que a importância do trabalho era influenciada pela ocupação exercida, sendo que os indivíduos com empregos

que exigiam competências mais elevadas, viam o seu trabalho como mais importante do que aqueles com empregos menos qualificados. Buchholz (1978 cit. in Monat & Lazarus, 1991) verificou que os sujeitos com um nível de escolaridade superior associavam à sua actividade laboral mais motivações intrínsecas, como interesse, desafio, quando comparados com sujeitos menos escolarizados. Constata-se, assim, que, para alguns o trabalho é, principalmente, um instrumento para a obtenção do sustento básico, uma fonte de rendimentos, enquanto para outros funciona também como um mecanismo de auto-expressão e de satisfação de outras necessidades pessoais ou sociais. Outro aspecto que contribui para a complexidade da definição deste conceito relaciona-se com a variabilidade contextual dos seus significados que podem ser distintos em diferentes períodos, lugares, sociedades e culturas (Tilgher, 1962 cit. in Harpaz, Spoelders-Claes & Coetisier, 1987).

Por "significado do trabalho", entende-se a totalidade de valores (incluindo a sua importância) que as pessoas procuram e esperam derivar da actividade laboral que desenvolvem (Monat & Lazarus, 1991), constituindo, assim, o elo motivacional entre essas necessidades e a acção (fonte?). Deste modo, não se relaciona unicamente com o sucesso e satisfação pessoal, com o "ganhar a vida" ou ambições futuras; pode também ser abordado do ponto de vista de um contributo para a sociedade (Donald & Havighurst, 1959 cit in Harpaz, Spoelders-Claes & Coetisier, 1987), e promotor de um sentido de pertença à um colectivo (Morse e Weiss, 1955 cit in Harpaz, Spoelders-Claes & Coetisier, 1987).

Para perceber o significado que cada um atribui ao trabalho é importante ter em conta variáveis pessoais e familiares, a história vocacional e profissional, variáveis do contexto macro-económico, objectivos de vida, benefícios retirados da actividade laboral, valores profissionais, etc. O(s) significado(s) do trabalho para os indivíduos poderão mudar ao longo da vida, tendo em conta as suas experiências de sucesso ou insucesso e as mudanças relacionadas com as suas acções e representações.

Revisão bibliográfica:

À semelhança da experiência de trabalho, que assume significados idiossincráticos, a experiência de desemprego também deve ser entendida na confluência de histórias pessoais, das oportunidades oferecidas pelo meio e das percepções do futuro (Santos, Costa & Loureiro, 1997/98), o que se torna mais significante com desempregados seniores que têm uma longa história pessoal. A complexidade desta temática tem sido amplamente estudada sob diferentes prismas: consequências do desemprego para o sujeito (Murphy, G. & Athanasou, J., 1999); tentativas de compreensão e categorização da vivência do desemprego (Feather, N. T.,1992; Borgen, W. & Amundson, N., 1987), entre outros, sendo que a maior parte da investigação realizada neste domínio associa o desemprego à diminuição do bem-estar psicológico (Winefield, 1995 *cit*. in Creed, P., Bloxsome, T. & Johnston 2001). De acordo com McKee-Ryan, Kinicki e Wanberg (2005), o bem-estar é um constructo complexo, pelo que existem diversas escalas que tentam avaliar os efeitos do desemprego em diferentes dimensões do bem-estar psicológico (por exemplo, depressão, ansiedade, culpa, suicídio, satisfação com a vida, etc.) e do bem-estar físico (doenças cardiovasculares, perturbações do sono, etc.) em todas as faixas etárias.

Para além do bem-estar, outras consequências do desemprego têm sido estudadas como a motivação para o trabalho (Lawlis, 1971 cit. in Kaufman, 1982). A falta de motivação poderá inibir o processo de procura activa de emprego e, consequentemente, bloquear a identificação de oportunidades capazes de funcionar como motivadoras para o indivíduo, que poderá, desta forma, entrar num ciclo vicioso, o que é muito visível em desempregados seniores tal como foi referido nas dificuldades que apresentam em lidar com o desemprego.

Outra consequência estudada diz respeito à dimensão relacional, particularmente no domínio das ligações entre papéis familiares e o trabalho ou a falta deste. Os papéis familiares e de trabalho são, em muitos aspectos, mutuamente sustentadores. Vários estudos referem que a perda de emprego pode afectar as dinâmicas familiares e o bem-estar de ambos os cônjuges e filhos (*e.g.,* Cottle, 2001; Greenhaus, 1987). A este nível, e quando se trata do desemprego masculino, uma das consequências poderá consistir na perda de autoridade da figura paterna, especialmente no caso de filhos adolescentes (komarovsky, 1971 cit. in kaufman 1982). Os filhos mais velhos parecem possuir uma visão negativa dos pais, e sentirem-se bastante frustrados com os efeitos que a perda de emprego do pai, e da consequente remuneração, teve ou tem nos seus interesses e necessidades. Saliente-se que no caso de desempregados seniores, em termos de tarefas desenvolvimentais estes estão centrados nas questões da generatividade (Erikson, E., Erikson, J. & Kivnick, H., 1989), pelo que a perda do emprego e da estabilidade inerente pode afectar negativamente a vivência saudável desta fase.

Para além das referidas consequências negativas que o desemprego parece produzir a nível familiar (Kaufman, 1982), outros estudos demonstram o efeito inverso, assumindo que a situação de desemprego poderá ter consequências positivas ao nível dos sistemas conjugal e parental. Salienta-se, nomeadamente, uma maior aproximação entre os membros dos vários sistemas, que se traduz no grau de apoio prestado face a uma situação desagradável, e na maior quantidade de tempo passado em família

(Schulttheiss, D., 2006). De resto, a manifestação de consequências positivas ou negativas dependem de variáveis como a história de vida da própria família e a sua dinâmica relacional.

Na revisão bibliográfica realizada observou-se que o desemprego é estudado de diferentes formas: estudos comparativos entre diferentes populações (por exemplo, empregados e desempregados; homens e mulheres); estudos longitudinais que acompanham os sujeitos desde o período de desemprego até estarem empregados novamente ou a situação inversa (McKee-Ryan, Kinicki e Wanberg, 2005). Relativamente aos estudos comparativos, saliente-se as investigações realizadas por Graetz (1993 cit. in Murphy, G. & Athanansou, J. 1999) que demonstraram que a população empregada apresentava níveis de depressão mais baixos do que os estudantes e os desempregados, sendo que estas diferenças não eram afectadas pelas variáveis demográficas ou o estatuto sócio-económico. Foi ainda verificado que, ao contrário daqueles que permaneciam no desemprego, os indivíduos que tinham conseguido um novo emprego, apresentavam uma menor probabilidade de experienciar a depressão, (Claussen et al. 1993 cit. in Murphy, G. & Athanansou, J. 1999). Entre alguns dos estudos que analisam a presença de diferenças de género, refira-se o realizado por Phelps e Mason (1991), cujos resultados indicam, no que respeita às respostas à perda de emprego, que as mulheres tendem a ficar absorvidas pelo processo de luto inerente à perda do trabalho (que é interpretada como uma rejeição pessoal), enquanto os homens tendem a percepcionar a perda de emprego como menos pessoal, concentrando esforços para conseguir um novo emprego. Contudo, estas diferenças devem ser contextualizadas e relativizadas, sem conduzirem a inferências lineares perante a impossibilidade de controlar todas as variáveis em causa (McKee-Ryan, Kinicki & Wanberg, 2005).

Neste sentido, existem várias investigações que têm como objectivo o estudo de variáveis moderadoras dos efeitos da experiência de desemprego, como por exemplo, a idade, o estado civil, o género, as habilitações académicas, as qualificações e da experiência profissional, a experiência anterior de desemprego, a duração do período de desemprego, a rede de apoio social, as variações de estilo atribucional, entre outras. Os estudos apontam resultados diferentes, porém, o mais relevante parece o facto das diferentes configurações que estas variáveis assumem em cada caso conferirem singularidade à experiência de desemprego.

Quadros teóricos explicativos

Para além das consequências do desemprego e das variáveis que as moderam, alguns autores têm proposto quadros teóricos explicativos dos resultados evidenciados nas investigações. Um desses autores é Johoda (1982) para quem a experiência de desemprego se revela devastadora para os sujeitos. Este autor postula que o trabalho tem funções manifestas (por exemplo, a remuneração) e funções latentes (relacionadas com a satisfação de necessidades psicológicas). Assim, a privação do trabalho leva à não concretização destas funções, reduzindo o bem-estar dos indivíduos. Tendo em conta as funções latentes e manifestas do trabalho, o emprego/trabalho não satisfatório seria preferível ao desemprego. Para Johoda (1982), para além das dificuldades práticas que resultam da ausência de rendimento, a situação de desemprego acarretará também (1) sentimentos de fracasso, (2) perda de papéis, propósito, estruturação do tempo/rotinas e sentido para a vida; (3) ausência de apoio social e fonte de reconhecimento advindos das relações sociais promovidas pelo trabalho; (4) problemas ao nível da identidade, etc..

Feather (1992), numa visão menos negativa, tentou aplicar a teoria da expectativa-valor aos efeitos de desemprego, analisando duas dimensões: o impacto do desemprego no bem-estar psicológico e o comportamento de procura de emprego. Este referencial teórico põe a tónica na variabilidade das reacções dos indivíduos ao desemprego, assumindo que estas dependem das expectativas e do valor subjectivo associados pelas pessoas a este acontecimento de vida. A perspectiva deste autor aproxima-se daquela que adoptamos em termos de intervenção com desempregado seniores, pois permite-nos conceber o desemprego como uma realidade subjectiva e, portanto, o sujeito tem capacidade para saber geri-la e ultrapassá-la. Parece-nos, deste modo, uma visão mais construtiva.

A propósito das reacções ao desemprego, vários modelos postulam, à semelhança do processo de luto, a existência de determinadas etapas (Kaufman, 1982). Estas fases são vistas como uma espécie de guia para a compreensão da forma como os sujeitos experienciam este acontecimento traumático, não devendo ser interpretadas como estádios inevitáveis para todos os indivíduos. Hayes e Nutman (1981 cit. in Watts, A. G., 1984), valorizando a dimensão subjectiva do desemprego, sistematizam diversas conceptualizações do desemprego como processo e identificam as várias fases nele envolvidas: (1) o choque emocional; (2) o optimismo (em que o indivíduo se sente confiante e empreende esforços para encontrar outro emprego); (3) o pessimismo, (resultante do fracasso dos seus esforços anteriores); e, (4) o fatalismo (em que o sujeito se resigna ao seu estado de desempregado).

Assumindo uma postura mais construtivista, Fryer e Pyne (1984 cit. in Patton & Donahue, 1998), partindo da constatação que o bem-estar de certos indivíduos melhorava após a perda de emprego,

desenvolveram, a Teoria da Acção/Iniciativa Pessoal. De acordo com os autores, neste grupo de indivíduos incluem-se os que permanecem desempregados durante curtos períodos de tempo (provavelmente devido à menor severidade das implicações da situação de desemprego nas suas vidas), os que não apreciavam o seu anterior trabalho (e vêem, neste acontecimento, uma oportunidade de mudança), os que possuem rendimentos económicos para viver sem dificuldades, ou aqueles que consideram ter razões legítimas para não estarem a trabalhar (por exemplo, necessitar de prestar serviços a um familiar que está doente). No essencial, esta teoria postula que as pessoas são auto-determinadas e agentes pró-activos, que se implicam na situação de desemprego seja para interpretar, iniciar, modificar e lidar com ela de formas que sejam congruentes com os seus valores pessoais. Sugere ainda que determinados aspectos do desemprego (redução de fontes/recursos materiais, estigmatização, etc.) corroem, impedem e frustram o exercício da acção pessoal. Os indivíduos que lidam construtivamente com o desemprego são aqueles que são capazes de ultrapassar os constrangimentos desta situação, mantendo o seu sentido de acção pessoal através do envolvimento em actividades que são fonte de recursos, inovadoras, auto-dirigidas e com um propósito, consistentes com os seus valores individuais. Esta teoria parece-nos também fundamental em termos de intervenção com desempregados seniores, uma vez que observamos que a maior parte destas pessoas sobrevaloriza factores sociais e externos a si mesmos e desvaloriza as suas competências e recursos para lidar com o desemprego. Fryer e Pyne (1984 cit. in Patton & Donahue, 1998), testaram a sua teoria através de um estudo exploratório das experiências de desempregados de longa duração. Neste estudo, foram analisados dois grupos de desempregados: os que evidenciavam bem-estar psicológico (Grupo 1) e os que evidenciavam um mal-estar psicológico (Grupo 2). Os autores observaram que cada um dos grupos utilizava diferentes estratégias de coping, que seriam responsáveis pelas diferenças ao nível do bem-estar. Entre os participantes do Grupo 2, as estratégias identificadas foram: (1) o *manter-se ocupados* (e.g. fazer coisas para outros membros da família e amigos – limpezas, *baby-sitting*, etc.), o que era por eles percebido mais como uma forma de preencherem o tempo do que como actividades que revestidas de grande utilidade; (2) *o escape emocional* (*e.g.,* gritar, comer, etc.) referido como necessidade de "pôr para fora" sentimentos e pensamentos negativos; e, (3) *o afastamento*, como forma de não se centrarem no que as outras pessoas estavam a fazer e não entrarem em contacto com o mundo do trabalho. Saliente-se que os sujeitos pertencentes a este grupo avaliavam estas estratégias como ineficazes e, apesar de pensarem em estratégias de *coping positivas* (e.g., trabalho de voluntariado, actividades de ocupação de tempos livres) referiam que os seus pensamentos e sentimentos negativos os impediam de prosseguir estes objectivos.

Apesar de todos estes quadros teóricos poderem ser importantes para a compreensão da experiência de desemprego, esta comunicação e a nossa intervenção assumem uma visão mais construtiva privilegiando as perspectivas neste sentido.

Reflexões sobre a intervenção psicológica com desempregados seniores

Uma vez que anteriormente se privilegiou abordagens construtivas de compreender, explicar e intervir ao nível do desemprego em geral e em particular em pessoas com histórias de vida mais longas, as reflexões que se seguem apresentam o mesmo cariz. Parece-nos urgente pensar em intervenções concretas para esta população, nesse sentido a intervenção psicológica com desempregados seniores promove o apoio, a reflexão e integração de conhecimento sobre o mercado actual e as competências valorizadas e a exploração e construção de conhecimento sobre as diferentes oportunidades de aumentar a qualificação escolar e/ou profissional inseridas (re) construção de um projecto profissional/vocacional significativo. Além disso, numa relação interpessoal segura promove o apoio e o desafio inerente ao processo de questionamento, mudança e reconstrução do projecto profissional inserido num projecto de vida significativo e diferenciado.

No âmbito da formação profissional, nomeadamente na área da informática ou de uma língua estrangeira, existe uma oportunidade para a aquisição de conhecimentos relevantes e valorizados actualmente em termos profissionais, pessoais e sociais. Por outro lado, o investimento em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências permite especificamente a promoção de um balanço de competências, constituindo uma oportunidade privilegiada para estes desempregados seniores demonstrarem e verem reconhecidas as competências e aprendizagens que foram adquiridas em experiências formais e informais ao longo da vida. Verifica-se que frequentemente estes adultos estão "*subcertificados*", isto é, as suas habilitações académicas não são elucidativas de todas as competências que estes adultos adquiriam e desenvolveram ao longo das suas vidas em diversos contextos (e.g., profissional, escolar, formativo, pessoal, social). Na nossa prática profissional, tem se verificado que o aumento de escolaridade e a sua certificação formal parece ser um elemento facilitador para a reintegração profissional. Além disso, constata-se que tem um impacto positivo em termos pessoais (por exemplo, aumento do sentimento de competência e de auto-estima, diminuição de sintomas depressivos, etc.).

Não obstante, muitos adultos analisam a situação de desemprego como uma oportunidade para a mudança de área profissional, ou seja, muitas vezes a situação de desemprego é potenciadora de um projecto vocacional adiado por questões de comodismo a uma situação de emprego estável. Para outros, o facto da área profissional em que trabalhavam estar em "crise" ou pela categoria profissional que exerciam deixar de existir, vêm-se "empurrados" para outro caminho profissional. Na prática, tem-se verificado que a realização de um curso de educação e formação de adultos parece constituir um caminho significativo para a aprendizagem de uma nova área profissional.

Esta conjuntura leva à necessidade de uma reconstrução de um projecto profissional integrado num projecto de vida significativo. Neste sentido a intervenção psicológica parece ter um papel essencial no apoio e desafio para a exploração e investimento numa reconstrução do projecto profissional. Note-se que, face a estas alternativas (formação, processos de RVCC, ou Cursos EFA) e outras (RVCC Profissional, etc.) os desempregados seniores demonstram alguma "desorientação" na escolha e compromisso com essas respostas, assim, propõe-se que a intervenção psicológica se constitua como uma oportunidade de exploração e, consequente, significação do passado e projecção no futuro, assumindo como fim último a (re)construção de um projecto de vida diferenciado. Em termos práticos, considera-se pertinente proporcionar experiências às pessoas susceptíveis de as ajudar a questionar e a transformar a sua actual relação com o mundo. Deste modo, esta intervenção assume um carácter vocacional, uma vez que se apresenta como um meio privilegiado através do qual o indivíduo pode envolver-se activa e continuamente em aprendizagens acerca de si próprio e da realidade que poderão não só resultar em transformações significativas na relação de investimento do indivíduo com o mundo do trabalho mas também traduzir-se em ganhos importantes ao nível do desenvolvimento de vários aspectos da sua identidade (Nascimento, Inês & Coimbra, Joaquim Luís, 2001).

Referências bibliográficas:

Borgen, W. & Amundson, N. (1987). The dynamics of unemployment. *Journal of counseling and development, 66*, 180-184.

Castro, J. M. & Pego, A. (1999/2000). A carreira já não é o que era... *Cadernos de consulta psicológica, 15/16*, 13-20.

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

Creed, P., Bloxsome, T. & Johnston (2001). Self-esteem and self-efficacy outcomes for unemployed individuals attending occupational skills training programs. *Community, Work & Family, 4(3)*, 285-303.

Donohue, R. & Patton, W. (1998). The effectiveness of a career guidance program with long-term unemployed individuals. *Journal of employment counseling, 35*, 179-194.

Ebberwein, C., Krieshok, T., Ulven, J. & Prosser, E. (2004). Voices in transition: lessons on career adaptability. *The career development quarterly, 52*, 292-308.

England, Heller & Wilpert (1987). The structure of meaning of working. In *The meaning of work (63-75)*. London: Academic Press.

Erikson, E.; Erikson, J. & Kivnick, H. (1989). *Vital envolvement in Old Age*. New York: ww Norton & Company.

Feather, N. T. (1985). Attitudes, values and attributions: explanations of unemployment. *Journal os personality and social psychology, 48 (4)*, 876-889.

Feather, N. T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of occupational and organizational psychology, 65*, 315-330.

Greenhaus, J. H. (1987). Career *management*. Florida: The Dryden Press.

Hanisch, K. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: a review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 188-220.

Harrington, T. (1997). Is job dissatisfaction related to changing values? In Rich Feller & Garry R. Walz

(eds.), *Career transitions in turbulent times: exploring work, learning and careers*. Greensboro: ERIC/ CASS Publications.

Harpaz, Spoelders-claes & Coetisier (1987). Definitions of work. In *The meaning of work (161-170)*. London: Academic Press.

International Labour Office, *Key Indicators of the Labour Market*. 1999, Geneva, 1999.

Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, H. (1982). *Professionals in search of work: coping with the stress of job loss and underemployment*. New York: John Wiley & Sons.

McKee-Ryan, Kinicki & Wanberg (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analytic study. *Journal of applied psychology, 90 (1)*, 53-76.

Monat & Lazarus, (eds.) (1991). *Stress and coping: an anthology*. New York: Colombia University Press.

Murphy, G. & Athanasou, J. (1999). The effects of unemployment on mental health. *Journal of occupational and organizational psychology, March.*

Nascimento, Inês & Coimbra, Joaquim Luís (2001). O reconhecimento do carácter eminentemente pessoal da problemática vocacional. in carlos borrego et al. (eds.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho*. Porto. Instituto do Emprego e Formação Profissional, Delegação do Norte.

Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Patton, W. & Donohue, R. (1998). Coping with long-term unemployment. *Journal of community & applied social psychology, 8*, 331-343.

Parada, F. & Coimbra, J. L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de consulta psicológica, 15/16*, 47-57.

Richardson, M. (1993). Work in people's live: a location for counseling psychologists. *Journal of counseling psychology*, 40 (4), 425-433.

Rodrigues, B. & Rodrigues, H. (1987). Consulta psicológica e desemprego. *Cadernos de consulta psicológica, 3*, 123-126.

Schulttheiss, D. (2006). The interface of work and family life. *Professional psychology, research and pratice, 37(4)*, 334-341.

Watts, A. G. (1984). *Education, unemployment and the future of work*. England: Open university press.

Relatório anual do IEFP (2007). Departamento de Planeamento Estratégico. Direcção de Serviços de Estudos.

Inês Nascimento (ines@fpce.up.pt)
Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: Dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma

A comunicação a apresentar procurará problematizar duas das representações mais comuns acerca da reforma, que estão ainda muito presentes quer no discurso social quer nas narrativas pessoais de quem já atravessou ou está na eminência de se confrontar com esta transição do seu percurso vocacional. Por um lado, a ideia da reforma como uma etapa da trajectória de vida que, sendo perspectivada como um acontecimento do futuro longínquo, nem sempre é devidamente considerada nas opções e orientações do trabalhador em fases e transições mais precoces da sua vida activa; por outro lado, as visões apocalípticas da reforma (mesmo as mais associadas a certas conceptualizações teóricas do desenvolvimento vocacional), que encaram a reforma como um atestado do esgotamento da capacidade produtiva dos indivíduos que os impossibilita de construírem e investirem em novos projectos. Paralelamente, desenvolver-se-á um conjunto de reflexões acerca das implicações destas representações para a intervenção em Consulta Psicológica de Orientação Vocacional, partindo da identificação e exploração de alguns dos factores (sociais e desenvolvimentais) que podem obstar à participação dos indivíduos seniores em projectos de intervenção orientados para o planeamento ou ajustamento à reforma. Atender-se-á de modo especial, ao modo como tais projectos de intervenção poderão influenciar positivamente o processo pelo qual a adaptação à (ideia de) reforma evolui de uma situação de *role-taking* (o ficar ou estar reformado) para uma situação de *role-making* (o ser ou sentir-se reformado). Na linha desta abordagem, propõe-se discutir duas questões centrais na vida de trabalhores seniores prestes a interromper o seu percurso profissional: Donde podem provir os desafios que continuarão a assegurar a sua realização, satisfação e desenvolvimento? Quais as fontes alternativas de identidade e de significado de vida em que poderão apoiar-se?

"Perguntei ao tempo, quanto tempo é que o tempo tem. E o tempo respondeu-me que o tempo tem tanto tempo, quanto tempo o tempo tem!"

Sabedoria Popular

Pretende-se, com esta comunicação, problematizar duas das representações mais comuns acerca da reforma que estão ainda muito presentes quer no discurso social quer nas narrativas pessoais de quem já atravessou ou está na eminência de se confrontar com esta transição do seu percurso vocacional, como é o caso dos trabalhadores seniores. Para tal, parte-se, justamente, do princípio que as dinâmicas psicológicas subjacentes à vivência da chamada adultez tardia, ou seja, as que permitem compreender o modo como os indivíduos seniores lidam - cognitiva, emocional e comportamentalmente - com os acontecimentos (de vida e desenvolvimentais) que nela ocorrem são, em larga medida, influenciadas pela dimensão do tempo enquanto eixo que atravessa o existir individual e se subjectiviza, isto é, reveste de significados pessoais as normas temporais socialmente construídas.

Interessa aqui especialmente, reflectir sobre a relação entre o trabalho e o tempo à luz do que Merton (1984) designa como as "durações socialmente esperadas", referindo-se ao *timing* e ao ritmo da progressão dos indivíduos pelas várias etapas do seu percurso vocacional (a duração esperada da vida activa, por exemplo). Com efeito, se de um ponto de vista psicológico, o uso do tempo é determinado pelas diferentes capacidades individuais de gestão desse recurso e pelos padrões de valorização pessoal das diferentes esferas de vida nas quais o tempo pode ser investido, do ponto de vista social e político, são estabelecidos certos marcos temporais que tendem a ser usados para definir expectativas mais ou menos razoáveis em relação ao modo como o tempo deve ser distribuído e aos comportamentos mais ou menos apropriados à idade de cada cidadão. Assim, não basta, por exemplo, que os jovens adquiram as competências necessárias a um adequado desempenho do papel profissional; é preciso que o façam a tempo ou no tempo certo. Tendo trabalhado durante uma certa quantidade de anos, é esperado que o indivíduo considere a possibilidade de reforma. Trata-se, afinal, de normas culturais relativamente às prioridades temporais a ter em conta pelos indivíduos que acabam por influenciar o próprio modo como os indivíduos percepcionam e estabelecem um dado padrão de relação com o tempo enquanto fonte de auto-avaliação, isto é, como uma medida do seu sucesso ou fracasso nas várias áreas de vida (Epstein & Kallenberg, 2001).

O 1.º nível da percepção subjectiva do tempo: O Tempo que falta quando o trabalho não abunda...

Vivemos numa sociedade de paradoxos. Ao mesmo tempo que os empregadores fazem tudo o que podem para obter uma dedicação exclusiva dos trabalhadores e maximizar os seus níveis de produtividade (com a ajuda das tecnologias que têm aumentado consideravelmente a permeabilidade de outros contextos de vida aos assuntos profissionais), assiste-se à instabilidade e crise do emprego. Face a estas contingências da vida social, pode questionar-se quais as consequências destes fenómenos de sobre e subtrabalho na percepção subjectiva do tempo e qual o impacto da escassez e/ou abundância de tempo na vivência da transição para a reforma?

Quanto o tempo falta, isto é, quando os indivíduos têm em mãos múltiplos compromissos profissionais e se confrontam com exigências temporais relativamente estritas, a absorção no trabalho pode ter como consequência a impossibilidade do envolvimento pessoal noutras actividades. Com efeito, a preocupação e a dedicação ao trabalho ao longo da vida activa (seja por constrangimentos ligados às práticas organizacionais seja por motivos de natureza intrínseca como um elevado grau de vinculação ao trabalho) pode afastar os indivíduos de interesses de lazer cultivados na sua juventude e impedi-los de explorarem e investirem em actividades extra- profissionais. Tal mostra-se tão mais importante quanto se sabe que interesses não desenvolvidos e/ou investidos antes da reforma podem ser difíceis de valorizar depois da reforma, uma situação que pode tornar-se bastante crítica se, com a perda do papel profissional, as gratificações por ele antes asseguradas não puderem ser substituídas ou compensadas através do desempenho de outros papéis ou da participação noutro tipo de ambientes sejam eles recreativos, cívicos e/ou culturais. De resto, verifica-se que são os indivíduos que, ao longo da sua vida profissional, se envolveram em actividades de lazer satisfatórias os que manifestam maior interesse na reforma antecipada e os que apresentam expectativas mais positivas em relação à experiência de reforma. Estes dados parecem indicar que as actividades de lazer podem constituir-se como objectos atractivos de investimento após a reforma e, como tal, podem tornar-se uma fonte de identidade para os reformados pois permitir-lhes-ão definir-se em função do que realizam, isto é, dos resultados que alcançam nas áreas de lazer a que se dediquem e ao mesmo tempo, permitir-lhes-ão gozar do sentimento de pertença a um grupo cujos membros têm interesses comuns.

Quando o que falta é o próprio trabalho, a preocupação com o problema imediato e com a resolução dessa emergência do percurso profissional não oferece, em geral, condições para que os indivíduos possam reflectir acerca do que futuramente pretendem fazer quando, uma vez reformados, dispuserem da liberdade (sempre relativa) para ocuparem o seu tempo da maneira que quiserem. A disponibilidade de tempo que o desemprego traz consigo não encontra correspondência na disponibilidade psicológica dos indivíduos para se projectarem no futuro. Na verdade, para a maioria das pessoas na vida activa, a

reforma, seja ela desejada ou não desejada, é um acontecimento previsível mas perspectivado a uma grande distância temporal do presente e, por conseguinte, o seu planeamento não se apresenta como uma questão saliente.

Importa, contudo, salientar os potenciais, geralmente pouco reconhecidos e valorizados, da experiência de desemprego, particularmente, enquanto preditor positivo de uma melhor integração cognitiva e emocional da reforma. Tratando-se de duas transições (desemprego e reforma) que têm em comum o facto de envolverem uma descontinuidade na relação dos indivíduos com o trabalho e mudanças acentuadas tanto nas características dos contextos físicos e relacionais em que aqueles se movem como, consequentemente, no seu próprio estilo de vida, não pode subestimar-se as vantagens que o desemprego pode acarretar para os indivíduos no que se refere à possibilidade de realizarem com sucesso as tarefas psicossociais inerentes à vivência da reforma. Com efeito, as transições anteriores do percurso dos indivíduos, de que o desemprego é um exemplo cada vez mais representativo, constituem-se como uma excelente oportunidade para reverem o percurso anterior e repensarem/questionarem a importância e o valor do trabalho nas suas vidas que lhes permite introduzir alterações no padrão pessoal de investimento nos vários papéis de vida (Bejian & Solomon, 1995). Tais reajustamentos não só poderão favorecer a actualização de dimensões do *self* porventura menos desenvolvidas como podem dar lugar à emergência de um plano de novos objectivos pessoais significativos (e.g., adquirir/reciclar competências; reequilibrar investimentos desproporcionais nas várias áreas de vida) que é susceptível de conduzir a novas realizações pessoalmente satisfatórias permitindo que a reforma seja uma transição positiva em continuidade com um projecto realizado.Adicionalmente, a resolução com êxito de uma transição poderá resultar numa capacidade acrescida para dar resposta a outras transições já que estimulará o desenvolvimento de competências e o robustecimento de certos recursos psicológicos (como o reforço de um locus de controle interno e o aprofundamento das crenças de auto-eficácia) susceptíveis de contribuir para uma orientação positiva face às mudanças implicadas pela reforma. Estarão, provavelmente, mais aptos a lidar com essas mudanças os indivíduos que, nas transições antes vividas, tenham aprendido a aceitar a responsabilidade e a serem activos na reestruturação dos seus padrões de vida e possam ter adquirido mais confiança na sua capacidade para enfrentar novos desafios e mudanças como os implicados na transição para a reforma (Carter & Cook, 1995).

Do exposto se deduz que o modo como, ao longo do tempo, os indivíduos lidam com os percalços e incidentes da sua trajectória profissional bem como as experiências que vivem na sua relação com o trabalho (e também noutras dimensões da sua vida) contribuem para dar à vivência da reforma um colorido particular. Dito de outro modo, parece fazer mais sentido ver a reforma não como um acontecimento, mas como um processo que se desenrola e configura a partir de todas as escolhas, investimentos e experiências que marcam a história de cada indivíduo. Considera-se inútil todo e qualquer esforço para caracterizar a reforma na unidade discreta de tempo em que ocorre, pois são todos os acontecimentos do itinerário vocacional do indivíduo, ao longo da sua vida, que dão à transição para a reforma uma certa forma ou significado e que influenciam a qualidade da apropriação e identificação com o papel de reformado. Por isso, se diz que a transição para a reforma se encontra biograficamente imersa e historicamente condicionada (Han & Moen, 1999). Enquanto processo histórico, a reforma deverá ser vista como um projecto que vai sendo construído à medida que o próprio indivíduo projecta, exprime e realiza a sua identidade vocacional mais do que como um projecto final que é o corolário de todos os que o antecedem. Assim sendo, a exploração das experiências dos indivíduos ao longo do processo do seu desenvolvimento vocacional (incluindo, obviamente, as transições mais significativas que o pontuam) pode ajudar a compreender qual a influência de cada um dos vários acontecimentos da história pessoal exercem sobre as várias dimensões da reforma e do ser reformado.

O 2.º nível da percepção subjectiva do tempo: Do tempo vivido ao tempo que resta viver...

Deste ponto de vista, ao contrário de certas visões apocalípticas da reforma (algumas das quais associadas a certas conceptualizações teóricas do desenvolvimento vocacional como é o caso dos pressupostos do modelo de Desenvolvimento da Carreira de Donald Super - 1980; 1990 - relativamente ao estádio de declínio), a reforma apresenta-se mais como um momento de viragem no percurso de vida das pessoas do que como um atestado do esgotamento da sua capacidade produtiva que lhes veda a possibilidade de construírem e investirem em projectos que as realizem.

É claro que, quanto mais longa e satisfatória tiver sido a relação do indivíduo com o mundo do trabalho ao longo da sua vida profissional, mais o seu auto-conceito e o seu significado de vida se terão tornado dependentes das experiências vividas no trabalho, pelo que mais significativas serão as descontinuidades e maior o sofrimento pessoal que a situação de reforma virá acarretar. Pode mesmo instalar-se um sentimento de perda de identidade o que requer que o indivíduo reformado reconstrua o seu auto-conceito reconsiderando as suas motivações, interesses e valores de vida e exprimindo aspectos da sua identi-

dade que, em virtude de um sobreinvestimento no trabalho, talvez se encontrem menos desenvolvidos. Tal significa que longe de ser o princípio do fim, o momento em que se inicia a contagem decrescente dos dias que restam, a reforma pode ser vivida como um tempo de oportunidade(s) que, alguns (os mais identificados com o trabalho), preferirão viver em linha de continuidade com o seu passado histórico (tão importante na reabilitação do seu sentido de competência e de valor próprio) e para outros (aqueles para quem a reforma corresponde a uma escapatória socialmente aceitável de situações profissionais desagradáveis – demasiado desafiantes ou pouco estimulantes) a possibilidade de, finalmente, se dedicarem mais plenamente a actividades que apreciam mais. Há, portanto, que admitir-se a possibilidade e a necessidade de construção de projectos vocacionais em todas as idades.

De resto, importa salientar que a transição para a reforma será menos dolorosa quando as mudanças que ela implicar forem mínimas, isto é, quando o indivíduo escolher objectos de investimento com características comparáveis às do trabalho que realizava (se este se mostrava gratificante) ou puder envolver-se mais intensamente em actividades já valorizadas (nos casos em que o trabalho se mostrava fonte de stresse ou mal- -estar. Com efeito, a quantidade e o tipo de actividades em que os indivíduos investem após a reforma dependem do modo que escolhe para manter um certo grau de continuidade na sua vida, seja (1) ao nível da estruturação do tempo; (2) da manutenção de contacto/interacção social e/ou (3) da participação acrescida em actividades antes valorizadas e, eventualmente, praticadas (Atchley, 1989 cit. In Kim & Feldman, 2000). Como é evidente, nem sempre será possível alcançar a continuidade através das antigas rotinas e nem sempre será possível alcançar a continuidade relativamente às três dimensões. Constrangimentos vários podem limitar o grau de liberdade pessoal e impedir o indivíduo de o conseguir (e.g., dificuldades económicas; problemas de saúde, etc.).

Estas considerações não são, obviamente, dissociáveis do modo como são e se comportam as pessoas nesta etapa da sua vida. A experiência de intervenção permite-nos constatar a presença de comportamentos muito idênticos aos que caracterizam os indivíduos em fases anteriores do seu desenvolvimento o que justifica que se opte por qualificá-los como "regressivos". De alguma forma, eles parecem manifestar um voltar atrás no tempo.

Tal como na adolescência, observa-se uma grande necessidade de contacto social sendo procurados momentos e actividades que pressupõem a interacção e o encontro interpessoal. Valorizam, essencialmente, a dimensão mais expressiva das relações, o sentimento de estar ligado a ... (o que muito vezes explica que encontrem algum conforto emocional na prática religiosa). De um modo geral, é esse o aspecto da intervenção que avaliam mais positivamente.

Agudizam-se, igualmente, nesta fase os níveis de dependência afectiva e instrumental, neste caso em relação aos filhos e aos netos (e já não aos pais, como na adolescência) que se tornam tema dominante do discurso que produzem, na intervenção, sobre o presente e o futuro das suas vidas. A impossibilidade de, economicamente, não poderem ajudar mais os filhos e/ou o receio dos filhos não poderem ajudar economicamente se necessário emergem como uma preocupação constante.

Essa semelhança com os mais jovens é também visível na sua forma de estar em grupo: na facilidade com que se distraem durante a realização de uma actividade revelando um certo egocentrismo (quando desviam a atenção do foco da intervenção para as suas próprias experiências, por exemplo); na dificuldade em atender e compreender o ponto de vista do outro; na tendência para disputarem a atenção do psicólogo e dos outros membros do grupo num processo de exibição competitiva de saberes e/ou de experiências.

Está também presente na sobrevalorização dos reforços materiais traduzida no apreço e no apego a certos objectos desprovidos de valor comercial (um diploma, uma flor seca, um frasco com areia colorida, um poema, uma vela,...), oferecidos por pessoas com quem se relacionam e que quase sacralizam enquanto símbolos de estima de que se sentem objecto. É por demais evidente a satisfação revelada quando no final do processo de intervenção se deparam com o ritual da troca de "lembranças".

As variações de humor e a hipersensibilidade são outras das características que assemelham esta etapa da vida adulta ao período da adolescência. Não só se mostram emocionalmente mais lábeis como acusam uma marcada necessidade catártica. Na intervenção revelam-se queixosos em relação a vários aspectos da sua vida (expondo-se com bastante facilidade na sua intimidade) e críticos em relação à realidade (não escondendo uma considerável insatisfação com a vida).

O 3.º nível da percepção subjectiva do tempo: O Tempo que sobra...

Obviamente que, ao perfil anteriormente descrito, se acrescentam outras características. Em primeiro lugar, regista-se uma intensa actividade reflexiva. O tempo livre convida à introspecção e à recordação sendo que a acumulação histórica de perdas (morte dos pais, ou dos cônjuges, saída do país de origem, emigração de filhos, trabalho, capacidades que se deterioram ao longo do processo involutivo, saúde...) e a preocupação com a situação económica dão conteúdo a pensamentos negativos e ruminativos. Acen-

tua-se a consciência da mortalidade própria e a aceitação dessa inevitabilidade força o indivíduo a fazer um balanço da sua vida que lhe permita fazer as pazes consigo mesmo e viver mais confortavelmente o futuro.

As memórias cintilantes são abundantes e levam os indivíduos a evocar recorrentemente os momentos agradáveis (as memórias que lhe trazem prazer e lhe dão a ilusão de reviver os bons momentos do passado ou lhe permitem refugiar-se nesses momentos cada vez que precisam de recuperar uma imagem agradável do passado que desejam viver de novo) mas também as memórias desagradáveis do passado. Em muitos casos, trata-se da memória de realizações mas pode também tratar-se de memórias de fracassos ou frustrações que têm de ser reelaboradas e resignificadas. A aceitação ou satisfação com a vida em si ou com as realizações pessoais corresponde à integridade. A crença de não ter se ter realizado objectivos de valor conduz ao desespero. Nestes casos, é necessário apoiar o indivíduo na reconceptualização da perspectiva temporal levando-o a ver o futuro como o tempo que sobra e não como o tempo que lhe resta. Quando essas memórias são fonte de afinidade interpessoal o indivíduo goza de um sentimento de pertença; todavia, quando correspondem a vivências não partilhadas, podem conduzir ao isolamento e à alienação.

Ao contrário da actividade reflexiva a actividade exploratória decresce consideravelmente assistindo-se a uma redução do impulso para agir. Antes da reforma, a distribuição do tempo está primariamente sob o controle da organização e para as outras actividades, quando as há, sobram os intervalos que o trabalho deixa em aberto. Durante os anos de trabalho o tempo torna-se um bem raro e precioso devendo assegurar-se que é aproveitado e rentabilizado de forma eficaz pelo que os indivíduos fixam algumas rotinas. Com a reforma, a maioria destas rotinas param e, se durante algum tempo pode ser agradável a sensação de não ter nada para fazer. Contudo, se não houver nenhuma estruturação alternativa do tempo, o excesso de tempo livre poderá levar os indivíduos ao desperdício, a situações de vazio nas quais não existe nenhum propósito a animar os seus dias e a dar sentido à sua vida. Daqui resulta a ausência de projectos, a existência de projectos apenas na esfera mental ou o investimento em projectos que constituem mais um meio de ocupação do tempo do que fontes efectivas de realização e desenvolvimento da identidade.

Tendo vivido muito, certamente, que também exploraram, em profundidade e em várias direcções, o mundo ao seu redor, pelo que seria de esperar que a diferenciação de experiências correspondesse a uma maior diferenciação interindividual nos projectos de reforma. Todavia, as actividades em que investem no período de reforma tendem a ser relativamente invariantes: jogar às cartas, ver televisão, conversar, cuidar dos netos... A questão que se coloca é se esses projectos permitem aos indivíduos desenvolverem-se no sentido da generatividade ou antes contribuem para a estagnação (Erickson, 1968; 1980), ou seja, se deles resulta um legado de valor para as gerações seguintes ou se acentuam a tendência dos indivíduos para ficarem absorvidos em si próprios mais do que no que podem fazer pelos outros.

Embora a orientação para o futuro seja uma dimensão crucial da resolução da transição para a reforma, o ideal é aproveitar a predisposição dos indivíduos para a revisão de vida de modo a promover a recordação de experiências que forneçam pistas relativamente às aspirações por realizar, às competências desenvolvidas, aos interesses "adormecidos" bem como ao modo e à extensão na qual o *self* encontrou formas de expressão nas experiências vividas e se foi adaptando a mudanças nas condições de trabalho. A exploração e a significação dessas variáveis promove a construção de um projecto de reforma mais consistente com a identidade progressivamente construída. O indivíduo toma consciência dos atributos pessoais que contribuíram para o sucesso no passado e que podem ser colocados aos serviço da realização de novos projectos garantindo, assim, uma maior continuidade entre passado, presente e futuro. A integração dessas três dimensões temporais revela- se fundamental no ajustamento à reforma e na apropriação pessoal do papel de reformado.

As experiências passadas ligadas ao trabalho, à saúde e à história familiar influenciam a natureza das expectativas em relação à reforma e a própria visão da reforma como um problema ou uma oportunidade do mesmo modo que participam do processo pelo qual a adaptação à reforma evolui de uma situação de role-taking (de mera adopção de um papel institucionalizado - ficar ou estar reformado) para uma situação de role-making (em que o indivíduo se apropria subjectivamente do papel de modo significativo para si conferindo-lhe um estatuto que é congruente com a sua vida actual e está em linha de continuidade com o seu passado histórico – ser ou sentir-se reformado). Os indivíduos aceitam ou rejeitam essa nova dimensão da sua identidade conforme as suas experiências estejam mais ou menos de acordo com os critérios institucionais sendo que, no processo, têm precedência as primeiras (Mazimiliane & Stanley, 1999). A apropriação do novo papel requer uma reconstrução da identidade para a sua integração bem como a definição de formas alternativas de actualização e projecção do *self* nessa nova condição de reformado.

Emergem, assim, duas questões centrais:

Donde provêm os desafios que representam oportunidades de realização, satisfação e desenvolvimento continuados? Quais as fontes alternativas de identidade e de significado de vida?

A resposta passa, forçosamente, por uma avaliação do grau de saliência ou centralidade do trabalho para o *self*, isto é, da extensão na qual a identidade do indivíduo está suportada ou dependente das realizações alcançadas no trabalho.

De acordo com alguns autores (Atchley, 1975) o grau de ajustamento necessário por altura da reforma é uma função da importância que o trabalho assume na hierarquia de objectivos de vida dos indivíduos e do grau no qual os objectivos relacionados com a dimensão trabalho tenham sido concretizados. Deste modo, a maioria dos indivíduos terá que reordenar e reajustar a sua hierarquia num certo grau durante a reforma. A necessidade de ajustamento será superior nos casos em que os objectivos ligados ao trabalho se situam nos níveis mais elevados da hierarquia, não tenham sido alcançados e não haja um substituto adequado para promover a realização dos objectivos não concretizados. Quando os objectivos relacionados com o trabalho se situam nos níveis inferiores da hierarquia ou quando, mesmo estando perto do topo da hierarquia, são alcançados antes da altura da reforma, o indivíduo terá que introduzir poucas mudanças na sua vida e não apresentará grandes alterações no padrão do seu funcionamento psicossocial pelo que a necessidade de ajustamento será menor nestes casos.

Daqui resulta que para se compreender melhor a influência que o papel profissional pode exercer na resposta à reforma é indispensável ter em conta as diferentes formas como os trabalhadores encaram o seu trabalho durante a vida activa. O nível de identificação com a organização, com a empresa, com a profissão, com o trabalho em geral e com outros papéis de vida podem, efectivamente, predizer a probabilidade com que as actividades escolhidas pelo indivíduo reformado são susceptíveis de contribuir para a sua satisfação, o seu desenvolvimento pessoal e o seu bem-estar psicológico (*cf*. Quadro 1). De acordo com a literatura é possível identificar, relativamente ao trabalho, os três perfis atitudinais seguintes (Carter & Cook, 1995):

Perfil 1: Subinvestimento no trabalho

Para estes indivíduos, deixar a empresa, o emprego ou abandonar a profissão não implica sentimento de perda dado que o trabalho não é uma fonte proeminente de identidade. Uma proporção significativa poderá até ansiar pela reforma e acreditar que a vida será melhor sem o trabalho. Para quem não considere central o papel profissional a reforma não implicará grandes perdas e a procura de um novo emprego no período pós-reforma radicará mais em necessidades financeiras ou sociais do que na necessidade de manter o papel profissional. Mesmo que sintam a necessidade de serem produtivos, outras actividades e papéis extra-profissionais poderão preencher satisfatoriamente esta necessidade pelo que é provável que se concentrem nesses outros papéis sociais lidando assim com a reforma.

Perfil 2: Indivíduos produtivos

Trata-se de indivíduos que revelam uma fraca vinculação à profissão ou à empresa a que estão/estiveram ligados mas que, devido ao seu conformismo a uma certa ética do trabalho ou porque a satisfação das suas necessidades sociais resulta unicamente da oportunidade de estarem em relação com os outros no contexto de trabalho, têm necessidade de ocupar um papel profissional formal. Geralmente, são indivíduos que estão mais ligados ao papel genérico de trabalhador do que se identificam com uma profissão ou empresa/organização específica. Para eles, o trabalho satisfaz uma necessidade geral de se sentirem produtivos e de estarem em relação pelo que outros empregos podem servir estes propósitos. Uma vez reformados podem enveredar por ocupações em regime de *part-time*[1] em organizações similares ou contrastantes com aquelas em que estiveram a trabalhar até à reforma bem como pela modalidade de

[1] O trabalho em part-time pode ser usado como um meio para graduar/suavizar a transição para a reforma antes do abandono definitivo do posto de trabalho. Esta é uma alternativa à reforma integral que se revela atractiva para muitos trabalhadores e que evita que a reforma se transforme num acontecimento gerador de angústia. O emprego em part-time poderá dar tempo aos indivíduos para planearem e se prepararem psicologicamente para a reforma e pode ser especialmente interessante para os que se apresentam fortemente vinculados ao papel de trabalhador (Carter & Cook, 1995).

bridge employment[2]. O trabalho de voluntariado pode também tornar-se um contexto de investimento alternativo ao trabalho profissional. Desde que exista a oportunidade de conseguirem uma ocupação que substitua de forma satisfatória a actividade profissional anterior, estes indivíduos não sentirão qualquer desconforto face à situação de reforma. A nova ocupação deverá no entanto envolver elementos críticos, pessoalmente gratificantes, contidos no emprego que é deixado.

Perfil 3: Trabalho como *self*:

Estes indivíduos vêem o *self* como inseparável do trabalho mas as condições da sua identidade ultrapassam a possibilidade uma vinculação genérica ao trabalho. Para estes indivíduos, ter sido funcionário de uma dada empresa ou profissional de uma dado domínio tem significado adicional. Podem mesmo ver a sua actividade profissional e a sua ligação a uma empresa como uma parte fundamental da sua identidade. Esta fonte de identidade não pode ser facilmente substituída por outras actividades ou ocupações pelo que substitutos satisfatórios para a organização ou para o papel profissional podem não estar imediatamente disponíveis. Para estes indivíduos o abandono do papel profissional é aversivo na medida em que acarreta consigo uma perda de identidade. Estes indivíduos são os mais vulneráveis à situação da reforma pois à partida não têm outros papéis passíveis de se constituírem como fontes alternativas de satisfação e identidade. Para os que basearam exclusivamente a sua identidade no papel profissional, a reforma comportará a perda de um papel crítico. O ajustamento à reforma implicará o luto/adaptação à perda do papel anterior significativo e a exploração/investimento em novos papéis.

Quadro 1. Relação entre a identificação com o trabalho, as dificuldades de ajustamento e os investimentos considerados mais apropriados no período pós-reforma.

Identificação com...	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
... o emprego	Baixa	Baixa	Elevada
... a profissão	Baixa	Moderada	Elevada
... o trabalho em geral	Baixa	**Elevada**	**Muito Elevada**
... outros papéis de vida	**Elevada**	Moderada	**Muito Baixa**
Dificuldade de ajustamento	Nula	Moderada	**Elevada**
Investimentos apropriados	Envolvimento familiar e/ou em actividades de lazer	Trabalho de Voluntariado	Trabalho a tempo parcial; bridge-employment
Via de Continuidade?	Expansão dos papéis não profissionais	Alguma forma de trabalho	Um emprego (de preferência na mesma organização)

Adaptado de Carter & Cook (1995) e Kim & Feldman (2000)

Contratempos da Intervenção

Do ponto de vista da intervenção, parece ter ficado claro que esta se mostra pertinente a montante e a jusante da reforma; no plano imediato ou próximo desse acontecimento de vida mas também ao longo das sucessivas fases de questionamento pessoal da relação com o mundo do trabalho, desde os primeiros contactos com o contexto da intervenção psicológica vocacional, desde as primeiras explorações do investimento pessoal.

[2] Bridge employment é a expressão que designa as situações de emprego que têm lugar depois que o indivíduo abandona um posto de trabalho a tempo inteiro mas antes de uma saída permanente da organização em que estava inserido. O bridge employment poderá ser visto como uma forma de concretização do desejo de continuidade por parte de alguns indivíduos na medida em que a única alteração que se pretende que ocorra é a que diz respeito à mudança nas características do papel profissional no sentido de um envolvimento decrescente (Kim & Feldman, 2000).

Mas é claro que a intervenção só faz sentido se as pessoas quiserem, de facto, re-orientar os seus investimentos para novos projectos. A experiência no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV) mostra que a maioria dos reformados lidam de forma passiva e conformista com essa etapa da sua vida. Com efeito, constata-se que este público manifesta uma enorme resistência em participar nos projectos de intervenção desenvolvidos no SCPOV que têm como principais objectivos (1) promover um maior controlo sobre o processo de reforma, (2) favorecer uma integração positiva do papel de reformado e (3) apoiar a construção de um projecto de reforma que contribua, simultaneamente, para a sua qualidade de vida e para o seu sucesso psicológico.

A experiência no SCPOV, permite elencar alguns dos factores que parecem explicar essa relutância da população senior em investir na estruturação de novos projectos de vida e, por conseguinte, em participar de qualquer projecto de intervenção que pretenda apoiá-los nessa tarefa.

1. (Internalização de) Expectativas face à idade e à reforma

"Já não tenho idade para essas coisas"
"A minha cabeça já não dá para tanto"
"Os desafios são para os jovens"
"Com esta idade já não há nada para aprender"
"Tempo de parar e descansar"

Tal como as pessoas em qualquer outro estádio de desenvolvimento ou fase da sua vida, os indivíduos com mais idade encontram evidência do que é esperado de si procurando as pistas e as definições do papel produzidos por terceiros. Os comentários dos outros segundo os quais as pessoas idosas não devem estabelecer objectivos elevados para si próprias podem ser assumidos como referenciais normativos relativamente aos comportamentos apropriados à idade. Crenças quanto à inutilidade da população senior podem, por exemplo, levar a que internalizem eles próprios essas "normas sociais" e se conformem às expectativas dos outros. Alguns autores defendem que esta pressão social é o factor mais poderoso que influencia a atitude face à reforma (Greller & Stroh, 1995). A internalização destas expectativas sociais poderá resultar numa espécie de desânimo relativamente aos investimentos que ainda vale a pena fazer.

De qualquer forma, não pode ignorar-se a existência de diferenças nas expectativas e atitudes face à reforma. Assim, ao passo que algumas pessoas anseiam pela reforma (nem sempre tendo uma noção realista da quantidade e qualidade de disrupções que esta pode comportar para a sua vida), outras sobrestimam as dificuldades (isto é, estão mais centrados nos potenciais negativos da reforma) e subestimam as vantagens da reforma e outras, ainda, manifestam ambivalência e estão incertas quanto ao que de bom ou mau a experiência de reformado pode vir a trazer às suas vidas (Gall & Evans, 2000).

2. Perspectiva restritiva das oportunidades

"Arrumar as botas"
"Ficar na prateleira"

As pessoas reformadas sentem que a sua vez já passou, que é tempo de dar lugar aos novos, sendo estas visões altamente influenciadas por fenómenos como o *ageism*. As expectativas dos outros, quando traduzidas em comportamentos de crítica ou discriminação, podem funcionar como "incentivos" à passividade. Os indivíduos reformados encontram evidência da falta de oportunidades na atitude discriminatória dos outros mas também na inexistência, na estrutura social, de mecanismos que promovam efectivamente a sua integração e o aproveitamento do seu capital de experiências e de competências, ou seja, que possam contribuir, efectivamente, para o desígnio político de um "envelhecimento activo" (como a possibilidade de formas progressivas de reforma ou de re-colocação a meio tempo no mercado de trabalho). Por outro lado, habituados a uma cultura organizacional marcada por níveis elevados de dependência em relação ao empregador (a pessoa a quem cabia a definição das metas e tarefas), não estão preparados para a autonomia e para a iniciativa, isto é, para definirem os seus próprios objectivos e assumirem responsabilidade pela condução das suas próprias vidas quando, ao saírem de uma organização, ficam entregues a si próprios (Hall & Mirvis,1995). É como se, de repente, os ponteiros do relógio tivessem sido travados e fosse agora "*Tempo de arrumar as botas" ou de "parar e descansar*".

3. Representação simplista do psicólogo

"O poder de virar a cabeça às pessoas"
"Só ouve; não dá conselhos"
"Não passou pelo que eu passei"
"Levei a minha vida sozinho sem precisar da ajuda de ninguém"

Acrescenta-se a isto representações simplistas e redutoras, em relação à intervenção psicológica começando pela falta de conhecimento acerca do âmbito da intervenção em Orientação Vocacional (encarada como um apoio exclusivamente destinado aos jovens e baseado na administração de testes psicológicos), passando pela desvalorização da capacidade de ajuda do técnico dada a sua menor experiência de vida (o que torna provável a percepção e/ou a ocorrência de inversão de papéis), pela atitude de auto-suficiência que torna insuportáveis as situações em que se sentem vulneráveis, ou pela presença de expectativas irrealistas quanto ao tipo de ajuda a ser prestada (e.g., promover a sua integração em estruturas recreativas ou proporcionar aprendizagens à semelhança de um curso). A investigação atesta, contudo, a dificuldade dos profissionais mais jovens em estabelecer uma relação empática com pessoas de mais idade ou em lidar com as características desenvolvimentais daqueles (pensam que só querem ter quem os ouça) o que se manifesta na falta de investimento na criação de oportunidades para o crescimento psicológico e para o enriquecimento da sua vida (o que se reflecte na adopção de metodologias de intervenção pouco criativas e pouco ajustadas às necessidades específicas desta população).

4. A dificuldade de ter sido o que se desejou

Por fim, importa salientar as situações em que a desmoralização face ao futuro e a atitude de desistência que por vezes se observa, reside num sentimento de frustração que remonta ao passado e à impossibilidade de ter realizado certos sonhos profissionais. As escolhas e o percurso profissional de algumas destas pessoas foi profundamente condicionado por aspectos de natureza social – a condição financeira da família de origem, cumprimento do serviço militar durante a guerra colonial ou, no caso particular das mulheres, o número de filhos e a adequação aos papéis de género que lhes vedava o acesso a certos tipos de actividade.

Curiosamente a desconfiança e desinteresse que se observa junto dos participantes potenciais contrasta com a incompreensão em relação a essas atitudes por parte dos que se tornam beneficiários da intervenção.

Novos Tempos e Ritmos: (A desintegração da) persistência do tempo e da memória

Nos tempos mais recentes, a existência de uma maior diversidade nos motivos e nos timings da saída do mercado de emprego tem vindo a alterar o ritmo monosincrónico da reforma o que explica que esta transição se esteja a "desnormativizar". De igual modo, é esperado que as diferenças individuais aumentem à medida que as pessoas se desenvolvem e sentem necessidade de, face à turbulência, instabilidade e imprevisibilidade reinante, criarem formas únicas de relação com os ambientes de trabalho (Han & Moen, 1999). Esta maior diferenciação dos padrões temporais e dos ritmos biográficos explica, ao mesmo tempo, os diferentes rumos e os diferentes desfechos do itinerário profissional dos indivíduos.

Por essa razão, depois de durante algum tempo se ter vindo a conceptualizar a população de reformados como um grupo homogéneo com formas de resposta à reforma basicamente similares, actualmente admite-se que os indivíduos também diferem nos seus métodos e estilos de ajustamento à reforma. Aparentemente estas diferenças dizem respeito à identificação com o trabalho, à capacidade de reorganizar o seu estilo de vida, ao nível de actividade na pós-reforma, ao significado que atribuem à reforma e ao grau de satisfação com a vida (Jensen-Scott, 1993). Assim, embora a maioria dos indivíduos experienciem a reforma como uma transição de vida positiva, nem todos os trabalhadores perspectivam/preparam a reforma ou se ajustam positivamente a ela. Face a estas tendências, torna-se fundamental ajudar os trabalhadores a lidarem com a crescente necessidade de escolha trazida pela maior flexibilidade dos marcos temporais (antes) institucionalizados para a reforma bem como com as dificuldades colocadas pela inexistência de fronteira entre trabalho e não trabalho (Han & Moen, 1999). Por conseguinte, quando se estuda ou intervém no desenvolvimento vocacional a partir da meia idade, e sobretudo próximo do limiar de reforma, importa não perder de vista dois pontos importantes:

1. Em primeiro lugar se algumas pessoas se sentem felizes na reforma outras só conseguem encontrar a felicidade no trabalho (profissional ou não profissional). Ao apoiar-se os indivíduos na decisão quanto à reforma não se deve participar num processo que promova a crença de que todas as pessoas devem reformar-se ou continuar a trabalhar. Se e quando a pessoa se deve ou não reformar é uma decisão

inteiramente pessoal (exceptuando, obviamente, os casos em que corresponda a um curso de acção externamente imposto). Além do mais, importa ter presente que as opções que se abrem aos indivíduos no momento em que a hipótese de reforma se lhes coloca, estão longe de ser dicotómicas (*e.g.*, continuar a trabalhar ou tornar-se um mero consumidor de lazer).

2. Em segundo lugar, os trabalhadores seniores têm diferentes necessidades, desejos e personalidades. Envelhecer é um processo único a cada indivíduo. Quando se procura ajudar os indivíduos (ou as organizações) a repensar a sua situação de emprego (dos trabalhadores), é preciso compreender inteiramente as intenções e inquietações dos indivíduos bem como o seu potencial para gozarem de experiências mais desafiantes e gratificantes dentro mas também fora do contexto profissional. A este nível, poderá ser útil ter em conta a posição de cada indivíduo no que se refere à relação entre a sua situação profissional actual e a situação profissional desejada. Os casos mais críticos, isto é, os que estão associados a níveis superiores de desequilíbrio psicológico correspondem a situações em que os indivíduos gostariam de sair do mercado de trabalho mas não podem fazê-lo (em contraste com os que podem terminar a sua vida activa mas se mantêm a trabalhar devido ao significado do trabalho para si) e àquelas em que os indivíduos pretenderiam continuar a trabalhar mas são forçados a reformarem-se (em contraste com os que deixam de trabalhar e não têm intenção de retomar a actividade laboral) (Greller, 1989).

Seja como for, e reconhecida a importância de favorecer um planeamento activo da reforma, importará encorajar os indivíduos a especificar, atempadamente, objectivos pessoais para essa fase da sua vida e a identificar os recursos emocionais e instrumentais conducentes à sua concretização. Só através da exploração de novos focos de interesse e do reforço da motivação pessoal para o envolvimento prévio em actividades e papéis satisfatórios e significativos (susceptíveis de substituírem eficazmente os que virão a ser perdidos na transição e de se afirmarem como fontes alternativas de identidade e de pertença), será possível obviar aos problemas de auto-definição e ao sentimento de perda do *self* que resultam da *desintegração do padrão persistente de tempo e de memória* - tão bem ilustrado no quadro pintado por Salvador Dali em 1954 - no qual se condensa a história pessoal de relação com o trabalho. Aprendendo a relacionar o comportamento presente com os resultados futuros, os indivíduos tornar-se-ão capazes de, no período da reforma, manterem em movimento os ponteiros do relógio assumindo a responsabilidade primária pela marcação do ritmo das suas vidas, ou seja, conseguindo estabelecer metas, criar rotinas e praticá-las com a necessária regularidade de modo sentirem-se realizados nessa experiência mais plena de autonomia, de desenvolvimento e de expressão do *self*.

Referências Bibliográficas

Atchley, R.C. (1975). Adjustment to loss of job at retirement. *International Journal on Aging and Human Development, 6*,17-27.

Atchley, R.C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist, 29*, 183-190.

Bejian, D.V. & Solomone, P.R. (1995). Understanding midlife career renewal: Implications for counselling. *The Career Development Quarterly, 44*,52-64.

Carter, M.A.T. & Cook, K. (1995). Adaptation to retirement: Role changes and psychological resources. *The Career Development Quarterly, 44*, 67-81.

Epstein, C. F. & Kalleberg, A.L. (2001) Time and the sociology of work: Issues and implications. *Work and Occupations, 28, 1*, 5-16.

Erickson, E. H.(1968).*Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erickson, E. H.(1980).*Identity and the Life cycle*. New York: Norton.

Gall, T.L. & D. R. Evans (2000). Pre-retirement expectations and the quality of life of male retirees in later retirement. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 32,3, 187-201.*

Greller, M.M. (1989). Making the aging workforce a strategic advantage in your organization. *Perspectives in Human Resources: 41th National Conference Proceedings* (pp.5-13). Alexandria, Virginia: American Society for Personnel Administration.

Greller, M.M. & Stroh, L. K. (1995). Careers in Midlife and beyond: A fallow field in need of sustenance. *Journal of Vocational Behavior,47,* 232-247.

Hall, D. T. & Mirvis, P.H. (1995). The new career Contract: Developing the whole person at mid-life and beyond. *Journal of Vocational Behavior,47,* 269-289

Han, S. & Moen, P. (1999). Clocking out: Temporal patterning of retirement. *The American Journal of Sociology, 105*,1,191-236

Jensen-Scott, R.L. (1993). Counselling to promote retirement adjustment. *The Career Development Quarterly, 41*,257-267.

Kim, S. & Feldman, D.C. (2000). Working in retirement: The antecedents of bridge employment and its consequences for quality of life in retirement. *Academy of Management Journal, 43, 6*, 1195-1210.

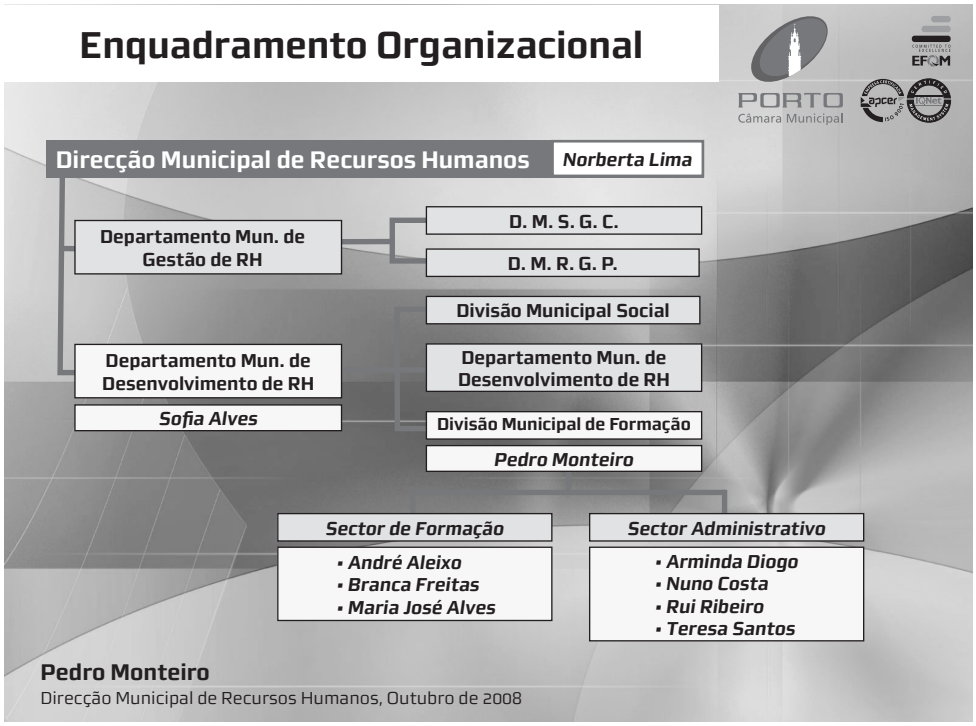
Mazimiliane, E.S. & Stanley, D.V. (1999). The retiree identity: Gender and race differences. *The Journal of Gerontology, 54B, 4*, 207-218.

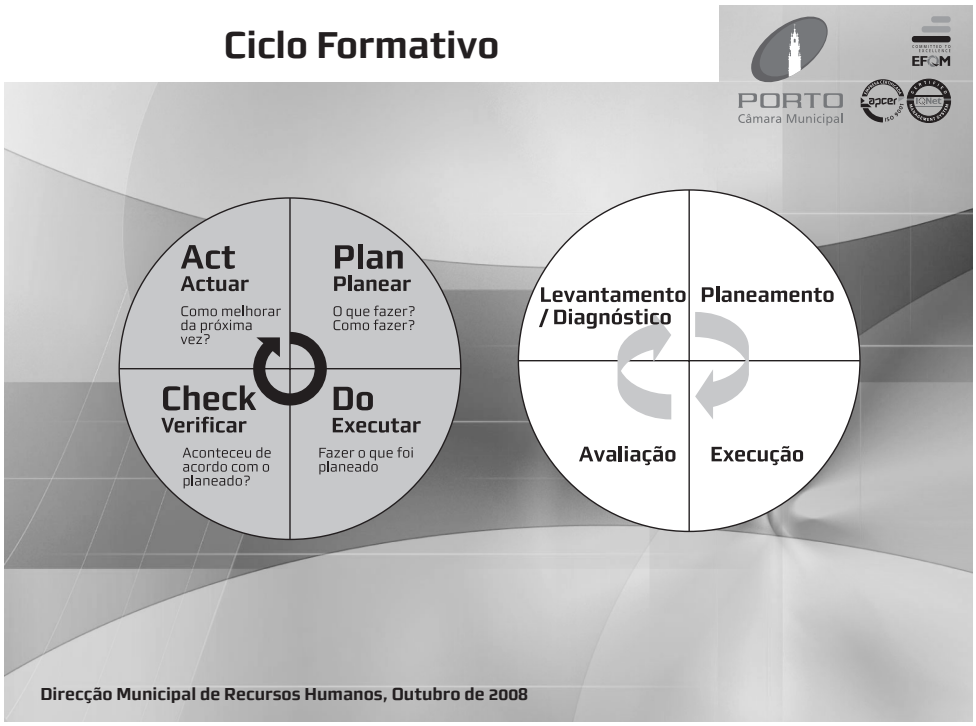
Merton, R. K. (1984). Socially Expected Durations: A case study of concept formation in sociology. In Walter W. Powell and Richard Robbins (Eds.), *Conflict and Consensus* (pp.262-283). New Work: Free Press.

Super, D. E. (1980). A life-span, a life space approach to career development. *Journal Vocational Behavior, 16*, 282-296.

Super, D. E. (1990). A life-span, a life space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & alt.(Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). S. Francisco: Jossey-Bass.

PORTO
Câmara Municipal
Câmara Municipal do Porto
A Formação Profissional na Autarquia do Porto
X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza
"Uma Década de Trabalho e Aprendizagens
Pedro Monteiro
Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008
apcer
ISO 9001
EFQM


Enquadramento Organizacional
PORTO
Câmara Municipal
Direcção Municipal de Recursos Humanos
Norberta Lima
Departamento Mun. de Gestão de RH
D. M. S. G. C.
D. M. R. G. P.
Divisão Municipal Social
Departamento Mun. de Desenvolvimento de RH
Sofia Alves
Departamento Mun. de Desenvolvimento de RH
Divisão Municipal de Formação
Pedro Monteiro
Sector de Formação
▪ André Aleixo
▪ Branca Freitas
▪ Maria José Alves
Sector Administrativo
▪ Arminda Diogo
▪ Nuno Costa
▪ Rui Ribeiro
▪ Teresa Santos
Pedro Monteiro
Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008


Ciclo Formativo
PORTO
Câmara Municipal
Act
Actuar
Como melhorar da próxima vez?
Plan
Planear
O que fazer? Como fazer?
Check
Verificar
Aconteceu de acordo com o planeado?
Do
Executar
Fazer o que foi planeado
Levantamento / Diagnóstico
Planeamento
Avaliação
Execução
Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Tipologias de Formação

PORTO Câmara Municipal

Formação Interna

1. Plano de Formação

- Enquadramento na Organização
- Higiene e Segurança no Trabalho
- Informática na Óptica do Utilizador
- Desenvolvimento Pessoal
- Gestão para a Qualidade
- Línguas
- Direito
- Protecção de Pessoas e Bens

2. Propostas não integradas no Plano de Formação

- Qualidade de Vida no Trabalho (FormaLU) - DMASU - Divisão Municipal de Limpeza Urbana (2007)
- Projecto SIADAP (2006 - 2007)
- Sistemas de Informação Geográfica (Direcção Municipal de Sistemas de Informação - 2004)
- Go Management (Dirigentes da CMP- 2004)
- Gabinete do Munícipe (Formação Inicial para equipa integrar o GM - 2003)

Aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções

Conjunto estruturado das actividades formativas que são realizadas durante um período de tempo tendo por base o diagnóstico de necessidades.

Conjunto estruturado das actividades formativas que não foram contempladas no Plano de Formação.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Tipologias de Formação

PORTO Câmara Municipal

Formação – Acção

- Projecto Cidadania (2008-2009)
- SG de Qualidade (vários Serviços da CMP: DMC; GEP; DMSP; DMRH- 2007)
- Gestão de Stocks - Direcção M. Finanças e Património (2006)
- PRONADI – Direcção Municipal de Urbanismo (2005- 2006)

Formação Externa

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC)

Parcerias
- Instituto de Emprego e Formação Profissional - Centro de Formação Profissional do Porto;
- Instituto de Emprego e Formação Profissional - Centro de Formação do Sector Terciário do Porto;
- Escola Secundária Fontes Pereira de Melo;
- Espaço T;
- Associação Empresarial de Portugal (AEP);
- Centro de Formação Profissional da Industria de Fundição (CINFU)

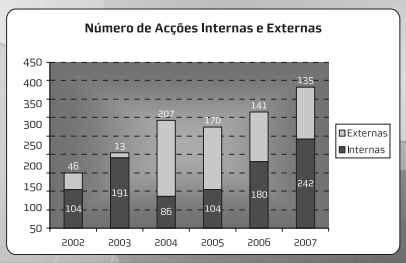
Aprendizagem através da análise e resolução de problemas da organização

Assegurada por entidades externas; aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções.

Processo de identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos pelos adultos através da experiência de trabalho e de vida, certificando as competências adquiridas e atribuindo uma equivalência escolar e/ou uma habilitação profissional.

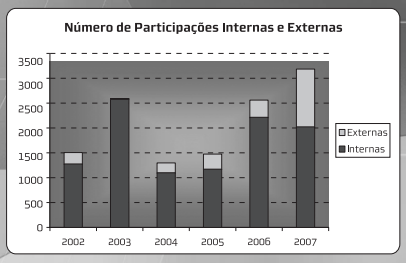
Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Indicadores Formação Interna e Externa



2002:
- **104** acções de **Formação Interna**
- **46** acções de **Formação Externa**

2007:
- **242** acções de **Formação Interna**
- **141** acções de **Formação Externa**

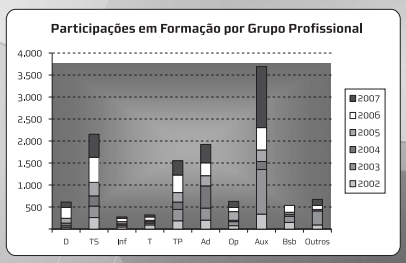


2002:
- **1514** participações (total)

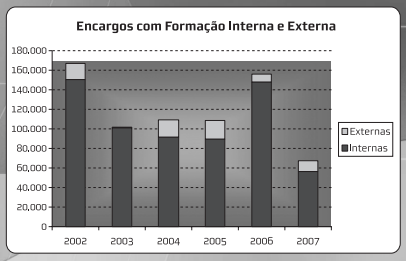
2007:
- **3222** participações (total)

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Indicadores Formação Interna e Externa



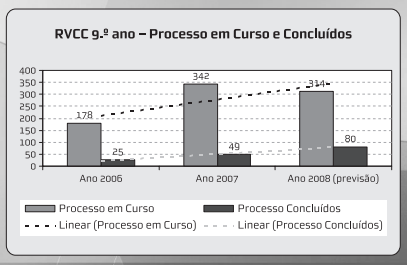
Realça-se participação do grupo Auxiliar :
2003 - Formação para as Auxiliares e Assistentes de Acção Educativa afectas ao Departamento Municipal de Educação e Juventude ;
2007- Projecto não Integrado em Plano designado por " Forma LU" , tendo como destinatários cantoneiros afectos à Direcção Municipal Ambiente Serviços Urbanos/ Divisão Municipal Limpeza Urbana.



Esforço de racionalização dos recursos financeiros, através do aumento do n.º de participações com um decréscimo dos custos.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

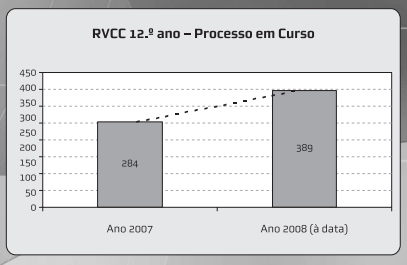
Indicadores Reconhecimento Validação Certificação de Competências



2006:
- **178** processos em curso
- **25** processos concluídos.

2007:
- **342** processo em curso
- **49** processos concluídos

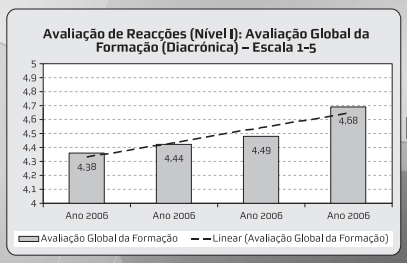
2008 (previsão):
- **314** processos em curso
- **80** processos concluídos



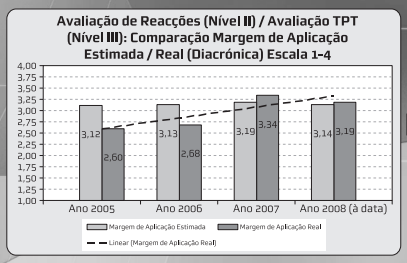
O nº de inscrições de **2007** para 2008 aumentou em 73%, contudo ainda não existem processos de RVCC concluídos. Em **2008**, estão 35 colaboradores a aguardar a marcação da sessão de júri.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Avaliação de Formação



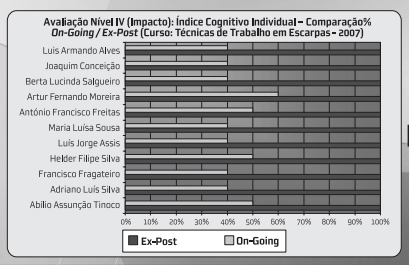
Fonte: Questionários Avaliação de Reacções
Timing de Aplicação: final de cada iniciativa formativa
Universo: totalidade dos participantes de Formação Interna
Observações: Subida sustentada dos níveis de Avaliação Global das iniciativas formativas pelos formandos participantes (em 2008, à data, um Índice de Satisfação de 93,60%)



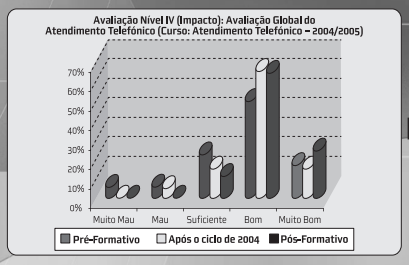
Fonte: Questionários Avaliação de Reacções / Questionários Avaliação Transferência para o Posto de Trabalho (TPT)
Timing de Aplicação: final de cada iniciativa formativa (Av. Nível I) / 3 meses após a finalização da participação (Av. Nível III)
Universo: totalidade dos participantes de Formação Interna
Observações: Aproximação sustentada dos níveis de aplicação real das aprendizagens no posto de trabalho (medida 3 meses após a formação) aos níveis estimados pelos formandos no momento do término da formação

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Avaliação de Formação



Fonte: Grelhas de Avaliação de Impacto (Avaliação Nível IV)
Timing de Aplicação: 4 a 6 meses após a formação
Universo: totalidade dos participantes em formação direccionada para sectores / categorias específicos (neste curso, Cantoneiros de Limpeza)
Observações: exemplo de aplicação de um trabalho comparativo On-Going / Ex-Post em termos de apuramento de impactos cognitivos e competenciais nos colaboradores (indicadores de **natureza individual**)



Fonte: Instrumentos e Metodologias made-to-measure (Avaliação Impactos – Nível IV)
Timing de Aplicação: variável (normalmente 4 a 6 meses após
o término das participações)
Universo: participantes em formação direccionada para sectores / categorias específicos (com possibilidade de escalonamento Ex-Ante de indicadores organizacionais)
Observações: exemplo de aplicação de um trabalho comparativo Ex-Ante / Ex-Post por via da auscultação de clientes externos da Autarquia quanto à qualidade do Atendimento Telefónico (na sequência de ciclos formativos orientados para esta temática); apuramento de impactos técnicos e competenciais nos serviços prestados (indicadores de **natureza colectiva / sectorial**)

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Projecto ALVO

Aprendizagem longo da Vida On Line

Candidatura ao Programa Operacional Sudoeste Europeu - SUDOE

Intervenientes

Instituto Superior de Engenharia do Porto — **Escola Técnica Superior Enxeñeiros de Telecomunicación – Departamento de Enxeñaria Telemática – Universidade de Vigo**

E-learning

Câmara Municipal do Porto — **Ayuntamiento de Vigfo**

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Projecto ALVO – Aprendizagem longo da Vida On Line

Âmbito do Projecto

Promoção da **inovação** e constituição de **redes de cooperação** em matéria tecnológica com incidência na vertente de Formação.

Objectivo do Projecto

Desenvolver, de forma adequada à realidade da Administração Local, a valência de **formação a distância**.

Duração do Projecto

Aproximadamente 2 Anos.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Projecto ALVO – Aprendizagem longo da Vida On Line

Pertinência do Projecto

- **Diversidade de necessidades** de formação, exigindo gestão e organização complexa;
- **Níveis reduzidos de literacia digital** em grande percentagem de colaboradores dos Municípios;
- **Indisponibilidade de pontos de acesso** à Intranet em diversos locais de trabalho.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Projecto ALVO – Aprendizagem longo da Vida On Line

Carácter Inovador do Projecto

- Parceria entre Instituições de **Ensino Superior** (IES) e Instituições da **Administração Local** (IAL);
- **Dimensão transnacional**, envolvendo IES e IAL do Norte de Portugal e Galiza [Instituto Superior de Engenharia do Porto e Câmara Municipal do Porto; Escola Técnica Superior Enxeñeiros de Telecomunicación – Departamento de Enxeñería Telemática - Universidad de Vigo e Ayuntamiento de Vigo]
- Desenvolvimento de um modelo de **cooperação e de interconectividade** (os formandos do Porto terão acesso aos conteúdos de Vigo e vice-versa);
- **Partilha de recursos** de formação e de boas práticas.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Projecto ALVO – Aprendizagem longo da Vida On Line

Resultados Esperados

- **Incremento da literacia digital;**
- Modelo(s) de Formação assentes em e-learning/b-learning, **adequados** à especificidade da Administração Local e **replicáveis** em outros Municípios, Áreas Metropolitanas e Regiões;
- Plataformas e sistemas informáticos adequados à formação online **no contexto de trabalho**;
- **Rede de postos de acesso** à plataforma de e-learning em cada IAL;
- **Repositório de recursos educativos** associado às plataformas de formação.

Direcção Municipal de Recursos Humanos, Outubro de 2008

Helena Maria M. G. Ferreira*, Carlos Manuel Gonçalves, Joaquim Luís Coimbra*****
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal

O impacto do contexto de trabalho na auto-eficácia profissional

As actuais exigências dos contextos de trabalho marcados pela competitividade, pela definição e realização de objectivos, pela flexibilidade, pela incerteza, pela avaliação de desempenhos... colocam novos desafios ao sistema pessoal e relacional dos trabalhadores, entre outros, saber lidar com situações complexas de turbulência e mudanças sistemáticas do contexto, com a sobrecarga de trabalho para atingir os objectivos definidos, com os conflitos de interesses que vão emergindo no grupo de trabalho, bem como com as regras e objectivos organizacionais. É da qualidade do clima psicossocial do contexto de trabalho que dependerá a qualidade de vida do sujeito e as suas representações de auto-eficácia como trabalhador promovendo uma participação activa e sentido de pertença à organização. Este trabalho pretende, face à escassez de investigação e evidências empíricas neste domínio de investigação no contexto português, estudar como o clima sócio-emocional/organizacional influencia ou não as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores. Assim, a partir de uma amostra de 250 funcionários da administração pública, oriundos de várias organizações da região Norte do País, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados do impacto do clima sócio-emocional nas percepções da auto-eficácia profissional, para, num segundo momento, serem discutidos e atribuir-lhes significado psicossocial a partir da revisão da literatura. As conclusões obtidas neste estudo poderão subsidiar futuros desenvolvimentos de investigação e intervenção ao nível do desenvolvimento do sistema pessoal, da formação, da avaliação e da promoção do clima sócio-emocional no contexto de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Clima Sócio-emocional; Auto-eficácia; Contexto de Trabalho.

O objecto de estudo a que esta investigação procura dar resposta, centra-se no contexto de trabalho e nas percepções de auto-eficácia profissional dos trabalhadores. O trabalho na sua dimensão subjectiva é sempre uma acção pessoal, é um bem para a pessoa, porque, mediante o trabalho, o ser humano não somente transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades, mas realiza-se também a si mesmo como pessoa e, até certo ponto, torna-se mais humano. O trabalho é, também, eminentemente social pelo seu fim (serviço aos outros), pelo seu exercício (implica cooperação aos outros), dando uma identidade e uma posição social dentro da sociedade em que se vive.

O clima sócio-emocional no contexto de trabalho engloba as percepções descritivas dos fenómenos organizacionais, assim como, os atributos individuais, como o género, o tipo de formação recebida, o nível de escolaridade, a história profissional, a experiência

* Aluna de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

*** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

profissional e as influências grupais e sociais recebidas (Neves, 2000). É conceptualizado com base em três dimensões: a) relacional (Moos,1988) ou psicossocial (Moran & Volkein, 1992), que diz respeito ao envolvimento dos indivíduos no seu ambiente, grau de apoio mútuo, de espontaneidade e expressão livre entre os participantes; b) de desenvolvimento pessoal, orientação para objectivos (Moos,1988) ou segundo uma perspectiva psicológica (Moran & Volkein, 1992), aspectos do ambiente que se tornam salientes em função dos objectivos; c) a manutenção e mudança sistémica (Moos,1988) ou perspectiva cultural (Moran & Volkein, 1992), que inclui o grau de ordenação e clareza das expectativas, a manutenção do controlo através de regras, a iniciação de variedade nos processos e inovação no quotidiano, envolvendo as relações de autoridade e as leis que regem o comportamento e a mudança, isto é, o grau de alteração do sistema ao longo do tempo.

É da qualidade do clima psicossocial do contexto de trabalho que dependerá a qualidade de vida do sujeito e as suas representações de auto-eficácia como trabalhador, devendo promover-se uma participação activa e sentido de pertença dos indivíduos à organização. Bandura define a auto-eficácia como as crenças relativas às capacidades pessoais para realizar com sucesso um determinado comportamento, propondo que estas influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem, motivam-se a si próprias e agem (Bandura, 1986; 1991). Deste modo, a auto-eficácia refere-se às crenças pessoais sobre as capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de acção necessários para se exercer controlo sobre acontecimentos ao longo da vida (Bandura & Wood, 1989). Essas capacidades são consideradas atributos dinâmicos que têm muita relevância nas trajectórias vocacionais dos indivíduos, uma vez que estes últimos, ao longo da sua vida, e no âmbito da sua relação com a formação e com o trabalho, se confrontarão com novas percepções de si próprio e do mundo, acerca das suas capacidades e possibilidades (Vieira, 2008).

Assim, partindo de uma abordagem conceptual sócio-cognitiva e ecológica do contexto de trabalho esta investigação pretende perceber como a qualidade do clima sócio-emocional e relacional do contexto de trabalho influencia as percepções de auto-eficácia dos sujeitos nos seus desempenhos profissionais.

Objectivos Gerais e Específicos da investigação

Esta investigação visa como objectivo geral avaliar até que ponto o clima organizacional poderá contribuir para a construção de sentimentos positivos e/ou negativos de eficácia profissional. Como objectivos específicos, destacam-se principalmente:

1. Analisar a percepção do clima sócio-emocional/organizacional através de variáveis como o apoio, inovação, objectivos, regras, conflitos interpessoais e pressão/sobrecarga de trabalho;

2. Analisar as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores mediante o estudo das seguintes variáveis, auto-eficácia profissional e auto-eficácia generalizada.

Enunciação e fundamentação das hipóteses de investigação

A partir da revisão da literatura sobre o clima sócio-emocional no contexto de trabalho e a auto-eficácia profissional, formulam-se e fundamentam-se de seguida as hipóteses de investigação.

H1 – Espera-se que a dimensão da auto-eficácia profissional esteja inversamente relacionada com os conflitos interpessoais e com a pressão/sobrecarga de trabalho;

Investigações recentes evidenciaram que características como auto-responsabilidade, criatividade, habilidade para as relações interpessoais, metas/objectivos claros são qualidades próprias de um indivíduo com uma elevada auto-eficácia. As pessoas que têm uma baixa auto-eficácia vêem quase sempre o mais mínimo obstáculo como um gigantesco problema que lhes impedirá de cumprir as suas metas (Ardila, 2000). Assim, uma pessoa com problemas de auto-eficácia pode transformar um comentário de um companheiro de trabalho numa agressão verbal, crendo que todas as pessoas falam mal de si, porque desconfia do seu desempenho profissional.

Dailey e Kirk (1992) desenvolveram um estudo sobre a tensão induzida pelo trabalho como uma forma importante de perceber os comportamentos de afastamento, nomeadamente, através da capacidade que os indivíduos têm de lidar com essa pressão. Ora, quando esta capacidade não está presente, os indivíduos sentem a intenção de experimentar o afastamento do trabalho. Os indivíduos com maiores níveis de envolvimento no trabalho têm mais facilidade em dissipar a tensão induzida pelo trabalho.

Pesquisas realizadas com professores, na Alemanha e em Hong Kong sobre auto-percepção de eficácia geral e específica, atitude proactiva e *burnout* indicam que alto nível de tensão e insatisfação no trabalho e de *burnout* são negativamente correlacionados com alto nível de atitude proactiva e de autopercepção de eficácia geral e específica (Costa, 2003). Também no Brasil, numa pesquisa piloto realizada por Costa (2003), com 31 sujeitos, encontrou-se uma correlação negativa significativa entre os resultados de autopercepção de eficácia geral e específica e o *score* geral do inventário de risco. Estes

dados sugerem, segundo o autor, que a percepção de auto-eficácia geral e específica dos professores, bem como a atitude proactiva elevada parece funcionar como antídoto para o *burnout*.

Tamayo e Tróccoli (2002) desenvolveram uma investigação sobre dois aspectos importantes para o estudo da exaustão emocional no local de trabalho: a percepção de suporte organizacional (PSO) e o coping no trabalho. Esta constatação pode significar, segundo os autores, que o *burnout* está mais relacionado com características do ambiente de trabalho do que com características do trabalhador. Outra conclusão importante é a de que variáveis de suporte organizacionais que envolvem processos de gestão e desenvolvimento da chefia podem diminuir a exaustão emocional, desde que esses processos sejam executados de forma participativa e colaboradora, preocupando-se em incentivar e valorizar o trabalho dos subordinados.

Com o intuito de tentar compreender a auto-gestão do *self* no contexto de trabalho, Tams (2006) baseou-se numa análise qualitativa de 145 entrevistas com 74 pessoas oriundas de seis sectores diferentes de uma empresa. Os resultados conferem que as pessoas, por um lado, ficam mais interessadas nos feedbacks específicos, pois estes são relevantes para a eficácia da sua auto-gestão, orgulho e encorajamento; por outro lado, vão construindo a sua auto-eficácia no contexto do seu dia-a-dia laboral, sendo influenciadas pela maior ou menor colaboração com os outros, pelas mudanças transaccionais a curto-prazo, pela sua própria rotina e pelos feedbacks negativos que vão tendo.

H2 – Espera-se que a dimensão apoio seja a principal variável do contexto laboral que irá predizer o desenvolvimento da auto-eficácia profissional.

Jaina e Tyson (2004) elaboraram um estudo com o objectivo de saber como é que as relações interpessoais formadas no contexto laboral influenciam as percepções de auto-eficácia dos trabalhadores. As conclusões deste estudo remetem-nos para o facto de que os julgamentos que os outros fazem acerca da auto-eficácia de cada trabalhador influenciam as actividades individuais, pois os relatos dos outros acerca destas capacidades ou incapacidades antecipam reacções emocionais; o suporte e o encorajamento dos outros influenciam as expectativas de auto-eficácia individual; as relações positivas e de confiança contribuem para o aumento das crenças de auto-eficácia pessoal, em situações de trabalho, com pares, com superiores ou com subordinados que, se conhecem, confiam e estão abertos a discutirem acerca de tópicos que ainda não foram bem negociados.

Taveira, Silva, Fernandes, Faria, Loureiro, Carvalho, Pinto, Sousa & Cunha (2007) realizaram um estudo para analisarem a satisfação no trabalho de 57 trabalhadores dos serviços públicos do Noroeste de Portugal, para a concepção de intervenções de gestão de carreira. Os resultados sugerem a importância da diversidade das disposições da personalidade do trabalhador, estilos de *coping* e as experiências subjectivas na satisfação no trabalho e na avaliação da insatisfação. A gestão da confiança na resolução de problemas, a orientação para o trabalho, a qualidade das relações e o nível de emocionalidade surgem como áreas de intervenção com os trabalhadores. O clima e a comunicação no interior da organização, a natureza e as relações de trabalho são factores importantes para ambas as experiências de satisfação e insatisfação no trabalho, especialmente as de insatisfação.

Variáveis em análise

Em articulação com o objecto desta investigação e na prossecução dos objectivos explanados foram consideradas como variáveis dependentes: o clima sócio-emocional/organizacional e a auto-eficácia profissional. O clima sócio-emocional/organizacional foi avaliado através do Questionário *FOCUS 93* (Neves, 2000) que operacionaliza percepções do ambiente laboral através das seguintes variáveis dependentes: *apoio, regras, objectivos e inovação.* E ainda, através das Escalas *Interpersonal Conflit at Work Scale (ICAWS) e Quantitative Workload Inventory (QWI)* (Spector & Jex, 1998) que avalia as dimensões dos *conflitos interpessoais e da pressão/sobrecarga de trabalho*. A auto-eficácia profissional foi avaliada recorrendo à Escala *Occupational Self-Efficacy Scale* (Schyns & Collani, 2002), que operacionaliza a auto-eficácia profissional em variáveis dependentes como: *auto-eficácia generalizada e auto-eficácia profissional*.

Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 250 sujeitos oriundos de organizações públicas do norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 21 e os 62 anos ($\underline{M}$= 40,87; $\underline{SD}$= 9,794), sendo na sua maioria do sexo feminino (69,2%).). O tempo de actividade profissional varia entre 1 e 44 anos de serviço ($\underline{M}$= 18,6387; $\underline{SD}$= 10,58199).

Apresentação e discussão dos resultados

De seguida apresenta-se a relação entre o clima sócio-emocional e a auto-eficácia profissional, assim

como, o valor da magnitude de cada uma das dimensões do clima sócio-emocional na predictibilidade da auto-eficácia profissional.

Quadro 1. *Correlação entre as dimensões do clima sócio-emocional e da percepção de auto-eficácia profissional.*

	Apoio	Regras	Objectivos	Inovação	Conflitos Interp.	Pres/sobrc. Trab.	Auto-ef. General.	Auto-ef. Profiss.
Apoio	_	.476**	.642**	.230**	-.176**	.068	.016	-.349**
Regras	.476**	_	.440**	.095	-.049	-.036	.165*	-.106
Objectivos	.642**	.440**	_	.192**	-.147*	.005	.134*	-.039
Inovação	.230**	.095	.192**	_	.104	.175**	-.059	-.167**
Conflitos Interp.	-.176**	-.049	-.147*	.104	_	.240**	-.116	-.349**
Pres/sobrec. Trab.	.068	-.036	.005	.175**	.240**	_	.024	-180**
Auto-ef. General.	.016	.165*	.134*	-.059	-.116	.024	_	.236**
Auto-ef. Profiss.	-.073	-.106	-.039	-.167**	-.349**	-180**	.236**	_

** Correlação significativa a .001.
* Correlação significativa a .005.
Correlação fraca (r=.10 a .29), média (r=.30 a .49) e forte (r=.50 a 1.0)

Pela análise dos resultados, verificamos que a auto-eficácia profissional está negativamente correlacionada com os conflitos interpessoais e com a pressão/sobrecarga de trabalho, tal como tínhamos considerado na enunciação das hipóteses. Isto porque, por um lado, alto nível de tensão, insatisfação no trabalho e de *burnout* são negativamente correlacionados com alto nível de atitude proactiva e de autopercepção de eficácia geral e específica (Costa, 2003). Existe uma relação inversa significativa entre a autopercepção de eficácia geral e específica e o *score* geral do inventário de risco (Costa, 2003). Por outro lado, tem-se chegado à conclusão que o *burnout* está mais relacionado com características do ambiente de trabalho do que com características do trabalhador (Tamayo e Tróccoli, 2002). As pessoas vão construindo a sua auto-eficácia no contexto do seu dia-a-dia laboral, sendo influenciadas pela maior ou menor colaboração com os outros, pela diminuição dos conflitos entre os colegas de trabalho ou pela resolução construtiva desses conflitos, pelas mudanças transaccionais a curto-prazo, pela sua própria rotina e pelos feedbacks positivos e negativos que vão tendo (Tams, 2006).

Relativamente à relação entre a inovação e a auto-eficácia profissional, esta última apresenta-se, neste estudo, negativamente correlacionada com a inovação. Este resultado não foi de encontro às nossas expectativas, pois esperava-se que a dimensão inovação estivesse positivamente correlacionada com uma elevada auto-eficácia. A investigação apontava para que os trabalhadores com elevada auto-eficácia tivessem preferência por ocupações que permitissem a reformulação do cargo, adicionando elementos novos e renovadas funções aos seus cargos (Saks, 1995). Elevada auto-eficácia também estaria associada à maior geração de ideias para aprimorar processos de trabalhos (Speier & Frese, 1997) e à afectação da receptividade do indivíduo a ideias criativas e a inovações (Parker, 1998).

Apesar dos profissionais, segundo diversos autores, devam investir na própria carreira, trabalhar em equipa, serem flexíveis, idóneos, terem confiança, auto-controle, bom humor, empenho, etc., características muito valorizadas pelas entidades empregadoras, a inovação, isto é, a capacidade de gerar novas ideias, de dar opiniões e de mudar certos valores organizacionais, nem sempre são "vistos com bons olhos". Mais uma vez, este resultado pode dever-se às características da amostra: funcionários públicos e organizações bastantes burocratizadas. Parece que a postura da mudança pela mudança, sem parâmetros bem definidos a respeito do que é a flexibilidade, pode fazer ruir todo o sistema. Observa-se uma lógica de preservação muito peculiar, por um lado encontram-se as normas burocráticas, fonte de inflexibilidade de procedimentos nas organizações públicas; por outro lado, a ausência de tais regulamentos significa, contraditoriamente, uma ameaça a funcionários que foram talhados e disciplinados a seguirem uma racionalidade preestabelecida nos manuais (Saraiva, 2002).

Talvez seja inevitável que algumas organizações revejam as suas políticas de Gestão de Recursos Humanos. Questões como o *empowerment*, autonomia, reconhecimento formal e informal, delegação de tarefas, aceitação de ideias novas por parte dos funcionários e transparência na comunicação organizacional são fundamentais e indispensáveis para o novo paradigma da gestão empresarial e nos benefícios ao nível do clima organizacional (Parker, 1998).

Em relação às dimensões do clima sócio-emocional, podemos retirar como conclusões essenciais que,

os conflitos interpessoais estão negativamente relacionados com o apoio entre os colegas de trabalho e com os objectivos organizacionais e, positivamente relacionados com a pressão/sobrecarga de trabalho. Este resultado é o reflexo, por um lado, da importância dada à: a) identificação pessoal dos membros com a equipa expressos por sentimentos de identidade, inclusão, influência, compromisso mútuo e lealdade, b) relação entre os elementos da equipa evidenciados pela cooperação (e consecutiva diminuição da pressão/sobrecarga de trabalho), interacção entre os membros, cordialidade, informalidade das relações, abertura, ajustes de diferenças, assim como, pela identificação com a organização (González, 2003). Por outro lado, o clima de trabalho harmonioso e o suporte social destacam a importância dos aspectos relacionais, os quais definem um contrato psicológico que explicita quais são as relações e responsabilidades que nortearão a estruturação do trabalho e desenvolvimento das tarefas entre os seus membros: responsabilidade compartilhada, decisões participativas, intercâmbio de informações e flexibilidade para fazer os ajustes necessários (Champion, 1985).

A pressão/sobrecarga de trabalho, ou seja, as exigências que são criadas pela organização e que ultrapassam a capacidade do trabalhador em lidar com elas (Ross & Altmaier, 1994) está positivamente relacionada com a inovação, o que contraria a revisão da investigação efectuada. Isto porque por um lado, a investigação tende para a existência de uma forte associação entre a tensão no trabalho e o *stress*/exaustão emocional dos trabalhadores. Esta associação aparece relacionada com as elevadas exigências laborais e o baixo poder de decisão e de criar no trabalho (Bourbonnais et al., 1998). Este resultado contraditório pode dever-se ao facto de as pessoas reagirem à mudança, à inovação e à sobrecarga de trabalho de formas diferentes, porque têm personalidades diferentes e diferentes modos de gerir as situações. O relacionamento com a sobrecarga de trabalho e com a inovação organizacional traduz-se numa tentativa permanente de ajustamento às modificações que ocorrem à sua volta. A questão fulcral reside no facto de existir adaptação, ou não, do organismo à mudança organizacional, seja ela devida à criatividade institucional ou a uma acumulação de trabalho. Se existe, a pressão relativa à sobrecarga e à inovação no trabalho passa despercebida; se o indivíduo não se adapta, o *stress* vai-se acentuando e pode transformar-se em distúrbio, mais ou menos grave, da saúde física e psíquica (Caetano & Vala, 2002).

Quadro 2. Valor da magnitude de cada uma das dimensões do clima sócio-emocional na predictibilidade da auto-eficácia profissional

	B	P
Conflitos Interpessoais	-.334	.000***
Pressão/sobrecarga de trabalho	-.080	.218
Apoio	-.074	.387
Objectivos	.019	.810
Regras	-.092	.199
Inovação	.056	.170
R^2 =.160	R^2 ajustado = .138	F= 7.191

Nível de significância: *p<.05 (significativo); **p<.01 (muito significativo); ***p<.001 (extremamente significativo).

Pela análise do quadro, podemos concluir que o modelo escolhido do clima sócio-emocional no contexto de trabalho explica apenas 16% da variância da auto-eficácia profissional e que, a variável conflitos interpessoais, é a que mais contribui, de forma negativa, para explicar a variável dependente – a auto-eficácia profissional. Este resultado revoga, em parte, a revisão da investigação realizada, a qual apontava para que fosse - o apoio - a variável que predissesse a auto-eficácia profissional. Contudo, as variáveis apoio e conflitos interpessoais têm um denominador comum, ambos têm como base as relações que se estabelecem entre os trabalhadores de uma dada organização; a variável apoio sustenta-se nos relacionamentos ditos positivos, edificantes para o sujeito, enquanto que os conflitos interpessoais, quando não resolvidos de uma forma construtiva, poderão acarretar efeitos nocivos no desenvolvimento global do trabalhador.

Os conflitos interpessoais manifestam-se, muitas vezes, pela competição na prossecução de um

objectivo, filosofia ou método, e por disputas com vista a conseguir o domínio sobre outros ou sobre recursos escassos. Do conflito numa determinada organização podem resultar disfunções para os elementos que nela trabalham porque as partes em conflito sobrepõem os seus interesses aos da organização, e a eficácia desta é, consequentemente, afectada. Desperdiça-se o tempo que podia ser utilizado em tarefas úteis, escondem-se informações importantes, impedindo os indivíduos de desempenharem, eficazmente, as tarefas que lhes competem, o que tende a diminuir a auto-eficácia profissional dos trabalhadores (Bilhim, 2006).

Os indivíduos tendem a empenhar-se nas actividades e a seleccionar os ambientes sociais relativamente aos quais se sentem competentes, enquanto evitam aqueles com os quais acreditam não poder lidar. Assim, a auto-eficácia, quer enquanto actividade reguladora dos comportamentos quer enquanto conjunto de valores que preside à acção desse mecanismo regulador, tem o poder de afectar o curso da vida e da carreira dos sujeitos, embora também seja afectados por estes, numa relação de causalidade bidireccional (Bandura, 1997). Em suma, um indivíduo detentor de uma elevada auto-eficácia tende a revelar uma maior auto-estima e auto-aceitação, experimentando um menor grau de ansiedade relativamente ao modo como surge perante os outros, do que aqueles sujeitos detentores de uma visão mais negativa de si próprios. Os estudos dedicados à relação entre auto-eficácia e conflitos interpessoais evidenciaram, de um modo geral, que as pessoas detentoras de uma baixa auto-eficácia tendem a actuar de forma mais competitiva do que as pessoas que têm uma visão mais positiva de si mesmas (Rubin & Brown, 1975).

Conclusões e considerações finais:

A partir dos resultados deste estudo preconiza-se que se promovam, nos contextos organizacionais, medidas que visem a responsabilização dos trabalhadores e das chefias, a implementação de auditorias/inspecções externas, a reestruturação de sistemas de avaliação da satisfação dos funcionários, utentes, professores e alunos, a aferição da qualidade dos serviços e das relações interpessoais, a implementação de estratégias de redução de conflitos interpessoais e de pressão/sobrecarga de trabalho em sintonia com o aumento do apoio e da camaradagem entre colegas, entre outras.

Frequentemente, os conflitos surgem quando os indivíduos ou grupos sentem que os seus objectivos, valores, crenças e interesses se encontram ameaçados, e foram ou serão atingidos por decisões intencionadas ou já tomadas por outros indivíduos ou grupos. Partindo deste pressuposto, as organizações, enquanto estruturas formais que coordenam actividades humanas, devem fornecer incentivos para a adesão de outros membros no esforço para atingir os seus objectivos, precisando de desenvolver e/ou aperfeiçoar modos de lidar, gerir e resolver estes conflitos.

Sugerem-se, entre outras, algumas propostas de intervenção para gerir ou resolver conflitos: a) estabelecimento de objectivos superiores; b) resolver desentendimentos, relatando-os a um superior comum, para que este encontre uma solução vinculativa; c) reduzir a partilha de recursos, pois quando duas unidades têm de partilhar recursos escassos, o potencial de conflito inter-grupo aumenta; c) mudança de pessoal é uma táctica semelhante ao "*role reversal*" e que é destinada a contribuir para um melhor entendimento entre elas, obrigando cada uma a apresentar e defender a posição do outro. Algumas organizações têm utilizado a técnica chamada "encontro para confrontação" para aliviar tensões e resolver conflitos intergrupos. Esta técnica exige, geralmente, a presença de um consultor e as reuniões parecem ser especialmente úteis, quando se está na presença de mal-entendidos. A discussão pode tornar-se numa análise dos problemas operacionais da organização.

Relativamente à pressão/sobrecarga de trabalho existem, também, algumas estratégias: a) gerir e organizar o seu tempo; b) estabelecer prioridades hierarquizadas pelo seu grau de importância; c) exercício físico, alimentação e repouso adequados; d) assertividade nas relações interpessoais entre os membros da equipa. Por outro lado, têm surgido também, estratégias organizacionais mais direccionadas para as competências inerentes às chefias, como por exemplo, proporcionar uma atmosfera de confiança e suporte através da exposição dos problemas, diminuir a sobrecarga de trabalho através da contratação de um maior número de profissionais, da organização da carga horária e de acções que visem o desenvolvimento de competências sociais (Schmidt & Kochan, 1972).

Como a investigação deve estar ao serviço da construção de conhecimento e empenhada na renovação de práticas de intervenção, saliente-se a utilidade do modelo da Ecologia Social e da Teoria Sociocognitiva para apreender a percepção que os indivíduos têm do seu ambiente de trabalho e a forma com que esta percepção influi as suas crenças de auto-eficácia enquanto profissional. Deste modo, esperamos que as conclusões obtidas neste estudo possam subsidiar futuros desenvolvimentos de investigação e intervenção ao nível do desenvolvimento do sistema pessoal, da formação, da avaliação e da promoção do clima sócio-emocional no contexto de trabalho.

Referências bibliográficas

Ardila, R. (2000). *La ciencia y los científicos. Una perspectiva psicológica*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.

Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: *The Exercise of Control. New York: Freeman*.

Bilhim, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Editora: ISCSP.

Bourbonnais, R., Commeau, M., Vézina M., & Dion Gl. (1998). Job strain, psychological distress, and *burnout* in *nurses. Am J Ind Med*; 34:20-8.

Caetano, A., & Vala, J. (2002). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.

Champion, D. J. (1985). *A sociologia das organizações*. São Paulo: Saraiva.

Costa, A. E. B. (2003). *Auto-Eficácia e Burnout. Revista Electrónica InterAção Psy – Ano 1, nº 1, p. 34-67*.

Dailey, R. C., & Kirk, D. J. (1992). Distributive and procedural justice as antecedents of job dissatisfaction and intent to turnover. *Human Relation*, 45, (3), 305(13).

González, F. (2003). *Effective property Rights, Conflict and Growth*. University of British: Columbia.

Jaina, J., & Tyson, S. (2004). Psychological similarity in work-based relationships and the development of self-efficacy beliefs. *Human relations*, 57(3), 275-296.

Moos, R. (1988). Psychosocial factors in the workplace. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition, and health* (pp. 193-209). New York: Wiley.

Moran, E. T., & Volkein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45(1), 19-47.

Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

Parker, S. K. (1998) Role breadth self-efficacy: Relationship with work enrichment and other organizational practices. *Journal of Applied Psychology*, 83, 835-852.

Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in Occupational Stress*: a *Handbook of Counselling for Stress at Work*. London: Sage.

Rubin, J. Z., & Brown, B. (1975). *The Social Psychology of Bargainig and Negotiation*. New York: Academic Press.

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211-225.

Saraiva, L. A. S. (2002). Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. RAC, *v. 6, n.1, 187-207*.

Schmidt, S. M., & Kochan, T. A. (1972). Conflict Toward Conceptual Clarity. *Administration Science Quarterly, 17(3), 359-370*.

Schyns, B., & Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of work and organizational psychology*, 11(2), 219-241.

Spector, P. E., & Jex, S. M. (1998). Development of four Self-Report Measures of Job Stressors and Strain: Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale, Quantitative Workload Inventory, and Physical Symptoms *Inventory. Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 336-367.

Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal study in East Germany. *Human Performance, vol. 10 no. 20, pp. 171–92*.

Tamayo, M. R., & Troccoli, B. T. (2002) Exaustão emocional: Relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 37-46.

Tams, S. (2006). Constructing Self-efficacy at work: A Person-Centered Perspective. *University of Bath School of Management, Working Paper Series*.

Taveira, M. C., Araújo, A., Silva, A. D., Fernandes, I., Faria, L., Loureiro, N., Carvalho, S., Pinto, J., Sousa, S., & Cunha, F. (2007). *Assessment of Job Satisfaction for Designing Career Management Interventions*. International Conference and General Assembly. Guidance and Diversity: Research and Applications University of Padova, 4-6.

Vieira, D. M. P. A. (2008). *Perspectiva Sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição Vocacional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Raquel Mariño Fernández
DOE- Universidade de
Santiago de Compostela

raquel.marino@usc.es

La mujer en las ramas industriales de Formación Profesional de Galicia: algunas consideraciones para mejorar su nivel de formación.

Introducción: una visión en femenino.

El interés de este trabajo es mostrar la problemática que se genera entre la oferta de planes formativos, sus destinatarios y los contextos laborales, desde una perspectiva de igualdad. Para ello se pone el acento en el análisis de las acciones formativas a las que accede la mujer en la Formación Profesional y sus dificultades de inserción en los entornos laborales. Así, para analizar y conocer los factores históricos, culturales, sociales, económicos y psicológicos, que condicionan el porqué de la existencia de desigualdades en base al lugar que ocupan hombres y mujeres dentro del sistema formativo y laboral, debemos remontarnos a estudios anteriores, como los realizados en los años setenta, momento en que se comienzan a considerar las relaciones de trabajo como no asexuadas y se alza el concepto de género como categoría comparable a la de clase, edad o estatus social, entre otras. Los estereotipos sociales sobre el trabajo que han imperado durante décadas, surgen a partir del modelo del trabajador, que se deriva del trabajo industrial típico del fordismo. El modelo clásico Fordista de carácter industrial ha sido un enfoque ligado al Derecho del Trabajo que se centra básicamente en un tipo de subordinación, difusión de la familia nuclear e institucionalización de agentes colectivos. El asentamiento de dicho modelo social, muy masculinizado, también favoreció un progresivo reconocimiento de los derechos laborales en hombres y mujeres muy desigual, al quedar éstas confinadas al trabajo de ámbito doméstico y exentas del mercado productivo.

Otro argumento lo encontramos en los mencionados años setenta, los cuales supusieron una época de esplendor para el sector femenino, al producirse varios fenómenos sociales que ejercieron una fuerte influencia en el sector terciario respecto del industrial. La conversión productiva supuso la aparición de una gran cantidad de nuevas actividades sin regulación, que permitieron a la mujer incorporarse a un mercado de trabajo sumergido.

En él podían formarse como profesionales e ir incrementando su presencia en el mismo, sobre todo en el sector servicios públicos. Sin embargo, si podemos hablar de la existencia de una época de resurgimiento de la mujer en toda su historia social y laboral, ésta comienza en la década de los cincuenta. Desde los años 50, lo que ha facilitado el acceso de la mujer al mundo laboral, ha sido la posibilidad de acceder a niveles de formación superiores a los básicos. El incremento e importancia que se le reconoció a la formación de la mujer permitió, pues, que éstas pudieran mejorar sus posibilidades y condiciones de participación en el mercado de trabajo, así como una mayor y mejor independencia económica y profesional necesaria para su desarrollo personal, social y productivo.

En nuestro caso, haciendo una breve incursión en la trayectoria formativa y profesional de la mujer a lo largo de la historia de nuestro país, podemos decir que la llegada de la mujer al mundo laboral supuso introducir una serie de valores y cambios positivos en los sistemas organizativos, lo que permitió su apertura a la diversidad humana, a la promoción y a la creación de nuevas profesiones y profesionales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el creciente desarrollo del estado de bienestar y sus prestaciones de servicios, favorecieron la implantación de un modelo de consumo de masas que generó nuevas formas de ocupación, así como un incremento de la presencia de la mujer en los niveles secundarios y superiores de educación. Este aspecto favoreció, a su vez, su incorporación a niveles profesionales más cualificados. Aunque, en estos últimos años, la inserción laboral de la mujer ha aumentado considerablemente, todavía es evidente la diferencia existente entre hombres y mujeres en cuanto a tasas de empleo y desempleo se refiere. Por ello, los estereotipos de género en los mercados de trabajo, así como las desigualdades, discriminaciones y problemáticas de inserción con las que se encuentran las mujeres, siguen siendo una realidad palpable en sociedades contemporáneas como las nuestras (Gil Galván, 2005).

2. Participación de la mujer en la FP de Galicia: evolución de sus últimos veinte años.

Sobre la formación profesional del siglo XX, podemos decir que las niñas y las mujeres han permanecido excluídas durante un largo período y cuando han logrado acceder a este sistema formativo lo han hecho de forma sesgada. Es decir, tanto las Escuelas Elementales de Trabajo de los años 40 como las Escuelas de Maestría Industrial, las cuales continuaron vigentes hasta la mitad de los años 70, promovían unos fines formativos basados en una jerarquía sexual dominante que perduraron hasta la llegada de la Ley de Educación de 1970, con la cual comenzaron a implantarse los nuevos Institutos y Centros de Formación Profesional Estos nuevos centros e institutos siguieron promoviendo una estructura y una organización de la enseñanza basada en una clasificación de las ocupaciones que sigue transmitiendo los clásicos estereotipos. Sin embargo, a día de hoy seguimos preguntándonos si ese modelo ha sido corregido, a nivel práctico y teórico, con las actuales reformas legislativas.

En cuanto al propio entorno laboral, autores como el profesor Rial A. (2005), nos recuerdan que hoy en día no basta con ser poseedor de una adecuada formación profesional sino que se demanda ser poseedor de capacidades de comunicación, de adaptabilidad, de trabajo en equipo o de iniciativa personal y creatividad, entre otras, para poder desempeñar diversos puestos de trabajo. Esta exigencia y/o dificultad de inserción laboral se hace mayor cuando nos referimos a colectivos en situación de no igualdad, tanto social como profesional. Ante este contexto, la "formación" ofrece una función clave al permitirnos realizar una intermediación más igualitaria entre éstos colectivos y el mundo laboral al que pretenden acceder. También nos permite gestionar diferentes acciones con las que poder erradicar los estereotipos presentes en la mentalidad socio – empresarial sobre las capacidades y formación profesional que poseen las mujeres en determinados sectores profesionales.[1] Así, al realizar un análisis con mayor profundidad, como el realizado en mi tesis que lleva por título "La Mujer en las Ramas Industriales de Galicia: Análisis de su Trayectoria Formativa y su Inserción Socio-Laboral", nos encontramos con que el porcentaje de mujeres que llegan a cursar los ciclos formativos, de grado medio y/o superior, pertenencientes a las ramas industriales son muy pocas en comparación con los hombres que se matriculan en estas especialidades. En efecto, la mujer ha permanecido casi inexistente en la representación de alumnado registrado en las enseñanzas profesionales durante varias décadas, siendo esta una situación que aunque en la actualidad ha mejorado considerablemente en la gran mayoría de los sectores profesionales, en algunos todavía se sigue repitiendo.

Tal como se recoge en mi tesis, si retrocemos aproximadamente veinte años en el tiempo, podemos comprobar que la realidad no ha cambiado demasiado pues ya en el año 1991 la presencia de las mujeres en los entornos de formación profesional era un poco más baja con relacioón a la del hombre. Sin embargo, algo positivo que empieza a reflejarse en la situación de la mujer en la FP es que el número de mujeres

[1] Cuando analizamos los entornos de formación profesional, nos encontramos con que los estereotipos y discriminaciones en cuanto a representación y acceso de hombres y mujeres por familias profesionales, son problemáticas todavía vigentes y sin investigar con suficiente rigurosidad

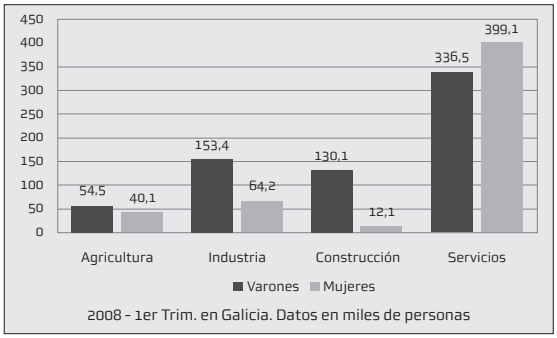
que llegaban a terminar dichos ciclos era mayor con relación al número de hombres que abandonaban el sistema sin finalizar su formación. Así, tal como se puede observar en la siguiente tabla, elaborada a partir de datos analizados por la autora Sarceda C. (2007)[2], en el contexto nacional podemos apreciar cómo, teniendo como referencia la fecha de finalización de los estudios, el porcentaje de mujeres que finalizaron sus estudios de formación profesional de primer grado fue del 50,51% y como el porcentaje de mujeres que finalizaron sus estudios de primero y segundo grado respectivamente fue de un 51,30%

		Formación Profesional							
		PRIMER GRADO				SEGUNDO GRADO			
		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1991 - 92	España	56344	49,48	57511	50,51	38076	48,69	40119	51,3
	A Coruña	1475	50,82	1427	49,17	1165	43,32	1524	56,76
	Lugo	641	46,17	535	53,82	304	42,57	410	57,42
	Ourense	414	49,22	427	50,77	274	53,1	242	46,89
	Pontevedra	1320	47,04	1486	52,95	798	47,67	876	52,32
1992 - 93	España	55666	49,02	57881	50,97	41358	48,04	44725	51,95
	A Coruña	1489	49,28	1532	50,71	1228	40,44	1808	59,55
	Lugo	568	49,6	577	50,39	394	46,73	449	53,26
	Ourense	402	41,87	558	58,12	297	48,68	313	51,31
	Pontevedra	1269	44,57	1578	55,42	984	46,34	1139	53,65

Tabla 1. Alumnas que terminaron la Formación Profesional en España y en Galicia en los cursos 1991-92 y 1992-93. Fuente: Datos del INE (Sarceda C. 2007).

En lo referente a Galicia, podemos apreciar en la tabla como A Coruña representa el porcentaje más bajo de mujeres que finalizan la formación profesional de primer grado (sólo un 49,17%) y como Lugo presenta el porcentaje más elevado (53,82%). En el panorama de la formación profesional de segundo grado, nos encontramos con que en la provincia en la que menos mujeres llegan a finalizar su formación profesional es Ourense (46,89%) mientras que la provincia de Lugo, una vez más, vuelve a presentar los mayores porcentajes de mujeres que finalizan sus estudios de segundo grado de formación profesional (57,42%).

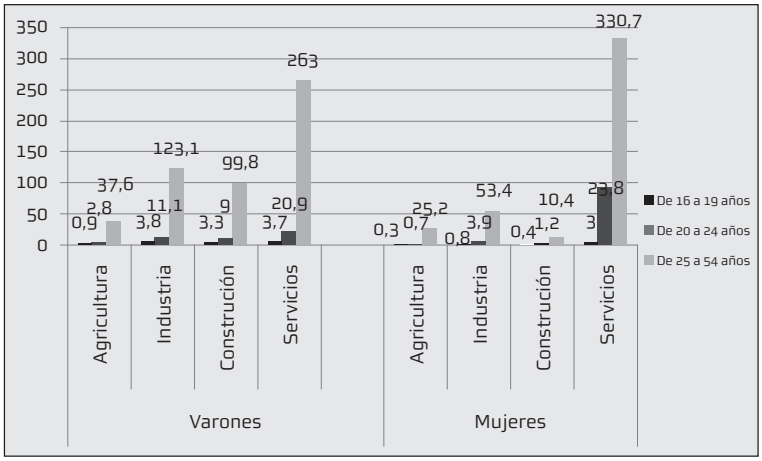
Otro dato de interés lo encontramos en la gráfica que elaboramos a partir de los últimos datos arrojados por la EPA referentes a la ocupación por sexo y sector económico en Galicia, donde volvemos a verificar que en determinados sectores profesionales como la industria y construcción sigue habiendo una mayor ocupación masculina.



Gráfica nº 1 –Ocupados por situación profesional, sexo y sector económico.

[2] Trabajo inédito en el que colaboro como coautora, pendiente de publicación.

Dentro de los datos recogidos sobre ocupación por sexo, edad y sector económico, podemos apreciar que las dificultades de inserción laboral, en dichos sectores profesionales, resulta más compleja para las mujeres de edades comprendidas entre 25 y 54 años.



Gráfica nº2 –Ocupados por situación profesional, sexo, edad y sector económico. Datos en miles de personas en el 1er trimestre de 2.008

Podemos añadir que casi toda la presencia de la mujer a lo largo de sus últimos veinte años en la FP se agrupaba en sectores profesionales mal denominados "femeninos"[3]. Es decir, que históricamente se vienen fomentando dentro de la formación profesional dos tipos de acciones formativas: las eminentemente femeninas y las eminentemente masculinas, las cuales podemos ver a continuación en esta tabla donde aparecen las familias más representativas de cada uno de los grupos:

Familias Profesionales con mayor por centaje femenino	Familias Profesionales con mayor porcentaje masculino
Administración y Oficinas	Servicios a las Empresas
Servicios a las Empresas	Administración y Oficinas
Comercio	Montaje e Instalación
Servicios a la Comunidad	Edificación y Obras
Sanidad	Comercio

TABLA 2. - Distribución de familias profesionales en función de si tienen mayor porcentaje de Mujeres o de Hombres matriculados (fuente MEC 2007).

A su vez, si analizamos los tipos de familias profesionales en función de la variable sexo, podemos observar que se refleja un poco el estereotipo social existente entre hombres y mujeres, ya que se

[3] Las alumnas eligen familias profesionales de Formación Profesional que tradicionalmente han sido desempeñadas por mujeres, mientras que los alumnos eligen familias profesionales que socialmente se vinculan a profesiones ejercidas por el hombre. Por lo tanto, esta vinculación de profesiones con el sector masculino y profesiones con el sector femenino, responde más a un proceso histórico de transmisión de estereotipos socio-culturales que a un catalogo riguroso de competencias asociadas a un género o a otro.

asume que las mujeres están más capacitadas para profesiones relacionadas con la administración y oficinas, servicios a las empresas, comercio, servicios a la comunidad... mientras que los hombres son mayoritarios en familias profesionales más relacionadas con el trabajo físico, como: montaje e instalación, edificación,...

Esta situación formativa favorece al sector masculino frente al femenino, y produce un proceso de erosión que va limitando la diversidad de oportunidades formativas de la mujer, a la vez que genera un ya conocido estancamiento de las desigualdades profesionales. Se reconstruyen así nuevas segregaciones y discriminaciones ocupacionales que merecen una especial llamada de atención: "hace ya cincuenta años de la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, sin embargo ésta no se ha expandido profesionalmente sino que ha incrementado la ocupación de los sectores ya feminizados". Esta escasa evolución ocupacional ya se recogía estadísticamente en las bases de datos del INE[4], en donde en el informe anual del año 2005 la mujer siguía trabajando mayoritariamente en las mismas seis profesiones feminizadas que en el año 1997:

CUADRO DE PROFESIONES MÁS FEMINIZADAS

PROFESIONES MÁS FEMINIZADAS	PORCENTAJE DE MUJERES EN 1997	PORCENTAJE DE MUJERES EN 2005
Pers. de Servicios partic.	86%	91%
Administ. Secret. empresa	83%	73,7%
Funcionario adm. pública	79%	70,9%
Sanidad y trab. social	78%	80,1%
Empleados de comercio	77%	77,4%
Maestros y similares.	65%	97,1%

Cuadro nº1: Elaboración propia a partir de fuente INE.

Si esto lo extrapolamos a otras situaciones semejantes, como la del año 2007, podemos comprobar cómo las mujeres siguen trabajando en mayor porcentaje en las mismos sectores profesionales (educación 65,1%, sanidad 76,5%, comercio 54,2%, servicios 51,4%, administración pública[5] 39,9%, hostelería 55%). Por lo tanto, el desequilibrio que se produce en la elección de profesiones según el género, es una realidad vigente y muy extendida, donde los prejuicios marcados socialmente siguen actuando de forma determinativa. Aunque se está tratando de acabar con tales marginaciones laborales, la realidad es que se sigue haciendo más a nivel teórico que de manera práctica y real. En parte porque es difícil cambiar una mentalidad social, que sigue creyendo que hay trabajos para hombres y trabajos para mujeres. Por eso, otro aspecto influyente en la elección formativa profesional de la mujer de una rama frente a otra, son las escasas expectativas de inserción real que se le ofertan con determinadas familias profesionales masculinizadas.

3. Conclusiones:

En conclusión podemos decir que todavía persisten algunos sectores laborales que históricamente se vienen considerando masculinos, y que la presencia femenina en los mismos será producto de un lento pero seguro avance, tal como está sucediendo, por ejemplo en el sector de las tecnologías y las comunicaciones o en el de la judicatura. En efecto, la situación profesional actual de la mujer en el plano de la oferta formativa, sigue estando condicionada por una realidad socio-laboral segregadora, que condiciona el currículo y desempeño de las ocupaciones según el género. Sin embargo, se debe destacar que los niveles de cualificación y formación que alcanzan una gran mayoría de las mujeres, son superiores

[4] INE: Instituto de Estadísticas Nacional.

[5] Es un porcentaje que aparentemente parece bajo, pero debemos tener en cuenta que en la tabla de la EPA que ofrece el INE, agrupan en la misma categoría la actividad de defensa y seguridad social obligatoria, donde hay mayoría de hombres.

a los alcanzados por el resto de los hombres (actualmente más de la mitad del alumnado matriculado en las universidades españolas son mujeres). Otros aspectos como la responsabilidad, la constancia o la perseverancia, son cualidades propias del sector femenino que las benefician en su perfil profesional frente a los estilos de dirección inflexibles, a la discriminación retributiva u otras desigualdades de género que surgen en los entornos empresariales más masculinizados y ligadas a la oferta formativa.

A su vez, en los actuales entornos formativos crece la exigencia de nuevas responsabilidades a los diferentes profesionales que forman parte de dichas comunidades educativas. En el caso de la Formación Profesional, las exigencias de una intervención más eficaz son mayores, pues los alumnos y las alumnas mediante el transcurso de su formación entran en contacto con profesionales y entornos laborales reales y, por consiguiente, con posibles discriminaciones o desigualdades en el trato o quehacer diario que deben desaparecer. Por ello, siguiendo a Rodriguez M.L.(2004)[6], el reto que como formadores debemos marcamos en estos contextos es el de ofrecer una nueva forma de trabajar más colaborativa entre los distintos agentes formativos y laborales, para que asuman el compromiso común de:

1- Reconocer que existen los prejuicios y que deben erradicarlos en la medida de lo posible.
2- Identificar los estereotipos que reflejan dichos prejuicios para poder modificarlos.
3- Reconocer las acciones de la conducta que reflejan dichos prejuicios e intentar erradicarlas.
4- Buscar asesoramiento profesional o personal de los compañeros para que nos ayuden y formen en dinámicas para interaccionar, formar y valorar al alumnado desde la diversidad y la equidad.

Es decir, tanto los formadores como los empresarios debemos asumir que tendemos a promover un rol docente y profesional discriminatorio al considerar que existen familias profesionales que se ajustan más a las capacidades femeninas y familias profesionales que se ajustan más a las capacidades masculinas, lo que determina que la forma de enseñar a unos y otros sea diferente, e incluso deficiente en algunos sectores ocupacionales. Debemos lograr, pues, capacitar a nuestro alumnado en habilidades que le permitan ajustar sus trayectorias formativas a aquellas profesiones en las que le gustaría encontrar y conservar un futuro puesto laboral. Es decir, al acercar el proceso formativo al mundo laboral no sólo favorecemos que la elección de una profesión sea la correcta, sino que conseguimos que dicha elección se perciba como exitosa, satisfactoria y no discriminativa. Por lo tanto, para que exista "equidad" la oferta formativa debe minimizar las diferencias individuales y eliminar aquellos elementos que favorezcan la discriminación y la exclusión.

Se puede decir, pues, que todas las profesiones exigen conocimientos y habilidades presentes indistintamente en hombres y en mujeres, sin mayor discriminación que la que genera el ser poseedor de una formación más o menos adecuada al perfil demandado. Por ello, los profesionales de la formación profesional y demás entornos formativos, debemos transmitir a nuestro alumnado que no existen razones de peso que impidan a una alumna o a un alumno optar por cualquiera de los ciclos formativos de grado medio o superior que se ofertan en nuestros sistemas educativos. Se debe potenciar, pues, una acción tutorial y formativa que incentive, tanto en los alumnos como en las alumnas, una elección académica y profesional acorde con sus verdaderos intereses más que con los estereotipos y prejuicios sociales que les transmitimos. Otro paso para el logro del cambio profesional que se pretende alcanzar con este trabajo, puede ir dirigido hacia políticas, programas y campañas de igualdad y de sensibilización para que en la sociedad:

- Se promuevan los modelos de esas mujeres profesionales, que en su vida real han conseguido triunfar en un trabajo u ocupacion tradicionalmente masculina.

- Se articulen sistemas de orientación laboral y vocacional eficaces, llevando información sobre la oferta formativa profesional existente a todos los niveles y sectores de la sociedad.

- Se creen sistemas de asesoramiento y de información más asequibles sobre los programas de igualdad de oportunidades, los organismos y los servicios que prestan.

- Se redefinan los programas de formación profesional que ofertan las instituciones, para que sean más flexibles y acordes con la realidad laboral que

[6] Rodriguez Moreno M.L. nos expone una reflexión más ampliada y profunda sobre los enfoques teóricos en torno a segregación profesional y estereotipos en "Orientación profesional desde la perspectiva no sexista" en Jato E. e Iglesias da Cunha L.(coord. 2004). Xénero e Educación Social. Santiago de Compostela: Laiovento, pp.183-221.

vive la mujer contemporánea.

• Se garantice que las mujeres actualicen y mejoren sus capacidades técnicas y su cualificación, mediante una formación profesional que incremente sus opciones de inserción.

• Se facilite un apoyo y acompañamiento en sus trayectorias formativas y profesionales, para que éstas sean exitosas y no discontinuas.

• Se reformule los currículos y la formación de los/as formadores, para que conciencien a toda la sociedad sobre las dificultades socio-laborales y familiares con las que se encuentran las mujeres, tanto a la hora de formarse como a la hora de insertarse.

En definitiva, debemos comprometernos a ofrecer una mayor información a la mujer, tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales, ya que el manejo y acceso a la información facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones, con relación a la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse la mujer.

4. Bibliografía:

Canales, A. F. (2006). *Las mujeres y la enseñanza científico-tecnológica en la España del siglo XX*. Clepsydra: Revista de estudios de género y teoría feminista (Tenerife), 5. 111-128.

Capel, R. Mª (1986): *La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos pedagógicos del siglo XIX*. En V.V.A.A., Mujer y Sociedad en España, 1700-1975 (113-145). Madrid: Ministerio de Cultura- Instituto de la Mujer.

Capel, R.Mª(1986).*"El Trabajo y la Educación de la Mujer en España (1900-1930)"*. Madrid: Instituto de la Mujer.

EPA (Encuesta de Población Activa) e **INE**, (Instituto Nacional de Estadística de España), I trimestre 2008 y II trimestre 2006, respectivamente. http://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm (10/09/08) y (25/10/06).

Estebaranz, A. y Mingorance P. (2005). Potenciar las competencias de las mujeres para la Sociedad de la Información. En J. Tejada; A. Navío e E. Fernández (Coords.). Actas del *VI Congreso de Formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, 42-51.

Gil Galván, R. (2005). *La dialéctica mujer-empleo: Análisis de una realidad social, política, laboral y educativa*. Málaga: Aljibe

López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD (2007). *Informe "Datos y Cifras 2006-2007"*
http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_2006-07.pdf
(10/09/07)

Pérez Tucho, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE

Rial Sánchez, A.(1997). *"La Formación Profesional, Introducción Histórica: Diseño de Curriculum y Evaluación"*. Santiago de Compostela: Tórculo

Rial, A.(2005). "O estado da F.P. en Galicia: A implantación dos ciclos formativos na Comunidade Galega, 1995-2005."Santiago deCompostela: Xunta de Galicia

Rodríguez Moreno, M.L.(2004). *"Oientacion profesional desde la perspectiva no sexista" en JATO E. E IGLESIAS DA CUNHA L.(coord. 2004). Xénero e Educación Social. (pp.183-221). Santiago de Compostela: Laiovento.*

2. A QUALIFICAÇÃO E A ORIENTAÇÃO DOS JOVENS

Mª del Puy Jiménez Fernández-Sesma.
Responsable del Departamento de proyectos y evaluación.

Fundación Laboral de la Construcción. 10 años de experiencia en investigación formativa

PANORAMA DE ACTUALIDAD

La Formación a lo largo de la vida tiene un papel fundamental en el desarrollo social y económico, en la consecución por parte de los trabajadores de sus aspiraciones profesionales y en el logro por parte de las empresas de sus objetivos de mejora continua de la calidad y la competitividad.

Los cambios continuos de los sistemas productivos se dan en un contexto social que exige de sus ciudadanos el desarrollo de nuevas competencias culturales, sociales y personales.

Esta idea de aprendizaje permanente se ha potenciado desde la Unión Europea con su estrategia de empleo y, en España, desde la administración laboral y educativa con la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional 5/2002.

Es en este contexto, en el que la formación se entiende de forma integral e integrada, es en el que la Fundación Laboral de la Construcción desarrolla su actividad con tres fines fundamentales: el fomento de la formación profesional, de la salud laboral y del empleo.

La realidad sectorial en la que actúa, se caracteriza por una dificultad para consolidar el capital humano dentro del sector, debido a su fuerte actividad cíclica – con periodos de bonanza económica y de fuerte recesión como el que actualmente se vive -, la amplia movilidad laboral, una alta tasa de temporalidad, la excesiva subcontratación, un predominio de las PYMES, los riesgos laborales y la mala imagen social que en la sociedad se tiene de esta actividad.

LA FUNDACIÓN LABORAL DE LA CONSTRUCCIÓN

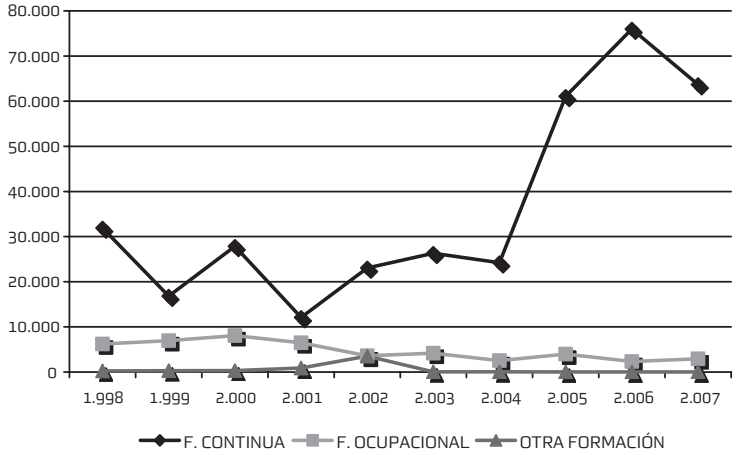
La Fundación Laboral de la Construcción es el instrumento del sector creado por los agentes sociales para cambiar esta realidad sectorial y dar respuesta a su compromiso social de mejora de las condiciones laborales a través de la formación, la investigación y desarrollo, la realización de actuaciones para promover la salud laboral

en la Construcción y el fomento de la mejora del empleo. Una de las características diferenciadoras es que surge de la negociación colectiva y que su gestión es paritaria, es decir, que sus órganos de gobierno están formados por representantes empresariales y sindicales.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde su creación la Fundación ha apostado fundamentalmente por el desarrollo del primero de sus objetivos fundacionales: el desarrollo de la formación profesional en el sector. En el siguiente gráfico se puede observar el crecimiento espectacular de alumnos que se han ido registrando en los últimos años

Evolución de la formación impartida en la FLC
Nº de alumnos por año y por tipo de formación



LA LABOR DE INVESTIGACIÓN

A pesar de la apuesta clara de la Fundación por mejorar la formación profesional tanto en calidad como en cantidad, no ha dejado de lado la investigación, tan necesaria para conocer la realidad sectorial y para establecer las necesidades de formación de los trabajadores de la construcción y de sus empresas.

Sobre esta base, a lo largo de los últimos 10 años los resultados de los trabajos de investigación se han dirigido a:

- Diseñar planes de formación sobre la base de las necesidades de las empresas y de los trabajadores.
- Contar con nuevos medios y materiales que faciliten a los trabajadores la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño.

La labor investigadora se ha agrupado entorno a distintos ejes:

I. Investigación sectorial

* Estudios sectoriales: análisis económico empresarial, mapa ocupacional y mapa formativo. En el ámbito estatal en el 2003 y estudios autonómicos en Cantabria y País vasco.
* Estudio de estructuración de la formación continua en el sector.
* Evaluación de la formación continua en el sector.
* Informe de la familia profesional de Edificación y Obra Civil
* Foros de análisis de sistema de acreditación de aprendizajes no formales y acreditación de competencias. En estos foros han participado expertos de todas las entidades con responsabilidad en esta materia.
* Encuesta de formación ocupaciones 2007-2008

Como resultados de esta línea de investigación la fundación ha adaptado la oferta formativa a las necesidades reales del sector, tanto de los trabajadores como de las empresas.

II. Investigación evaluativa:

* Evaluación de la formación impartida con indicadores de satisfacción, indicadores de seguimiento para detectar necesidades y establecer aspectos de mejora.
* El análisis de los datos recabados en los últimos 10 años permiten a la Fundación conocer el perfil de los destinatarios, adaptar la ejecución de las acciones a la disponibilidad de los usuarios y dotar a los centros de medios e instalaciones que permiten ofrecer mayor calidad formativa.

III. Elaboración y experimentación de productos, técnicas, herramientas, de carácter innovador:

* Generalización de la teleformación en las pymes de la construcción.
* Sistema de instrucción para operadores de retroexcavadora. Uso de PDA para la evaluación y el mantenimiento de la maquinaria
* Simuladores de procesos de construcción para alumnos de formación reglada.
* Simuladores de maquinaria de construcción (Towersim)
* Glosario de Términos multimedia

Como resultado de esta línea de investigación, iniciada en el año 95, la Fundación cuenta en la actualidad con el Campus Fundación (www.campusfundacion.com), y con un aumentó progresivo de la oferta de cursos de teleformación y mejora de sus prestaciones, tanto técnicas como didácticas.

Así mismo, la Fundación Laboral de la Construcción dedica importantes esfuerzos a la elaboración de materiales didácticos publicados en varios soportes. Entre ellos, destacan la edición impresa de manuales empleados en acciones formativas de presencia, distancia y materiales digitales utilizados en teleformación, así como los nuevos materiales didácticos de prevención (aula permanente) traducidos a varios idiomas para fomentar su adquisición por los alumnos extranjeros.

La elevada calidad de los contenidos se logra gracias a un elaborado proceso en el que intervienen lingüistas y profesionales expertos en cada una e las materias tratadas, que elaboran y revisan contenidos, así como profesionales de la formación que adecuan los contenidos desde un punto de vista pedagógico.

Además, se hace un esfuerzo y una inversión considerables en recursos humanos y materiales para lograr un cuidado diseño, maquetación y edición de los materiales, con el objetivo de que el mensaje de los contenidos formativos se pueda transmitir del modo más eficaz.

IV. Colaboración en proyectos europeos

La Fundación Laboral de la Construcción participa de forma activa en la Red REFORME (Reseau pour la Formation en Europe dans le Secteur du Bâtiment). Esta Red es un organismo europeo, compuesto por organizaciones de diferentes países, dedicadas a

la formación e investigación sectorial en el sector de la construcción. Tiene como objetivo fundamental contribuir a la comunicación fluida entre estos socios, que ayude al establecimiento de relaciones para trabajar en diferentes proyectos de investigación en formación, como son Leonardo, Sócrates, etc.

La participación en distintos proyectos europeos con entidades similares a las Fundación Laboral de la Construcción permite, además de realizar proyectos de movilidad de alumnos, investigar en técnicas y herramientas innovadoras para la formación en el sector.

Los últimos proyectos europeos desarrollados han sido:

- 2004 LEONARDO DA VINCI de MOVILIDAD. E/04/A/F/EX-150644. INTERGES
- 2004 LEONARDO DA VINCI de MOVILIDAD. E/04/A/F/EX-150617. INTERFORM
- 2006 LEONARDO DA VINCI de PROYECTO PILOTO. I/06/B/F/PP/-154129 SCUOLA EDILE DI PERUGIA. Q-CA.S.E.
- 2007 LEONARDO DA VINCI de MOVILIDAD. ES/07/LLP-LdV/PLM/150213. TRAVEL-Q.

Proyectos aprobados para los dos próximos años:

- 2008 LEONARDO DA VINCI de TOI. ES/08/LLP-LdV/TOI/149088. PSICO.COM
- 2008 LEONARDO DA VINCI de ASOCIACIONES. LLP-LdV-PA-08-IT-307. Vo.T.E.N

V. Formación de formadores:

Desde el año 1999, la fundación viene desarrollando un plan de Formación de formadores que se ha materializado con la creación de una red territorial de formación de formadores y ejecutándose una formación en cascada.

Desde el año 2002 en colaboración con el Grupo CIFO del Departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona se imparte el programa de Máster y postgrado de formación de formadores. Los técnicos y gestores de formación de la Fundación se forman en estos niveles universitarios con el fin de obtener las competencias necesarias para llevar a cabo la formación del profesorado.

Esta formación, además permite poner en práctica el carácter investigador de la formación, con la realización de tesinas.

De los cerca de 1.700 formadores encuestados para conocer, entre otros aspectos, sus necesidades formativas, el 39% cree que sería necesaria la formación en técnicas de motivación. El 22% cree que necesita formación en programación didáctica. Al 19% le gustaría recibir formación relativa al uso de medios didácticos. El 12% necesitaría formación relativa a la adaptación curricular. Y al 8% le gustaría recibir formación acerca de la organización en el aula. En respuesta a estas necesidades formativas, la Fundación desarrolla un plan de formación de sus formadores, al considerar como una de las acciones prioritarias para la mejora la calidad de la formación impartida, la formación del personal del área de formación y en particular de los formadores y monitores y gestores de la Fundación, en colaboración con la UAB-CIFO

VI. Colaboración con el ministerio de educación en materia de orientación y en la formación de sus formadores desde 2005.

- Portal on line sobre orientación profesional:

Este proyecto, enmarcado en el convenio MEC-CNC, tuvo como objetivo el desarrollo de un portal (web) de información sobre la formación profesional en el sector de la construcción.

En el referido portal se pueden encontrar documentos sobre la evolución del empleo en el sector, requerimientos de cualificación en el mismo y que permite caracterizar las informaciones de base profesional que orienten las decisiones de los jóvenes a la hora de decidirse por una opción educativa profesionalizadora.

Los contenidos están determinados por la oferta de formación y las oportunidades de empleo, es decir, contenidos relativos a la orientación profesional del sector, dirigido
a jóvenes y trabajadores.

Además el portal ofrece información para el profesorado de Formación Profesional de la familia Edificación y Obra Civil, en cuanto a formación de formadores y material didáctico editado por la Fundación.

Este proyecto se comenzó en el 2007, año en el que también se realizó un seminario experto sobre el futuro de la formación profesional de la familia de edificación y obra civil.

- Seminario sobre presente y futuro de la formación profesional en la familia profesional de edificación y obra civil.

Cabe resaltar algunas de las aportaciones de los distintos ponentes que participaron:

1. Se está trabajando para la correcta integración de los tres subsistemas. Esta integración se materializa en los centros integrados.
2. Ahora, el reto de la formación profesional es atraer alumnos a los grados medios. Los alumnos de grado medio encuentran menos relación que los de grado superior entre lo que estudian y lo que luego ejecutan en el lugar de trabajo.

3. Es prioritario adaptar las competencias del profesorado a las necesidades y peculiaridades de la formación en el sector. Hay que aproximar la formación al mundo del trabajo.
4. El reconocimiento del aprendizaje no formal es necesario por justicia social. El reconocimiento no sólo debe limitarse a la formación adquirida a través de procesos formativos formales.
5. Es necesario mejorar la imagen social del sector y el entendimiento entre la administración laboral, administración educativa y centros sectoriales.
6. La importancia de la colaboración de los agentes sociales, tanto en el diseño de las propias Cualificaciones como de su sistema de reconocimiento y evaluación, es una pieza fundamental del sistema.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y MEJORA DEL EMPLEO

La Fundación está apostando decididamente en el campo de la orientación profesional y en la mejora del empleo, ya que ambos son áreas en las que es necesaria una mejora para ofrecer un servicio más completo tanto a empresas como a trabajadores.

Con este fin se ha creado el portal www.trabajoenconstruccion.com que, entre otras utilidades, permite la tramitación de la Tarjeta Profesional de la Construcción (TPC), herramienta estrechamente vinculada con la formación en materia de prevención de riesgos laborales y que deben poseer todos los trabajadores del sector de la construcción. Esta tarjeta recoge:

- La experiencia en el sector.
- La cualificación profesional.
- La formación recibida.

Una de las utilidades futuras de esta página web será la presencia de una completa bolsa de empleo, que permitirá tanto la búsqueda de empleo como la mejora del mismo.

Orador Convidado Maria Puy.

Isabel Quirino Oliveira[1]

Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?

Já hoje o mundo é diferente,
Tão diferente do passado,
Como o mundo de amanhã
Será do mundo presente.
António Aleixo, 1969

Introdução

Na Psicologia Vocacional é consensual a ideia de que a exploração de informação sobre o mundo do trabalho e das profissões é uma condição fundamental ao desenvolvimento vocacional (Taveira, 1997), e, por essa razão, *since Parsons first outlined his tripartite model of making wise vocational choices, career counselors have assisted individuals to increase their knowledge of the world of work* (Hartung, 1996).

Na verdade, porém, providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio no mundo em mudança que caracteriza as sociedades ocidentais pós-industriais (Tractenberg et al., 2002).

O Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?[2] foi desenhado com a finalidade de proporcionar a alunos do ensino secundário, em contexto escolar, uma modalidade inovadora de intervenção no domínio da exploração vocacional, de acordo com as mais recentes abordagens acerca do desenvolvimento vocacional e da intervenção de carreira.

O Projecto Job Shadowing

O *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?* é um projecto de intervenção vocacional que visa promover o desenvolvimento vocacional de jovens através da exploração do mundo do trabalho e das profissões. Destina-se a estudantes do 12º ano de escolaridade frequentando cursos orientados para o prosseguimento de estudos, e foi desenhado para ser implementado em contexto escolar pelo Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão, em colaboração com professores, pais e encarregados de educação, profissionais de instituições e empresas da comunidade.

Baseado numa abordagem do desenvolvimento vocacional de inspiração cognitivista (Savickas, 1997), o projecto assume que a exploração vocacional não se esgota numa componente comportamental de procura, consulta e utilização de informação, mas deve incorporar igualmente dimensões cognitivas e motivacionais

---

[1] Psicóloga, Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão. Aluna do curso de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, FPCE – Universidade de Coimbra. isabelquirino@gmail.com

[2] Corresponde à 2ª Edição do projecto. A 1ª Edição do *Projecto Job Shadowing* foi realizada no ano lectivo 2004/2005 como estudo exploratório para avaliar a viabilidade e a potencial utilidade da técnica *job shadowing* como estratégia de exploração vocacional no ensino secundário, e abrangeu 197 alunos.

(Taveira, 2001). Mais do que proporcionar informação sobre o mundo do trabalho e das profissões, informação entendida como um conteúdo que o indivíduo apenas justapõe e acumula, pretende-se activar e promover o desenvolvimento vocacional através da modificação das concepções e crenças acerca dos problemas de carreira; da promoção da complexidade das estruturas cognitivas utilizadas na formulação e na resolução dos problemas de carreira; e do desenvolvimento de competências específicas, adequadas e necessárias à formulação e à resolução dos problemas de carreira (Coimbra, 1994).

O projecto organiza-se em torno de actividades de aprendizagem experiencial, ou *experience-based learning about work* (Watts, 1996), e apresenta como núcleo central a realização de experiências reais de exploração e contacto com o mundo do trabalho e das profissões, através da modalidade *job shadowing* (ou *sombreamento*); e a realização de momentos estruturados de expressão, reflexão e integração.

O *job shadowing* consiste na observação de um determinado profissional no desempenho das suas funções, durante um determinado período de tempo, no seu próprio local de trabalho (Watts, 1996); ou seja, *a work experience option where students learn about a job by walking through the work day as a shadow to a competent worker* (Paris, 1995).

O projecto assume um carácter preventivo, desenvolvimentista, e não remediativo; destina-se a todos os estudantes que se encontram a frequentar a escola no momento da sua implementação, e não a um grupo específico definido por características determinadas a *priori*. A participação dos jovens estudantes é livre e voluntária.

Pelo seu carácter preventivo, e pelo facto de se destinar a ser implementado em contexto escolar, o projecto configura uma modalidade de intervenção que pode ser associada aos movimentos de *career education*. No entanto, não apresenta uma estrutura rígida e inflexível; pelo contrário, organiza-se a partir de princípios estruturantes e de *actividades âncora*, mantendo em aberto constantemente a negociação com os jovens participantes acerca da forma de concretizar os objectivos tidos como mais significativos em cada momento da intervenção.

São intervenientes no projecto os jovens estudantes alvo da intervenção, professores e orgãos de gestão da escola, pais e encarregados de educação, e profissionais das mais diversas áreas e instituições da comunidade, sob coordenação do Serviço de Psicologia e Orientação. A partir de uma perspectiva sistémica e ecológica da intervenção vocacional, os professores, os pais e encarregados de educação, os pares, os profissionais sombreados, assumem um papel activo nas *actividades âncora* do projecto, desenhadas com a intenção de potenciar os seus contributos, específicos e particulares, para a promoção do desenvolvimento através da exploração vocacional.

Com os jovens estudantes, o projecto prevê a realização de experiências de *job shadowing*, e de oito sessões de trabalho, distribuídas preferencialmente por 16 semanas ao longo do ano lectivo. Nas sessões de trabalho são contempladas diversas *actividades âncora* de preparação, de expressão/discussão/reflexão/integração, e de avaliação das experiências de *job shadowing*.

Com excepção das actividades de *job shadowing*, todas as outras actividades com os alunos são desenvolvidas em grupo. A unidade a partir da qual se desenvolvem as diversas actividades é o grupo-turma, que pode ser subdividido em função da natureza das tarefas a desenvolver em cada momento.

A planificação das actividades a desenvolver com alunos nas diversas sessões de trabalho baseia-se nos dados disponíveis na literatura científica acerca dos componentes, ou ingredientes, da intervenção de carreira que contribuem para a sua eficácia (Silva, 2004): são privilegiadas metodologias activas, que implicam a acção, a experiência real e directa, o envolvimento e a efectiva participação dos jovens estudantes; em todas as actividades são incorporados exercícios que fazem uso do registo escrito; a informação de carreira a explorar é prática, apresentada como instrumental e como estando relacionada com as questões vocacionais percebidas como mais significativas; utiliza-se a exposição a modelos (profissionais) bem sucedidos, que demonstram os processos de exploração de carreira, de tomada de decisão e de implementação; favorece-se a construção de redes relacionais de suporte (pais e encarregados de educação, pares, professores, profissionais), que contribuem para reduzir os efeitos das barreiras percebidas e das influências do contexto.

A operacionalização das actividades de *job shadowing* a proporcionar aos jovens alunos implica, em primeiro lugar, o respeito pelo princípio da livre escolha, isto é, cada jovem participante pode livremente indicar a profissão que gostaria de explorar através de actividades de *job shadowing*. Este princípio da livre escolha pode, por um lado, representar uma dificuldade acrescida para a organização e operacionalização da intervenção; mas, por outro lado, representa a possibilidade de realmente assegurar um efectivo envolvimento afectivo e de esforço por parte dos jovens alunos participantes, condição fundamental ao sucesso da intervenção.

Sempre que possível, nas actividades de *job shadowing* deve ser realizado o emparelhamento na proporção de um aluno para um profissional. Para além da correspondência com o interesse livremente manifestado pelos alunos, na selecção dos profissionais a *sombrear* deve-se ponderar a capacidade que estes demonstrem ter para compreender a natureza do projecto, os seus objectivos e as questões vocacionais às quais pretende responder; a história pessoal e profissional dos profissionais

a *sombrear* (qualidade como modelo); e o interesse, disponibilidade e competência para estabelecer um relacionamento satisfatório e eficaz com jovens estudantes finalistas do ensino secundário no âmbito de uma intervenção de carreira.

Objectivos

O *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?* tem como finalidade a activação e a promoção do desenvolvimento vocacional, através da exploração do mundo do trabalho e das profissões.

São objectivos específicos do projecto:

- O desenvolvimento de competências de procura, utilização, e interpretação de informação sobre o mundo do trabalho e das profissões;
- A promoção de uma leitura mais dinâmica e complexa, menos simplista e linear, acerca do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira;
- O favorecimento de uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos de carreira;
- A promoção do sentido de futuro, e desenvolvimento de uma atitude positiva face ao futuro.

Princípios estruturantes

A estrutura e configuração do *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?* baseia-se nos seguintes princípios:

- A aproximação e exploração do mundo do trabalho e das profissões é promovida através da realização de experiências reais de contacto e de confronto, experiências que devem ser proporcionadas de forma a serem percepcionadas como significativas, e que devem comportar um certo grau de desafio e de novidade para facilitar o envolvimento activo dos indivíduos.
- Essas experiências devem ser realizadas no âmbito de uma relação interpessoal significativa, e por isso a intervenção deve comportar espaço e tempo para a construção de um contexto relacional de qualidade, que facilite a percepção de uma rede relacional de suporte.
- As experiências reais de contacto e confronto com o mundo do trabalho e das profissões devem ser seguidas por momentos de expressão, discussão, reflexão, e integração, para produzir a mudança e o desenvolvimento.

Design da intervenção

a) Intervenção com Alunos

A intervenção com alunos envolve um total de oito sessões de trabalho, de duração variável, num total de 18 horas; e a realização de actividades de *job shadowing* durante um dia, com a duração mínima de 3 horas. As sessões de trabalho envolvem *actividades âncora* de preparação para a actividade *job shadowing*, e sessões de aproveitamento e de reflexão sobre a experiência *job shadowing*. A preparação e a reflexão são consideradas, no projecto, tão importantes como as experiências reais de *sombreamento*.

Na fase de preparação das actividades de *job shadowing* constrói-se a relação dentro do grupo, e são desenvolvidas cinco sessões com os seguintes objectivos: Sessão 1, levantamento e caracterização qualitativa dos interesses; Sessão 2, formação e esclarecimento sobre o acesso ao ensino superior, e treino da utilização autónoma de guião de pesquisa de informação sobre o ensino superior e sobre a estrutura de oportunidades em geral; Sessão 3, formação e esclarecimento sobre o CV Europass e elaboração do próprio CV Europass, de forma autónoma, a partir de estratégias de auto-conhecimento e de balanço de competências; Sessão 4, esclarecimento e treino do preenchimento do guião de recolha de informação a utilizar durante as actividades de *job shadowing*, antecipação e avaliação diagnóstica; Sessão 5, operacionalização das actividades de *job shadowing*, instruções e procedimentos a adoptar.

Durante as actividades de *job shadowing* os alunos observam e interagem; e devem preencher o guião de recolha de informação, que lhes foi apresentado na sessão 4.

O guião é um documento preparado para o registo de informação escrita, que semi-estrutura a interacção entre jovem aluno e profissional *sombreado* em torno de dezasseis itens que sintetizam a informação mais relevante e pertinente acerca da pessoa, e acerca da história, do profissional. É fundamental que os jovens alunos se familiarizem com o guião e que treinem o seu preenchimento antes das actividades de *job shadowing*.

Depois das actividades de *job shadowing* são desenvolvidas três sessões com os alunos, com os seguintes objectivos: Sessão 6, avaliação da experiência *job shadowing*, e transformação da informação

em bruto recolhida durante as actividades de *job shadowing* em informação processada e registada em documento síntese, para preparação da reflexão; Sessão 7, sessão de reflexão sobre a experiência *job shadowing*, de acordo com um roteiro que leva os alunos desde o que observaram, até ao que concluíram e ao que aprenderam, através dos processos de expressão, discussão, reflexão e integração; Sessão 8, avaliação final, e preparação de exposição de material informativo produzido pelos jovens alunos, aberta a toda a comunidade em geral.

b) Intervenção com Professores

A intervenção com professores visa criar as condições para optimizar a sua influência sobre o comportamento e o desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes. As *actividades âncora* sugeridas visam, por um lado, o desenvolvimento de esquemas de formulação e de resolução das questões vocacionais de acordo com o espírito do projecto, para que os professores possam desenvolver acções de aconselhamento e informação em coerência com os princípios estruturantes do projecto; e, por outro lado, visam o favorecimento da colaboração dos professores na construção de um clima relacional de suporte.

c) Intervenção com Pais e Encarregados de Educação

A intervenção com pais e encarregados de educação tem basicamente os mesmos objectivos que a intervenção com professores, e organiza-se em torno do mesmo tipo de *actividade âncora*.

Os jovens alunos assumem um papel importante na mobilização da participação e do envolvimento de pais e encarregados de educação, responsabilizando-se por parte das actividades a desenvolver: divulgação e informação sobre a intervenção, convite à participação, recolha de informação relativa à avaliação do projecto.

d) Intervenção com Profissionais

Os profissionais a *sombrear* são figuras-chave no projecto, uma vez que assumem o papel de modelos bem sucedidos aos quais vão ser expostos os jovens alunos. Por observação, e em interacção, durante as actividades de *job shadowing* os alunos contactam, conhecem, exploram demonstrações de processos de exploração de carreira, de tomada de decisão e de implementação apresentados pelos profissionais.

A intervenção com profissionais tem, portanto, como primeiro objectivo, verificar se o profissional potencial colaborador apresenta as características desejáveis, por referência a um perfil que orienta desde o início a cuidadosa selecção dos profissionais a *sombrear*. Nesse sentido, o projecto prevê a realização de actividades de sondagem e de auscultação.

Depois de efectuada a selecção e a identificação dos profissionais que apresentam os requisitos necessários, o projecto prevê a realização de actividades âncora que têm por objectivo promover o envolvimento activo dos profissionais seleccionados no projecto, promover a capacitação dos profissionais para exercerem o seu papel de modelos com um máximo de eficácia, bem como operacionalizar e preparar as experiências de *job shadowing* que serão proporcionadas aos alunos.

Implementação

No ano lectivo 2006/2007, o *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão*? foi implementado na Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão, no âmbito do plano de investigação *quasi-experimental* que foi desenhado para avaliação do impacto da técnica do *job shadowing* no desenvolvimento vocacional de alunos a frequentar o 12º ano em cursos orientados para o prosseguimento de estudos[3].

O projecto integrou o Plano Anual de Actividades da escola, e abrangeu 120 jovens estudantes, distribuídos por seis grupos-turma.

As sessões de trabalho com alunos foram integradas no tempo e espaço da Área de Projecto, *espaço não disciplinar, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, visando a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo*

[3] Projecto de investigação orientado pela Professora Doutora Maria Paula Paixão e co-orientado pelo Professor Doutor José Tomás da Silva, ambos da FPCE-UC, conducente à dissertação do curso de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, FPCE-UC.

a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho[4], Área de Projecto que passou a integrar o plano curricular dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos a partir de Setembro de 2006, no âmbito da revisão do ensino secundário lançada pelo Ministério da Educação em Março de 2004[5].

As actividades de *job shadowing* foram desenvolvidas de acordo com os interesses manifestados pelos alunos, e decorreram em Portimão, Faro, Lisboa e Coimbra; em todos os grupos as actividades de *job shadowing* foram associadas a visitas de estudo a instituições de ensino superior.

Em todos os grupos foram respeitados os princípios estruturantes do projecto, bem como foram desenvolvidas as diversas *actividades âncora* planeadas para serem realizadas com alunos, pais e encarregados de educação, professores e profissionais.

O financiamento necessário à implementação do projecto de intervenção foi assegurado por verbas da escola afectas ao Serviço de Psicologia e Orientação, e por verbas intencionalmente angariadas junto de diversas entidades da comunidade, públicas e privadas, ao abrigo da lei do mecenato educativo. A participação dos alunos no projecto ficou, assim, livre de encargos.

Factores críticos

Na sequência da implementação do *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?*, os procedimentos de monitorização e avaliação previstos no design da intervenção permitiram identificar e caracterizar diversos factores críticos, que representam e simbolizam as condições indispensáveis ao sucesso do projecto.

Em primeiro lugar, foi identificado um factor associado à necessidade de promover o efectivo envolvimento e a participação activa dos diferentes intervenientes no projecto (alunos, professores, pais e encarregados de educação, profissionais). O princípio da livre escolha da profissão a explorar através de actividades de *job shadowing*, o facto das sessões de trabalho serem desenvolvidas em grupo, bem como ser permitida a participação de todos os alunos a frequentar a escola, parecem ser condições facilitadoras do envolvimento activo dos alunos no projecto. Pais e encarregados de educação participam mais, e melhor, quando o seu envolvimento é activado e mobilizado por acção directa dos jovens alunos, que então se assumem como intermediários entre o Serviço de Psicologia e Orientação e as famílias.

Em segundo lugar, foi identificado um factor associado às competências do psicólogo do Serviço de Psicologia e Orientação, que no projecto assume funções de organização, coordenação, dinamização e animação. Em particular, as competências ao nível da utilização de metodologias activas e de estratégias de dinâmica de grupo assumiram especial importância nas sessões de trabalho com os alunos; a qualidade da produção dos grupos de alunos parece estar claramente correlacionada com a qualidade da orientação que lhes foi proporcionada.

Em terceiro lugar, deve ser assinalado o cuidado que deve merecer a selecção dos profissionais a *sombrear*. Tal como referimos anteriormente, esta selecção deve basear-se na correspondência com os interesses expressos pelos alunos, mas, principalmente, deve fundamentar-se na apreciação da pessoa do potencial profissional a *sombrear* por referência a um perfil desejável, o qual inclui: compreender o racional e a natureza da intervenção; qualidades como modelo no âmbito da exploração do mundo do trabalho e das profissões; interesse, disponibilidade e competência para estabelecer um relacionamento satisfatório e eficaz com os jovens participantes no projecto.

Finalmente, é indispensável que sejam reunidos e assegurados os recursos adequados à implementação do projecto em contexto escolar. Tempo e espaço, materiais e equipamentos, e o suporte documental adequado aos vários momentos da intervenção, também representam condições que podem facilitar o sucesso do projecto.

Avaliação

Na implementação do *Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?* utilizaram-se procedimentos de monitorização e de avaliação.

Ao longo do período de implementação do projecto, a monitorização foi efectivada através da recolha, tratamento, análise e comunicação de informação acerca da planificação e da execução das actividades previstas; bem como acerca dos factores e das condições que se apresentavam em cada momento como facilitadores da implementação do projecto ou, pelo contrário, como obstáculos. Esta informação foi

---

[4] Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científico-humanísticos, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, Lisboa, Agosto de 2006.

[5] Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março.

registada sob a forma de relatórios-síntese, e conduziu à introdução de correcções e aperfeiçoamentos no plano de acção associado à implementação do projecto, assim como à produção de conclusões relativas aos factores críticos para o sucesso da intervenção.

O dispositivo de avaliação da implementação do projecto contemplou dois tipos distintos de procedimentos: por um lado, procedimentos destinados à avaliação do grau de satisfação obtido com a participação no projecto, em que estiveram envolvidos os jovens alunos participantes, bem como os seus pais e encarregados de educação, e os profissionais *sombreados*; por outro lado, procedimentos que se destinavam à avaliação dos resultados da intervenção, e que foram postos em prática através de um plano de investigação quasi-experimental, com recursos a grupos experimentais e controlo, e a medidas pré e pós-teste.

Na avaliação do grau de satisfação obtido com a participação no projecto foram utilizados inquéritos propositadamente elaborados para este efeito. Alunos, pais e encarregados de educação, e profissionais sombreados foram convidados a pronunciar-se relativamente às seguintes questões: O projecto correspondeu às expectativas? Foi útil participar? Voltaria a participar? Recomendaria a participação? Que aspectos considera que foram bem conseguidos/que aspectos há a melhorar?

Na avaliação dos resultados da intervenção pretendia-se conhecer o impacto dos principais componentes da intervenção, actividade *job shadowing e sessão de reflexão*, sobre dimensões do desenvolvimento vocacional, avaliadas por medidas estandardizadas da maturidade vocacional, da percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, das atribuições de carreira, e da atitude afectiva face ao futuro[6]. Estas medidas foram efectuadas em dois momentos distintos, em situação de pré e de pós-teste. Foram constituídos grupos experimentais, 1 e 2, e grupo controlo. O grupo experimental 1 incluiu alunos submetidos ao tratamento *job shadowing + sessão de reflexão*; o grupo experimental 2 incluiu alunos submetidos ao tratamento *job shadowing (ausência de sessão de reflexão)*; e o grupo controlo incluiu alunos que não participaram na intervenção *(ausência de job shadowing e de sessão de reflexão)*.

Ainda que não seja nossa intenção, neste momento, apresentar de forma exaustiva informação relativa à avaliação realizada, gostaríamos, todavia, de destacar as principais conclusões:

- A grande maioria dos intervenientes obteve um grau de satisfação elevado, ou muito elevado, com a sua participação no projecto. Podemos, por exemplo, referir que 95% dos alunos inquiridos considerou útil, ou muito útil, a sua participação; 100% dos alunos voltariam a participar; e 100% dos alunos recomendariam a participação a outros alunos.
- A análise dos resultados revelou que o desenvolvimento dos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo se verificou no mesmo sentido. Por exemplo, no pós-teste todos os grupos melhoram a maturidade vocacional. No entanto, a combinação *job shadowing + sessão de reflexão* (grupo experimental 1) produziu melhores resultados do que o tratamento *job shadowing* (grupo experimental 2), e este produziu melhores resultados do que a *ausência de intervenção* (grupo controlo).

Conclusão

A avaliação da implementação do *Projecto Job Shadowing* permitiu-nos concluir pelo interesse da técnica *job shadowing* (quando a experiência é conjugada com a reflexão) como modalidade de exploração vocacional em alunos do ensino secundário, pelo impacto que esta técnica parece ter em dimensões fundamentais do comportamento e do desenvolvimento vocacionais.

Para os psicólogos que trabalham em contexto escolar, a utilização da técnica do *job shadowing* tem ainda uma vantagem adicional: pode proporcionar o acesso a informação privilegiada sobre a estrutura e a dinâmica do funcionamento do mundo do trabalho e das profissões, informação fundamental para conceber, planear e executar intervenções de carreira que se pretendem cada vez mais inovadoras e criativas.

Referências Bibliográficas

Cochran, L. (1994). *What is a career problem*? The Career Development Quarterly, Alexandria: Mar 1994, Vol. 42, p. 204.

Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23 rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, 17-22 de Julho, 1994.

[6] Instrumentos utilizados: Escala de Atitudes de Carreira – Revista (José Tomás da Silva, UC); Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (M. Paula Paixão, UC); Escala de Atribuições de Carreira (Isabel Janeiro, UL); Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (M. Paula Paixão, UC).

Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: DGEFP/MTS.

Faria, E. R. L. (1989). *O conhecimento das profissões e as escolhas profissionais*. Psychologica, 2, p.121-136.

Feller, R.W., Russell, M. & Whichard, J.A. (2005). *Career Techniques and Interventions: Themes from an International Conversation*. The Career Development Quarterly. Alexandria: Sep 2005, Vol. 54, 1, p. 36.

Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*.

http://www.portaldospsicólogos.pt, consultado em Janeiro de 2006.

Guichard, J. (2003). *Career Counseling for Human Development : An International Perspective*. The Career Development Quarterly, Alexandria, Jun/2003, 51, 4, p.306-321.

Hartung, P.J. (1996). *Work illustrated: Attending to visual images in career information materials*. The Career Development Quarterly. Alexandria: Vol. 44, p. 234-241.

Janeiro, I.N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa: Universidade de Lisboa.

Paixão, M. P. (2004). *A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional*. In L. M. Leitão (coordenadora), Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional. Coimbra: Quarteto Editora.

Paris, K. & Mason, S. (1995). *Planning and implementing youth apprenticeship and work-based learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work.

Savickas, M. L. (1997). *New development in career theory and practice*. Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14, p.15-19.

Silva, J. M. T. (1997). *Dimensões da Indecisão da Carreira: Investigação com Adolescentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.

Silva, J. M. T. (2004). *A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica*. In M. C. Taveira (Coordenadora), Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – fundamentos, princípios e orientações. Coimbra: Almedina.

Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia.

Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. Psychologica, 26, 55-77.

Tractenberg, L., Streumer, J. & Zolingen, S. V. (2002). *Career counseling in the emerging post-industrial society*. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2, p.85-99.

Watts, A. G. (1996). *Experience-based learning about work*. In A. G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn, Rethinking Careers Education and Guidance – Theory, Policy and Practice. London: Routledge.

Young, R.A. (1994). *Helping adolescents with career development: The active role of parents*. The Career Development Quarterly. Alexandria: Mar 1994, Vol.42, p.195.

Autores: Ana Mouta (anamouta@fpce.up.pt), Filipa Ferreira (filipaferreira@netcabo.pt) & Inês Nascimento (ines@fpce.up.pt)

Endereço: Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto PORTUGAL
Tlf.: +351 22 606 18 97
Fax:+351 22 607 97 25

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional)

ROTAÇÕES: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS VOCACIONAIS NA INFÂNCIA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE JÚNIOR

RESUMO:

A conceptualização do desenvolvimento vocacional enquanto dimensão transversal à vida tem vindo a ser largamente explorada e a conquistar um lugar de progressivo relevo nas abordagens adoptadas neste domínio específico de investigação e intervenção. A extensão do produto dessas reflexões às práticas de intervenção tem sido uma das principais preocupações do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (U.P.). Em qualquer iniciativa de intervenção comunitária assumida por este Serviço, assegura-se o compromisso com a promoção da competência vocacional, compromisso que justifica o apoio à estruturação de projectos vocacionais conducentes à construção de itinerários personalizados. Este foi o objectivo central do projecto "RotAcções", enquadrado no programa "Experimenta no Verão" da Universidade Júnior (UJr.) 2008. Se esta iniciativa da Universidade do Porto procura, entre outros aspectos, a aproximação dos jovens ao contexto universitário, permitindo-lhes a exploração de áreas profissionais, uma intervenção que vise a organização e intencionalização dessa experiência de exploração tenderá a favorecer, junto dos participantes mais jovens (5.º e 6.º anos de escolaridade) um primeiro nível de exploração dos significados associados a certas dimensões do processo de orientação vocacional. Assim, mais do que dar a conhecer o domínio profissional da Psicologia, procurou-se, partindo desta área como pretexto, orientar os jovens para a exploração e compreensão das características desta e de outras áreas profissionais, reforçando as suas competências de observação e integração dos estímulos ambientais que estão presentes nos seus quotidianos. Paralelamente, o facto deste projecto se destinar a jovens, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, constitui uma das motivações para que o SCPOV venha reeditando este tipo de intervenção desde

o lançamento da Universidade Júnior. Com efeito, a população em geral mostra-se ainda pouco sensível à diversidade e ao alcance das práticas de Orientação Vocacional em diferentes momentos das suas vidas, nomeadamente na infância. Para além disso, uma boa parte das iniciativas de promoção do desenvolvimento vocacional em fases de desenvolvimento anteriores ao primeiro momento normativo de escolha (o 9.º ano de escolaridade) tende a revelar-se pouco sistemática e intencional. Através do projecto "RotAcções", espera-se ter contribuído para despoletar, junto de um número bastante expressivo de crianças (cerca de 225), o processo que permitirá que as competências vocacionais adquiridas possam vir a ser mobilizadas em tarefas subsequentes do desenvolvimento vocacional, nomeadamente no que se refere à definição de direcção(ões) e sentido(s) para as escolhas, percursos e *rotAcções* a realizar no mundo das formações e do trabalho.

Desenvolver (-se) na infância

Se ao desenvolvimento cabe a certeza da transversalidade a todas as áreas do funcionamento humano, igualmente certo é o enfoque que é dado, em diferentes fases do crescimento, a tarefas que se esperam normativas num dado período do ciclo de vida. Esta expectativa colide, porém, com os inevitáveis desvios à normatividade que são, esses sim, a norma de qualquer desenvolvimento, por excelência, de natureza única e circunstanciada. Daí que a primeira tarefa de escolha vocacional, socialmente determinada (a da transição do 9.º ano para o ensino secundário), seja tipicamente classificada como precoce para os jovens e que, face à diversidade das circunstâncias que contribuem para a emergência desta tarefa, esta se torne, para um grande número de adolescentes, particularmente desafiante. Uma dessas circunstâncias, de natureza representacional, está relacionada com a concepção de que esse momento se pontua num tempo específico – tendencialmente não antecipado –, como se até então a exposição a modelos profissionais e a constructos vocacionais não fosse alvo de qualquer leitura ou integração por parte das crianças. Com efeito, se desde os primeiros anos de vida são recorrentes as questões que procuram, junto das crianças, aferir as suas aspirações profissionais, a insistência desse questionamento não parece correlativo de uma preocupação sistemática e intencional em compreender o modo como os sonhos traduzidos nas respostas emergem, evoluem e tomam forma nas suas brincadeiras. Para *Hartung et. al* (2005), a curiosidade dos adultos em relação ao universo vocacional juvenil não seria mais do que isso mesmo, sendo as crianças, graças a esse desinteresse, inclusivamente, *protegidas* das preocupações e responsabilidades da adultez. Não obstante, estas crianças participam continuadamente num meio onde o enquadramento profissional assoma como uma das principais dimensões de negociação social de significados sobre quem somos, sendo, na maioria das vezes, um factor de identificação mais representativo que outros de cariz mais personalizado como o nome ou a idade.

Do mesmo modo que as crianças produzem activamente o seu próprio desenvolvimento ao influenciarem os outros que as influenciam (Lerner, 1982) ou, dito de outro modo, influenciam o seu meio, influenciando, potencialmente, a qualidade do seu próprio desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), as representações da infância não deixam de (trans)formar-se e o potencial de exploração acaba por crescer, desde as primeiras *garatujas* profissionais, independentemente da atenção que sobre ele recai. É da observação deste potencial que *Seligman* (1994) afirma que a promoção da exploração vocacional nesta fase fortaleceria o processo educativo e, com ele, um desenvolvimento pessoal mais amplo. Para alguns autores, seria mesmo desejável a inclusão deliberada de actividades do domínio do desenvolvimento vocacional nas actividades escolares, desde o 1.º ciclo do ensino básico (Walz & Benjamin, 1984, cit. in Hofman & McDaniels, 1991; Pinto, s.d.; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005; Seligman, 1994). Estas concepções enquadram-se na noção de transversalidade do desenvolvimento vocacional inerente às perspectivas psicológicas desenvolvimentistas (Tiedemann & O. Hara, 1963; *Super*, 1953; Gottfredson, 1981; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986), em particular à teoria da exploração reconstrutiva do desenvolvimento vocacional (Campos & Coimbra; 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), ao preconizarem a promoção da qualidade das experiências vocacionais, ao longo do todo o ciclo vital, enquanto um processo actuante no desenvolvimento humano global.

À entrada para a escola, as crianças (1) já vivenciaram experiências enriquecedoras no plano vocacional, ao experimentarem, por exemplo, diferentes papéis de vida (filho/a, irmão(ã), primo/a), ao lidarem com expectativas familiares e sociais quanto ao seu desenvolvimento global e específico, ao terem a oportunidade de competir com pares (em particular aqueles que frequentaram o jardim-

-de-infância) e (2) terão tido, igualmente, a possibilidade de desenvolverem uma série de competências relacionadas com o brincar cooperativo e o lidar com emoções (Seligman, 1994), algumas delas associadas à experimentação de papéis profissionais – um dos exercícios de fantasia apreciados nesta fase. Na transição para o 2.º ciclo, muitas destas competências especializam-se, ao mesmo tempo que os conhecimentos se aprofundam e especificam em domínios mais restritos de conhecimento, levando as crianças a reconhecer os seus interesses e potencialidades de modo mais autónomo e imediato. De acordo com Super (1953), este seria o Estádio do Interesse (10-12 anos), no qual se observa uma diminuição

das fantasias profissionais das crianças e no qual uma maior coerência entre interesses e preferências se mostra como uma das principais aquisições a par da maior consciencialização em torno das suas competências pessoais. Daí que uma intervenção intencional com objectivos de promoção do desenvolvimento vocacional poderia, neste período, não só favorecer a organização das vivências quotidianas das crianças numa narrativa vocacional crescentemente sólida e coerente, mas também levar à significação do papel da escola e do processo de estudar na vida de cada uma.

Não obstante a exposição contínua a modelos, a oportunidades e ao discurso sobre os temas vocacionais presentes na vida social (aos níveis micro e macrossistémico) e apesar da possibilidade de desenvolvimento precoce de dimensões significativas da competência vocacional, a atenção que é dada à intencionalização de tarefas de exploração persiste associada aos momentos normativos de escolha e a crenças de que a resolução dos dilemas e conflitos, que geralmente os acompanham, pode ser externamente conseguida. Mau grado a tendência geral, algumas iniciativas comprometem-–se deliberadamente com a activação dos processos de diferenciação dos indivíduos desde os primeiros anos de idade. Entre elas, evidencia-se o projecto Universidade Júnior, uma iniciativa inovadora da U.P. que procura aproximar do Ensino Superior estudantes dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de modo a que explorem, pela experimentação, diferentes domínios do conhecimento. Para isso, muitas das unidades orgânicas da U.P. elaboram e implementam ciclos de actividades destinados a grupos etários específicos. O Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) apresentou em 2008 o projecto "RotAcções" (projecto que tem vindo a ser remodelado e actualizado desde a primeira edição da Universidade Júnior), destinado aos participantes mais jovens (aproximadamente entre os 9 e os 12 anos de idade). Neste contexto, a partir da exploração das áreas de exercício profissional da Psicologia, procurou-se estimular o desenvolvimento da competência vocacional das crianças participantes, apoiando-as na organização de ideias, recursos psicológicos e experiências acumuladas no plano vocacional até à data da sua participação no projecto. Acredita-se, desta forma, ter proporcionado a uma comunidade alargada de jovens uma experiência de exploração distante da sua vivência quotidiana.

Um projecto comunitário em crescimento

1-. "RotAcções" – projecto de intervenção vocacional com crianças

A integração do "RotAcções" no programa "Experimenta no Verão" (destinado a crianças dos 5.º e 6.º anos de escolaridade) da Universidade Júnior (UJr) favoreceu a extensão do projecto de intervenção vocacional na infância, anteriormente ensaiado pelo SCPOV numa escola de 1.º ciclo, a um grupo mais amplo de crianças de todas as proveniências geográficas e perfis de desenvolvimento. Obviamente que a contextualização da intervenção na Universidade Júnior implicou a redefinição da estratégia de acção e o encurtamento do processo, dando lugar a um projecto de trabalho mais breve (1 dia de duração) e intensivo. O modelo da exploração reconstrutiva do desenvolvimento vocacional (Campos & Coimbra, 1991) orientou toda a intervenção. Deste modo, a capacitação para a autonomia na construção de direcção e de sentidos para as escolhas e projectos vocacionais, pela participação em experiências significativas de acção e sua respectiva integração em quadros de significação pessoal, foi uma prioridade (ibd.). Em termos da estratégia, a exploração vocacional livre teve de se adaptar ao incentivo à exploração de um domínio académico específico – a Psicologia –, a partir do qual se procuraram fazer derivar aprendizagens mais latas em termos de competência vocacional. Assim, definiram-se como objectivos gerais: (1) promover o desenvolvimento da competência vocacional, pela estimulação de competências gerais, tais como capacidade de observação, de análise e crítica, sentido de iniciativa, exploração activa, criatividade, trabalho em equipa, flexibilidade e capacidade de adaptação a novos contextos/situações; (2) favorecer a compreensão da temporalidade e espacialidade alargadas do desenvolvimento vocacional; (3) levar as crianças a reflectirem acerca de representações socialmente veiculadas face a diferentes indivíduos/grupos sociais, estimulando o questionamento em torno do modo como o Psicólogo deverá posicionar-se relativamente ao outro e lidar com as diferenças interindividuais; (4) explorar e clarificar representações e significados acerca do mundo das formações e do trabalho, favorecendo a exploração de um leque alargado de profissões, a partir de diferentes critérios (e.g. contextos de trabalho, objectos de trabalho, disciplinas escolares relacionadas, competências requeridas, tarefas desempenhadas...); (5) promover uma compreensão geral das dimensões críticas para o processo de desenvolvimento e escolha vocacional; (6) explorar as expectativas das crianças relativamente ao papel desempenhado pelo profissional de Psicologia, favorecendo a compreensão da natureza do seu trabalho, contextos profissionais, metodologias de intervenção e populações-alvo.

Estes objectivos foram operacionalizados num ciclo de actividades diário, destinado a um grupo de 14 crianças dos 5.º e 6.º anos, perfazendo um total aproximado de 225 participantes ao longo do mês de Julho. A dinamização das actividades esteve a cargo de uma equipa de duas monitoras –

– psicólogas ou estudantes finalistas do Mestrado Integrado em Psicologia, supervisionadas pela Coor-

denadora Executiva do SCPOV.

Em termos metodológicos, o ciclo de actividades esteve estruturado em dois grandes eixos temáticos, organizados sequencialmente.

A. Diversidade profissional, diversidade pessoal

Durante a manhã, foram implementadas actividades concebidas no sentido de favorecer o alargamento das representações quanto à diversidade interpessoal a partir do aprofundamento dos critérios de exploração das profissões e das variáveis críticas para as escolhas académico-profissionais. Na primeira actividade, de apresentação interpessoal em grande grupo, assumiu saliência a abordagem de dimensões relacionadas com a construção de estereótipos sociais, agentes de influência (pais, pares, professores e meios de comunicação social), interesses pessoais e realismo profissional (explorado a partir da discussão do papel do Psicólogo na sua relação com as dimensões anteriores). A segunda actividade, um jogo de tabuleiro realizado em subgrupos, visou o incremento do realismo profissional, a partir da diversificação e exploração dos critérios de análise de uma qualquer profissão, procurando favorecer a consciência da articulação das aprendizagens escolares com o meio académico universitário e profissional, ao mesmo tempo que se procurou fomentar a compreensão da diversidade de variáveis associadas às escolhas vocacionais. Promover a flexibilidade e a curiosidade das crianças, impulsionando a sua abertura à exploração, foram os objectivos subjacentes às actividades de integração, pela acção, das aprendizagens realizadas durante a manhã, que viriam a ocupar a tarde.

B. A Psicologia face à diversidade pessoal

As actividades da parte da tarde privilegiaram a exploração de um conjunto de dimensões transversais ao desenvolvimento vocacional, pela construção de uma história e pela sua representação. O *role-playing* de uma hipotética consulta psicológica, em diferentes modalidades, com diferentes públicos e problemáticas, utilizando diversos modelos e estratégias de intervenção revelou-se uma dinâmica plenamente eficaz para a aprendizagem de métodos e comportamentos sistemáticos de exploração vocacional. Como temas dominantes da exploração evidenciaram-se (1) o desempenho académico, (2) as influências dos pais, professores e grupo de pares, (3) os estereótipos profissionais de género, (4) a conciliação de papéis de vida, (5) os valores pessoais, (6) os interesses, (7) as competências profissionais, (8) os transtornos psicológicos associados à actividade profissional, (9) a ligação da saúde ao bem-estar pessoal geral e (10) a transição para a reforma. A última actividade, destinada à sistematização dos conteúdos aprendidos, permitiu colocar em "*rotAcção*" todas as actividades do ciclo, sob o ponto de vista de todos os participantes, contribuindo, assim, para a integração das vivências de um dia tão intenso quanto as trocas cognitivas e afectivo-emocionais que nele se experimentam e para as quais se reservou um tempo de atribuição de sentido.

2. "RotAcções" – os sinais do *empowerment* numa intervenção em crescimento

Não obstante a curta duração desta intervenção, algumas opções metodológicas parecem explicar a sua eficácia no cumprimento dos objectivos que se propôs atingir junto dos participantes. Um dos aspectos a considerar diz respeito à natureza das actividades implementadas, em particular o balanço óptimo entre o estímulo à acção e à reflexão e o seu carácter dinâmico, inovador (em relação às actividades do quotidiano das crianças e às outras actividades propostas no contexto da Universidade Júnior), lúdico e imprevisível – indutor de um efeito surpresa que em muito favorecia a curiosidade, a adesão, o envolvimento generalizado e a qualidade da participação (em particular na actividade de *role-playing*, eminentemente desafiante em termos de exposição pessoal e auto-domínio situacional). Um outro aspecto que contribuiu para a eficácia do projecto foi a atenção, dada pela equipa de monitoras, à heterogeneidade do grupo, a qual foi instrumentalizada no sentido de valorizar e rendibilizar a diversidade de proveniências geográficas dos participantes (todo o Portugal continental e ilhas). Com efeito, confirmou-se a hipótese de que as relações de troca das crianças urbanas, ao longo do seu desenvolvimento, diferem significativamente daquelas frequentemente favorecidas em situações de vida características de comunidades de uma vila ou pequenas cidades (Görlitz & Schröder, 1994). Paralelamente, foi também valorizada a heterogeneidade manifesta nos diferentes tipos de instituições de ensino representados no grupo, nos dois níveis de escolaridade, nos perfis distintivos de desempenho e rendimento escolares, nas diferentes oportunidades e experiências individuais. A este nível, um especial cuidado foi dado à gestão interpessoal desta diversidade, tendo em conta o modo como, nesta faixa etária, a diferença tende a ser dificilmente negociada entre pares. A partir dela procurou introduzir-se dissonância nas representações de cada criança, alargando, assim, não apenas os seus conhecimentos, mas também o espectro emocional em relação às vivências proporcionadas no contexto do "RotAcções". Paralelamente, a intervenção

produziu efeitos positivos na capacidade de trabalhar em equipa e na própria qualidade dos métodos de trabalho individuais, pela aceitação e apoio à adequação da diversidade dos estilos de realização de cada um à situação de grupo. Em termos metodológicos, é ainda de referir a opção por acompanhar as crianças em todas as actividades de um modo próximo, proporcionando um *feedback* contínuo, claro e segmentado por temas (e.g., atitude dos participantes, qualidade dos conteúdos produzidos,...) a cada subgrupo. Finalmente, é de ressaltar o cuidado posto na maximização das aquisições resultantes do envolvimento nas actividades, pela opção metodológica, no caso da actividade de *role-playing*, de que em todas as cenas a personagem do/a psicólogo/a, fosse representada por uma das monitoras do projecto, de modo a garantir a qualidade da representação, a direccionar continuamente os objectivos, a dotar de realismo as aprendizagens e a promover o desafio necessário à desequilibração garantindo, assim, o potencial das acomodações subsequentes.

No que se refere a ganhos observáveis, é de salientar que foi justamente a actividade de *role-playing* de situações hipotéticas de acompanhamento psicológico a que mais possibilitou o cumprimento dos objectivos do projecto, ao mesmo tempo que se despertavam disposições e ânimos mais entusiastas em todas as crianças. A necessidade de lidar com a imprevisibilidade das situações propostas e a natureza dos desafios apresentados constituíram, em simultâneo, uma oportunidade para explorar algumas das aquisições resultantes do envolvimento nas actividades matinais e um estímulo maior à acomodação desses conteúdos à medida que eram negociados pela acção. Refira-se, a título de exemplo, o caso da actividade em que eram evocados e discutidos estereótipos profissionais de género ou a articulação de disciplinas escolares com opções profissionais. Este exercício, realizado da parte da manhã, funcionou como uma oportunidade de exploração e confronto cujas aquisições viriam a ser complementadas e integradas pela possibilidade de uma criança do sexo masculino ou feminino experimentar, na situação de simulação, *vestir a farda* de uma profissão tipicamente associada ao sexo oposto ou pela necessidade de evocar um percurso formativo prévio à integração profissional numa determinada área. Desta feita, presidiram ao *role-playing* processos psicológicos como a *imaginação* enquanto resposta à novidade apresentada, a *dissonância* perante as representações que emergiam, a *descentração* em relação às vivências actuais, a *diferenciação de opções e de emoções*, o *insight* face à novidade das experiências trazidas pelas próprias personagens e a *projecção no futuro*.

De seguida, sistematizam-se algumas das aquisições mais evidentes nos participantes do "RotAcções".

A. Ao nível da reformulação de construções socialmente veiculadas acerca do vocacional:

1. Promoção de dissonância em torno dos estereótipos profissionais de género. Como conclui *Miller* (1989; cit. in Hartung, P.; Porfeli, E. & Vondracek, F., 2005), as crianças preferem as profissões que percepcionam ser tradicionalmente ocupadas por indivíduos do seu género. Neste projecto, as crianças tiveram não só a oportunidade de questionar esta preferência e de reflectir sobre a contínua evolução e abrangência das profissões aos dois sexos, sendo as primeiras a procurarem apresentar exemplos concretos disso mesmo. Complementarmente, com a possibilidade de darem coerência à representação de profissionais em áreas tipicamente associadas ao sexo oposto, tiveram de confrontar e procurar formas alternativas de abordar essas profissões, aprofundando, assim, paralelamente, os critérios usados para a exploração.

2. Questionamento da pontualidade da escolha vocacional, associando a necessidade de escolher a diversos momentos e experiências do ciclo vital, nomeadamente às primeiras experiências de desenvolvimento do auto-conceito escolar até à transição para a reforma. A demonstrar a compreensão da transversalidade e a coextensão do desenvolvimento vocacional, refira-se, a título de exemplo, a capacidade de simular o papel da pessoa reformada, que evoca toda a sua vida profissional para explorar as áreas em que pode investir nesta nova fase e que relaciona essas possibilidades com o seu estado de saúde, o seu estado civil, a rede de relações actual e as condições financeiras do seu agregado familiar. Para o desenvolvimento desta nova compreensão, em muito parece ter contribuído o desafio da tarefa de *role-playing* especificamente orientada para esta aquisição e a actividade de integração das aprendizagens do dia, onde era proposta a realização de um portefólio pessoal de vida, com cada criança a imaginar o seu futuro a partir do vivido até então.

B. Ao nível do desenvolvimento das dimensões críticas para o desenvolvimento vocacional, destacam-se:

1. Diferenciação e expansão dos interesses das crianças associadas ao incremento da sua curiosidade face ao mundo que as rodeia, despertando-as para a relação dos interesses com as actividades que desenvolvem (em contexto escolar e extra-escolar) e a que assistem no seu quotidiano. De acordo com *Super* (1990), a facilitação da relação das crianças com os seus contextos é um objectivo a intencionalizar para a diversificação dos seus interesses.

2. Alargamento dos critérios de análise das actividades profissionais, nomeadamente no que se refere à reflexão em torno dos valores que tendem a orientar as suas primeiras escolhas neste campo. Se, como *Seligman* (1994) afirma, antes mesmo do 1.º ciclo do Ensino Básico as crianças desenvolvem representações quanto ao prestígio profissional, importante será, à medida que crescem, a introdução de novos critérios valorativos de análise que, muitas vezes, fazem já parte do modo como avaliam e vivem as situações dos seus quotidianos e que, não raras as vezes, não são por elas discriminados. Esta clarificação no campo dos valores revela-se ainda oportuna enquanto via de reforço simbólico das aquisições feitas em contexto escolar. De facto, na transição para o 2.º ciclo, as disciplinas especializam-se e diversificam-se com a introdução, por exemplo, de áreas curriculares não disciplinares onde as aprendizagens que se fazem no âmbito de metodologias de investigação-

-acção e de trabalho colaborativo (e.g.,. Área de Projecto) ou na abordagem de temas que estão na ordem do dia (e.g.. Formação Cívica) podem ser concretizadas sob a forma de valores. Esta identificação foi favorecida, em particular, pela actividade de role-playing, na qual a experimentação hipotética de vivências particulares favoreceu a transferência, evocação e clarificação de valores de vida orientadores da acção, profissional e outra.

3. Desenvolvimento da competência vocacional, em particular ao nível da iniciativa, da capacidade de observação e análise, do sentido crítico associado a um maior realismo, da capacidade de trabalhar em equipa, de lidar com a novidade e da flexibilidade. Segundo *Larson* (2000), a iniciativa e a motivação intrínseca, associadas à capacidade de concentração e focagem por períodos prolongados de tempo, são inerentes à criatividade, liderança, altruísmo, envolvimento cívico e resolução de problemas. A aquisição destas competências generativas procurou estimular-se à medida que a curiosidade induzia, naturalmente, nas crianças uma atitude exploratória. Esta parece ter sido, com efeito, particularmente potenciada, pelo incentivo das crianças à exploração das actividades do seu meio, favorecendo, assim, a transição de um comportamento exploratório mais fortuito, aleatório e inconsequente para um mais intencional, sistemático, significativo e produtivo (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005). Todas estas competências foram activadas e experimentadas pela generalidade dos participantes. A manutenção das mesmas estará, no entanto, dependente das oportunidades para a sua consolidação nos contextos de vida de cada um.

4. Consciencialização do papel desempenhado por diferentes agentes de influência no desenvolvimento dos seus interesses, em particular a família. De facto, observa-se, tal como salientam *Roe* (1964; cit. in Seligman, 1994) e *Seligman* (ibd.), que as expectativas e aspirações vocacionais das crianças estão intimamente relacionadas com as dos seus pais, constituindo-se, muitas vezes, o núcleo dos seus interesses profissionais pelas actividades desempenhadas por pais, amigos dos pais ou outros familiares. Neste campo, os pais podem influenciar os filhos (1) comunicando-lhes expectativas e definindo valores normativos que interferem no desenvolvimento dos interesses, objectivos e valores dos filhos; (2) condicionando o modo como os filhos lidam com várias tarefas desenvolvimentais ao agirem como modelos e tutores e (3) contribuindo para o modo como os filhos avaliam o seu sucesso quando lidam com desafios, proporcionando-lhes apoio e *feedback* (Nurmi, 1991). Através da participação neste projecto, considera-se ter favorecido o questionamento das crianças relativamente a estes três tipos de influência, observando-se, em particular, a diversificação dos seus interesses pela exposição directa (monitoras) e indirecta (pares e produto das actividades propostas) a outros modelos profissionais, proporcionando o desenvolvimento de competências para lidar de modo adaptativo com tarefas vocacionais e introduzindo novidade em termos de *feedback* ao desempenho individual. Nesta faixa etária, os interesses pessoais parecem, de facto, mais dependentes da relação com os progenitores/educadores do que com os amigos (o que poucos anos depois tenderá a verificar-se no sentido inverso), ainda que a aprovação desses interesses por parte do grupo de pares e adultos seja uma preocupação generalizada.

5. Construção de conhecimento acerca de si próprio, nomeadamente no que se refere à identificação de características pessoais, que facilmente foram exploradas quando, ao assumirem diferentes personagens, as crianças se serviram de aspectos pessoais para a caracterização psicológica das mesmas e manifestaram desconforto na assunção, pela representação, de características que estão distanciadas do modo como se conhecem. Na actividade em causa, o envolvimento foi praticamente geral, mesmo em casos de crianças que demonstraram maior timidez. A possibilidade que é dada aos elementos de escolherem autonomamente as suas personagens revela-se um exercício significativo no que se refere à identificação e exploração das potencialidades das características pessoais de cada elemento (inclusivamente, houve o cuidado de se respeitar a dificuldade de exposição mais espontânea de algumas crianças atribuindo-se-lhes um papel de menor destaque ou visibilidade, incluindo o de narrador). Deste modo, ao permitir-se a assunção das características pessoais de cada criança, transmitia-se respeito pelas mesmas e era-lhes conferido reconhecimento, ao mesmo tempo que, dessa forma, essas características saíam reforçadas e eram tacitamente desafiadas.

6. Complexificação dos critérios de abordagem do mundo profissional, tendo como referência a exploração multidimensional da área de Psicologia – diversidade de contextos de trabalho, de públicos-alvo, de competências e metodologias utilizadas, de modalidades de intervenção, entre outras.Com efeito, enfatizou-se a possibilidade de generalizar a complexidade desta abordagem a todas as profissões.

Nota Conclusiva: significar acções empreendendo novas rotas

Se o que aqui se pretendeu, essencialmente, demonstrar foram as vantagens da participação num projecto como o "RotAcções", sob o ponto de vista dos efeitos observáveis nos seus alvos directos, incontornável será a reflexão acerca do potencial da própria Universidade Júnior. O desafio de aproximação à comunidade mais jovem e de transformação de um academismo tendencialmente fechado (lançado já em 2005 pela Universidade do Porto), tem vindo a permitir não apenas o *desocultar* dos segredos da produção científica, mas também o renovar das próprias unidades orgânicas a partir do seu interior. Desde então, não só as ciências e as tantas artes adquiriram, junto do público, uma imagem mais transparente e aliciante, pela familiarização da comunidade com as suas linguagens, como também parece ter-se tornado possível aproximarem-se mais entre si, libertando-se um pouco mais da tradicional insularidade e fazendo sobressair as relações de interdependência que unem os saberes específicos de cada uma e o significado que esses saberes assumem quando se cruzam nas dinâmicas que fazem "rodar" o mundo que os jovens habitam. É esta a perspectiva que dá fundamento à concepção de *empowerment*, enquanto processo através do qual os indivíduos e os grupos a que pertencem adquirem mestria ou controlo sobre as suas vidas pela compreensão e participação democrática na vida das suas comunidades (Zimmerman, 2000). A iniciativa "Universidade Júnior" procura criar estes laços de força, ao mesmo tempo que melhora a qualidade dos recursos humanos actuais da academia pelo dinamismo e reflexão que esta participação lhes exige, num esforço reforçado pela promessa de, a médio prazo, poderem acolher os jovens participantes na comunidade académica/científica a que pertencem. Na senda destes objectivos, o projecto "RotAcções" ousou estimular o sentido de agência vocacional das crianças inscritas, criando condições para que a sedução, que o envolvimento na iniciativa suscitou, pudesse ser pessoalmente questionada e significada nas suas implicações para o futuro. A iniciativa do SCPOV, paralelamente aos objectivos directamente relacionados com os jovens no plano individual, procurou, igualmente, produzir reflexão sobre o alcance deste projecto e de outros projectos Universidade Júnior num plano mais global. Com efeito, defende-se aqui a perspectiva de que o projecto "RotAcções" se traduz em ganhos consideráveis não só para as crianças participantes, mas também uma mais-valia no que se refere aos propósitos que movem a *iniciativa-mãe*, na medida em que reforça o sentido crítico da comunidade sobre a sua acção pessoal no plano das escolhas académico-profissionais.

Com a expectativa de que a vibração das rotações, que o ciclo de actividades de Psicologia produz, se *faça sentir* para além do período no qual acontece, espera-se que este projecto crie clivagens e dissonâncias entre estudantes de um mesmo ano de escolaridade, quer no campo das (in)seguranças vocacionais quer no campo da significação do processo de estudar que lhe é inerente. Afinal, esta dissonância poderá conduzir à conclusão de que urge criar estruturas renovadas de apoio ao desenvolvimento vocacional que respondam às necessidades que se colocam nesta dimensão do desenvolvimento ao longo da vida. Esse tipo de estrutura parece fazer especial sentido nas escolas, com a facilitação da exploração vocacional por parte de educadores e professores, desde os primeiros níveis de ensino. Para que esta acção se concretize de uma forma devidamente circunstanciada a objectivos de promoção da competência de exploração vocacional, torna-se cada vez mais urgente a preparação destas figuras do processo educativo. Através da consultoria vocacional a profissionais da área de educação, tornar-se-á possível motivar para o planeamento de estratégias que assegurem a continuidade dos investimentos que, tanto os alunos como os professores, evidenciam na sua relação com a escola, com a disciplina e uns com os outros (Mouta & Nascimento, 2008). Ao enquadrar as aprendizagens escolares numa perspectiva ecológica e reconstrutiva de desenvolvimento vocacional, pode dar-se mais sentido à experiência de aprender e de "crescer" na escola e na sala de aula (ibd.). Se melhores realizações no terreno escolar requerem mais do que uma boa instrução e uma boa gestão das escolas (Tyack & Cuban, 1995), a tónica parece colocar-se na significação dos processos de ensino-aprendizagem por parte do maior número possível de elementos da comunidade educativa. A expansão desses significados é, ela mesma, motor do empoderamento dos seus agentes: construir o *empowerment* de uma comunidade é um processo colaborativo, no qual a comunidade atribui valor, significado e, simultaneamente, participa na investigação e resultados conduzidos dentro das suas fronteiras (Dryfoos, 1990; Schorr, 1988). O "RotAcções" afigura-se, assim, como um microcontexto de desenvolvimento vocacional onde valores, significados, resultados e reflexões se intercruzam e desmultiplicam, quer através da relação dos estudantes de ensino básico com a comunidade científica, quer através da centração da comunidade científica nas suas contribuições para a sociedade, quer pela antecipação das *novas rotas* construídas pelos participantes que, no projecto, terão encontrado novos impulsos à sua orientação.

Referências Bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Campos, B. P, & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. Cadernos de Consulta Psicológica, 7, 11-19.

Coimbra, J.; Campos, B. & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. 23 rd International Congress of Applied Psychology, Madrid. July.

Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.

Görlitz, D. & Schröder, R. (1994). Urban development for children – Reexploring a new research area. In H. Keller, K. Schneider & B. Henderson (Eds.). *Curiosity and exploration*, pp. 307-331. Berlin: Springer.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counselling Psychology Monograph. Vol. 28 (6)*, pp. 545-579.

Hartung, P.; Porfeli, E. & Vondracek, F. (2005). Child Vocational Development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, Vol.66*, pp. 385-419.

Hofman, L. & McDaniels, C. (1991). Career Development in the Elementary Schools: a perspective for the 1990's. *Elementary School Guidance & Counselling, Vol. 23 (3)*.

Larson (2000). Sustainable innovation through an entrepreneurship lens. *Business Strategy and the Environment, Vol. 9*, pp. 304-317.

Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their development. *Developmental Review, 2*.

Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9 (1)*, pp. 87-101.

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, Vol. 11*, pp. 1-59.

Pinto, H. (s.d.) *Educação Vocacional em Contexto Escolar. Fundamentação e Construção de Programas para o Ensino Básico e Secundário*.

Schorr, L. B. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Doubleday.

Seligman (1994). *Developmental Career Counselling and Assessment*. (2ª Edição). Londres: SAGE Publications.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8 (1), pp. 184-190.

Super, D. E. (1990). The life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development*. São Francisco: Jossey-Bass, pp. 197-261.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tiedemann, S. & O. Hara (1963). In Gender Roles 2. http://www.answers.com.uk.Gender roles/topic. Acedido a 5 de Outubro de 2006.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A lifespan developmental approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum*.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology*, pp. 43-64. NY: Kluwer.

[1]Sobral, J., Gonçalves, C.** e Coimbra, J. ***

O impacto da situação profissional parental para o desenvolvimento vocacional dos Jovens

[1]Sobral, J., Gonçalves, C.** e Coimbra, J. ***

A influência do contexto familiar no processo de desenvolvimento vocacional tem vindo a ser reconhecida ao longo do tempo, havendo já vários estudos que sustentam a importância de variáveis associadas à família no desenvolvimento vocacional dos jovens (Gonçalves, 2006; Malmberg, Ehrman & Lithén, 2005). Este estudo centra-se no impacto que as situações de emprego / desemprego dos pais desempenham no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, jovens e adolescentes. A amostra é constituída por 327 adolescentes e jovens do 9º e 12º anos de escolaridade e respectivos pais (291), de escolas básicas e secundárias na região do Grande Porto. Os resultados indicam que o desemprego parental tem um impacto significativamente negativo no desenvolvimento vocacional dos jovens (quer ao nível dos comportamentos reveladores de investimento e exploração, quer na construção de significados atribuídos ao trabalho). Analisa-se e reflecte-se acerca dos resultados encontrados, sublinhando-se as conclusões mais relevantes desta investigação. Apontam-se implicações para a intervenção psicológica em consulta psicológica vocacional e salientam-se possíveis direcções para futuras investigações neste domínio.

1. A influência da situação profissional parental na vida familiar

A influência do contexto familiar no processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens está amplamente estudada (Whiston & Keller, 2004), uma vez que este se constitui como o primeiro e mais significativo contexto de desenvolvimento e de transmissão de modelos de referência (Gonçalves, 2006; Malmberg, Ehrman, & Lithén, 2005). No entanto, sabe-se que a vida da família não é estanque, sendo antes pautada por uma série de objectivos e acções diversas que incluem a resposta a diferentes desafios familiares que vão ocorrendo ao longo do tempo (Young, Marshal, Domene, Arato-Bolivar, Hayoun, Marshal, Zaidman-Zait & Valach, 2006). Alguns desses desafios familiares, como a doença crónica, o desemprego ou mesmo o divórcio podem ser considerados pelas famílias como factores

[1] Psicóloga Licenciada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP); Mestranda do Centro de Desenvolvimento Vocacional e desenvolvimento ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Formação ao Longo da Vida.

*** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Formação ao Longo da Vida.

preponderantes na sua capacidade de influenciar o futuro dos seus filhos (Young et al.., 2006). Assim, esta investigação detém, como objectivo geral, estudar a influência que a família, nomeadamente os pais, exerce sobre o desenvolvimento vocacional dos jovens e adolescentes, particularmente através da relação dos primeiros com o mundo do trabalho.

Considera-se, assim, que o desemprego pode ser encarado como uma crise no sistema familiar que interfere significativamente com a rotina da vida da família (por exemplo, Briar, 1988 citado por Cinamon, 2002; Stewart & Barling, 1996, etc.) tendo consequências a tanto a nível individual, como nas relações estabelecidas nesse contexto. No entanto, e apesar do fenómeno do desemprego não ser recente, atingindo já uma fatia considerável da população, pouca atenção tem sido dada na literatura ao impacto que este poderá exercer na vida familiar, tal como se poderá verificar pela revisão da investigação apresentada neste trabalho.

Apesar dos vários estudos acerca do impacto do desemprego no indivíduo, só por volta dos anos 80 começam a surgir estudos que se debruçavam sobre a influência dessas mesmas experiências noutros membros da família ou na própria dinâmica familiar (Barling & Mendelson, 1999). Assim, e em geral, no que diz respeito ao impacto do desemprego na vida familiar, algumas investigações apontam a diminuição da coesão familiar e do bem-estar percebido dos elementos da família, bem como o aumento dos conflitos familiares, violência ou irritabilidade parental (Hanisch, 1999). Apesar desse impacto ser, na maioria dos estudos, descrito como indirecto, na medida em que afecta o bem-estar dos pais, os seus comportamentos, influi (na maioria dos casos negativamente) na própria relação que destes com os filhos, podendo perturbar (indirectamente) o seu próprio bem-estar e desenvolvimento (Crouter & Bumpus, 2001). Reconhecendo-se o impacto negativo das situações de desemprego parentais na vida familiar, pretende centrar-se a atenção em estudos que abordem o impacto específico desta situação para a relação pais-filhos, ou para variáveis directamente relacionadas com os jovens.

Em 1987, Galambos e Silbereisen salientam que a redução do salário dos pais, causada por mudança no emprego ou situação de desemprego, como factor que precipita a crise no sistema familiar já teria sido estudada no âmbito da sociologia. Assim, dedicam alguma atenção à possível influência desta situação, experienciada pelos pais, para o desenvolvimento particular dos filhos adolescentes. De facto, verificaram que a redução de salário aumentará o pessimismo parental que, por sua vez, se repercutirá na diminuição de expectativas de sucesso dos filhos (sendo este efeito particularmente verificado nas raparigas), tendo igualmente consequências ao nível das crenças pessoais dos adolescentes acerca da sua probabilidade de sucesso ou satisfação profissional. Os mesmos autores avançam ainda com a premissa de que se os pais, face à sua redução de salário, desenvolverem uma crença generalizada de que um futuro feliz e bem sucedido será dificilmente alcançável, poderão transmitir aos seus filhos uma visão pessimista do seu próprio futuro ocupacional. No entanto, é pertinente salientar que este efeito poderá ser minimizado pela existência de um boa relação-pais filhos, uma vez que "apesar de uma forte diminuição do salário, as crianças que possuem boas relações com os seus pais não experienciam efeitos adversos oriundos das preocupações financeiras" (Galambos & Silbereisen, 1987, p. 142).

McLoyd (1989) estudou, igualmente, os efeitos da redução de salário dos pais nos filhos, reflectindo em torno da socialização e do desenvolvimento dos mesmos numa economia em mutação. Apesar de se encontrarem alguns efeitos directos, a atenção é focalizada em efeitos indirectos provocados pelo impacto da diminuição de salário no comportamento e disposição parentais, salientando que estes evidenciam maior irritabilidade, (McLoyd, 1989). O investigador avança mesmo com a proposta de um modelo conceptual explicativo da forma como a redução de salário afecta os filhos, aumentando o negativismo e pessimismo dos pais, que se reflecte em comportamentos mais punitivos para com os filhos, influenciando negativamente a relação entre ambos e contribuindo para a diminuição das expectativas dos jovens *(ibidem)*.

Flanagan e Eccles (1993) centraram a sua atenção no impacto das alterações do estatuto profissional parental e a adaptação dos adolescentes à escola, concluindo que os adolescentes cuja transição escolar coincidiu no tempo com a insegurança no emprego dos pais, viram as dificuldades desenvolvimentais associadas a essa situação exacerbadas. Por sua vez, Schliebner e Peregoy (1994) centraram-se, especificamente, nos efeitos do desemprego para as famílias e para as crianças, destacando conclusões importantes acerca da perspectiva dos filhos sobre o desemprego dos pais. Assim, salientam os sentimentos de confusão, raiva e insegurança dos filhos que afectam tanto as atitudes destes para com os pais, com a escola, o mundo do trabalho e o seu relacionamento com o meio. Apontam, também, possíveis sentimentos de incerteza, medo do desconhecido, separação e inquietação, afectando particularmente a forma como os adolescentes vêm o seu próprio futuro no mundo do trabalho. Especificam que, quando os filhos percepcionam a frustração dos pais nas suas tentativas para encontrar emprego, desenvolvem percepções de incontrolabilidade neste domínio, conduzindo a uma falta de confiança em si próprio e no próprio sistema económico. Mantendo esta visão mais pessimista do mundo do trabalho, é compreensível que experienciem alguma ansiedade, baixa auto-estima e bem-estar subjectivo, vendo diminuídas as suas aspirações e oportunidades futuras (Schliebner, & Peregoy, 1994).

Em estudos mais recentes, Barling e colaboradores debruçaram-se especificamente sobre o impacto do emprego/desemprego dos pais na vida dos filhos, estudando diferentes variáveis. Stewart e Barling (1996) avançaram que são as experiências de emprego dos pais (e não o seu estatuto) que afectam o funcionamento familiar e poderão influenciar os membros da família. Estas experiências influiriam nos seus afectos relacionados com o trabalho, nomeadamente a sua satisfação, humor negativo e tensão que desencadeariam consequências para os seus comportamentos parentais (punição, rejeição e comportamentos autoritários). Num estudo de Barling, Dupre e Hepburn (1998), os autores referem a existência de vários indicadores de que se as crianças virem os seus pais envolvidos e satisfeitos com o seu trabalho, tendem a apresentar um nível de bem-estar mais elevado, desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho. No entanto, verificaram que as crianças cujos pais manifestam insegurança no trabalho evidenciam mais problemas sociais relacionados com a escola. Contudo, uma vez mais se salienta, tal como (Galambos & Silbereisen, 1987), que estes efeitos poderão ser moderados pela relação da criança com os pais, avançando ainda com a possibilidade da mediação ser influenciada pela maior ou menor identificação da criança com o seu pai. Salienta-se, ainda, a preocupação evidenciada pelos autores, relativa à possibilidade de os jovens e adolescentes entrarem no mundo de trabalho com atitudes e crenças negativas pré-existentes. Barling em parceria com Mendelson (1999), apresenta um modelo explicativo no qual a insegurança nos trabalhos dos pais teria um impacto negativo no rendimento académico das crianças (analisado consoante os resultados escolares). Assim, essa insegurança seria percepcionada pelas crianças que desenvolveriam crenças de que o mundo seria injusto, o que lhes causaria humor negativo, repercutindo-se, então, nos resultados escolares.

Expandindo os já citados estudos de Barling e colaboradores, anteriormente mencionados, Lim e Loo (2003) propõe que a insegurança no trabalho dos pais, sendo uma situação que despoleta altos níveis de stresse, afecte directamente os comportamentos autoritários dos pais, isto é, estando mais irritáveis, aumentando as demonstrações de controlo, e diminuindo sensibilidade, a participação parental e o apoio ou suporte aos filhos. Traçando várias hipóteses no seu estudo concluíram que: (a) a insegurança no trabalho parental está positivamente associada aos comportamentos autoritários parentais (apesar do mesmo não se verificar ao nível da insegurança no trabalho maternal); (b) tanto a insegurança do trabalho parental como maternal são percebidas pelos seus filhos (tal com Barling e colaboradores já haviam encontrado nos seus estudos); (c) os comportamentos autoritários da mãe, mas não do pai, estão negativamente associados à auto-eficácia dos adolescentes; (d) a percepção da insegurança tanto no trabalho do pai, como no da mãe, está associada negativamente à auto-eficácia dos jovens; e (e) a auto-eficácia dos adolescentes está positivamente associada aos seus valores vocacionais (Lim & Loo, 2003). Desta série de conclusões, poder-se-á extrair de que sendo a insegurança no trabalho dos pais facilmente percebida pelos seus filhos, estando esta associada à sua auto-eficácia e tendo, consequentemente, um impacto nos valores vocacionais dos jovens, que o a situação profissional parental poderá ter implicações para o desenvolvimento vocacional dos seus filhos.

Analisados alguns estudos que se debruçaram sobre o impacto das situações de emprego/desemprego dos pais na vida familiar e em aspectos, directa ou indirectamente relacionados com o desenvolvimento dos jovens, reconhece-se que poucos estudos exploram essa influência no desenvolvimento vocacional dos jovens em particular que, como já se referiu se insere no plano mais global da sua existência.

2. A influência das experiências profissionais parentais no desenvolvimento vocacional dos adolescentes

Reconhecendo a influência da família no desenvolvimento vocacional dos jovens e verificando, através dos vários estudos apresentados, o impacto que a situação profissional parental pode ter na vida familiar, é de estranhar a parca quantidade de estudos que se focalizam, especificamente, no impacto desta situação no desenvolvimento vocacional dos jovens, interligando, assim estas duas situações. Sendo os pais fonte de referência como modelos para os seus filhos, o facto de ultrapassarem uma situação profissional stressante e adversa como o desemprego, e tendo em consideração que esta situação é facilmente percebida pelos adolescentes, podendo mesmo sentir alterações no comportamento dos pais ou na relação entre ambos, não afectará, além do seu bem-estar, do aproveitamento escolar, do auto-conceito (entre outros já mencionados) a forma como estes conceptualizam o seu próprio futuro profissional?

Tem sido reconhecido pelos investigadores que os pais podem influenciar as aspirações e expectativas vocacionais dos seus filhos, quer através das atitudes vocacionais que transmitem quer através dos modelos de comportamento vocacional que apresentam aos seus filhos (Vondracek & Schulenberg, 1986). Apesar disso, poucos investigadores se centraram no impacto que os comportamentos dos pais associados à sua própria dimensão profissional poderiam ter no desenvolvimento vocacional dos jovens. Bacon e Lerner (1975) terão sido os primeiros autores a reportar-se, directamente, ao efeito do estatuto de emprego da mãe para uma variável do desenvolvimento vocacional dos filhos. Compararam,

especificamente, o impacto do emprego da mãe no desenvolvimento de percepções de papéis vocacionais nas filhas de mulheres que trabalhavam versus mulheres que não trabalhavam. Partindo do pressuposto de que os papéis vocacionais são veiculados pelos modelos transmitidos no seio da família, defendiam que as filhas cujas mães trabalhavam possuíam visões menos tradicionais ao nível vocacional, do que as filhas de mãe que não trabalhavam. Naturalmente que este estudo não pode ser descontextualizado, considerando-se a altura em que foi realizado (por volta de 1973), em que a cultura dominante atribuía à mulher o papel de cuidadora dos filhos, cabendo ao homem a responsabilidade de sustentar a família. De qualquer forma, o facto de já defenderem que a situação profissional da mãe podia interferir nas percepções vocacionais das filhas é significativo para este estudo.

Reconhecendo que "com a massiva entrada das mulheres no mundo do trabalho, a influência do emprego das mães nos seus filhos adolescentes é um assunto em desenvolvimento de grande importância" (Castellino, Lerner, Lerner & Eye, 1999, p. 114), alguns investigadores procuravam centrar-se no impacto do emprego maternal e da educação no desenvolvimento das trajectórias vocacionais dos filhos *(ibidem)*. As conclusões desse estudo apontam a influência positiva de alguns factores relacionados com o emprego maternal, identificando, por exemplo uma associação entre o prestígio vocacional associado às carreiras ambicionadas pelos filhos, com o prestígio associado à profissão da mãe, indicando que o facto de a mãe estar empregada, especialmente, com um profissão de estatuto elevado influenciaria o desenvolvimento das ambições vocacionais dos filhos e, consequentemente as suas decisões.

Cinamon (2002) focou-se na influência do desemprego parental sobre algumas variáveis relativas ao desenvolvimento vocacional dos jovens adolescentes, nomeadamente valores e maturidade vocacionais, bem como expectativas de sucesso na carreira. Apesar de recorrer a instrumentos clássicos, como a *Work Value Scale* (Super, 1970), *Career Maturity Inventory* (Crites, 1978) ou *Job Success Expectancy* (Galambos & Silbereisen, 1987), salientam-se alguns dos resultados apontados pelo estudo. De facto, a autora encontrou diferenças significativas nas expectativas de sucesso, sendo que adolescentes filhos de pais empregados evidenciariam expectativas de sucesso mais elevados do que adolescentes filhos de pais desempregados. Estes dados parecem, então, confirmar a influência do estatuto de emprego dos pais para o desenvolvimento vocacional dos seus filhos, na medida em que por expectativas de sucesso se entende a crença dos jovens de que serão bem sucedidos e obterão satisfação profissional no seu futuro.

Num estudo mais recente, Neblett e Cortina (2006) defendem que a percepção do trabalho dos pais pode relacionar-se com a forma como os adolescentes pensam acerca dos seus próprios futuros, citando vários estudos que parecem indicar, por um lado, uma relação entre a percepção positiva do trabalho dos pais e uma melhor competência académica, melhor funcionamento socio-emocional, maior ética profissional e maior optimismo; por outro lado, salientam igualmente que uma percepção negativa estaria associada a um maior pessimismo, sendo no entanto este efeito mediado pelo suporte parental, isto é, um menor suporte corresponderia a um menor grau de optimismo. Poderíamos, neste aspecto, relacionar esta afirmação com a saliência da relação pais-filhos já apontada por Galambos & Silbereisen (1987) e Barling e colaboradores (1998). Neste estudo, porém, a percepção dos adolescentes relativa à profissão dos pais, conceptualizada como a sua interpretação das experiências que os pais têm no emprego, nomeadamente, a percepção das recompensas, autonomia e stresse relacionados com o trabalho, enquanto que a orientação futura foi avaliada através do optimismo, pessimismo e esperança. Os autores salientam a pertinência destas variáveis como preparação para as tomadas de decisão concomitantes com o período da adultez, reforçando a ideia de que possuir uma orientação positiva relativamente ao futuro pode ajudar os adolescentes a tomar decisões, na medida em que facilita a tolerância à frustração, manutenção da flexibilidade e resolução de problemas. As conclusões do estudo apontam para uma correlação positiva entre o trabalho dos pais, visto como recompensador e promotor de autonomia (em detrimento de uma visão mais negativa) e um maior grau de esperança no futuro e optimismo, bem como um menor pessimismo (Neblett & Cortina, 2006).

Apesar de vários autores reconhecerem a pertinência desta temática, a verdade é poucos estudos têm sido realizados neste âmbito. De qualquer forma, os poucos estudos realizados parecem apontar na mesma direcção, reconhecendo o impacto da situação profissional parental no desenvolvimento dos filhos, particularmente no que se refere à sua vertente vocacional, seja ao nível dos estereótipos de género, aspirações, expectativas e optimismo/pessimismo quanto ao sucesso do seu futuro profissional.

3. Os significados atribuídos ao trabalho: co-construção de pais e filhos

Como já referido, Young e colaboradores (2006) concluíram que o desenvolvimento vocacional é co-construido por pais e filhos num processo activo, dinâmico e interactivo. Além disso, o contexto familiar é reconhecido com o primeiro e mais significativo meio de desenvolvimento e transmissão de modelos de referência (Gonçalves, 2006), sendo que já Bacon e Lerner (1975) defendiam que os papéis

vocacionais são veiculados pelos modelos transmitidos no seio da família. De facto, "considera-se que é no contexto emocional das relações pais-filhos, que os indivíduos internalizam mensagens e constroem os significados que lhes permitirão identificar-se e posicionar-se de um certo modo em relação ao mundo em geral, e ao mundo do trabalho em particular" (Nascimento & Coimbra, 2001/2002, p. 423). Num estudo de Parada (2007) que se debruça, particularmente sobre as questões dos significados e transições para o trabalho em jovens adultos, as conclusões apontavam exactamente nesse sentido, sendo que " (...) no geral, os participantes do estudo nomeiam a família como a principal influência no que toca aos modos como hoje em dia se relacionam com o trabalho e o acto de trabalhar" (Parada, 2007, p. 436). Assim, e no caso particular do papel de trabalhador que os pais desempenham, considera-se, que, de igual forma, "os pais tendem a transmitir aos filhos as suas valorizações da realidade do mundo do trabalho, isto é, as dimensões que eles próprios consideram importantes e nucleares para o sucesso profissional" (Gonçalves & Coimbra, 1994, p. 45). Reconhece-se, assim que os significados que os filhos constroem acerca do mundo do trabalho é fortemente influenciado pelos significados que os próprios pais detêm e lhes vão transmitindo, directa ou indirectamente, de forma mais ou menos deliberada. Tanto que é já reconhecido que "o significado da realidade para um indivíduo imana, fundamentalmente, do modo como essa realidade foi definida pelas pessoas com quem se relaciona, e, por isso, o significado aprende-se e transmite-se a partir de um processo de definição e interpretação que tem lugar no contexto das relações significativas" (Nascimento & Coimbra, 2001/2002, p.102), na quais se inserem, muito particularmente, as relações do contexto familiar. Naturalmente que, partindo deste pressuposto, há ainda que considerar que esta influência na construção de significados tanto pode ser positiva como negativa, dependendo das próprias experiências e vivências parentais relacionadas com o trabalho. Reconhecendo-se, então, que "as expectativas construídas pelos filhos quanto às gratificações e exigências associadas a cada papel, bem como as suas representações quanto às consequências que resultaram para si dos padrões de investimento dos pais, são vistas como um factor de peso ao nível da construção de significados pessoais para o trabalho e para a parentalidade na vida adulta e da sua orientação nesses domínios" (Nascimento, 2007, p. 106), não será de estranhar que o impacto do desemprego no próprio investimento dos pais no trabalho tenha também repercussões no investimento dos filhos, influenciando, igualmente, os significados que estes vão construindo acerca do mesmo.

Jahoda (1982) acreditava que o trabalho possuía perspectivas latentes (psicológicas) e manifestas (económicas), sendo que o desemprego interferiria com os produtos de ambas perspectivas. Considerava, de uma maneira geral, haver cinco funções latentes: estruturar o tempo, fornecer a partilha de experiências e contactos sociais, garantir estatuto e identidade além de permitir a realização regular de actividades (in Ros et al., 1999). Assim, o indivíduo desempregado, pela ausência do trabalho na sua vida, vendo-se privado destas características, ressentir-se-ia dessa espécie de "vazio" e sofreria o impacto da ausência desta actividade no seu bem-estar, relações familiares, entre outros efeitos (já abordadas na reflexão em torno das investigações realizadas neste âmbito). Perante uma situação de desemprego é, então, natural que o indivíduo reflicta em torno do significado do trabalho na sua vida, podendo construir significados diferentes dos que construiria no caso de estar empregado. Assim, e no seguimento do que tem vindo a ser apontado, sendo os significados relativos ao trabalho significativamente diferentes consoante a situação profissional do indivíduo, a influência que terá sobre a construção de significados dos respectivos filhos será igualmente diferente. De facto, já Jones, Agbayani-Siewert, e Friaz (1998) se debruçaram neste sentido, abordando, mais particularmente, os efeitos que o stress económico (comummente associado a situações de desemprego) poderia ter na perspectiva dos jovens acerca do trabalho e do futuro. Reconhecendo os efeitos particulares do desemprego parental nos filhos, bem como a importância de abordar o impacto do stress económico nos jovens que ingressarão no mundo do trabalho durante este período de parcas oportunidades e recessão económica, pretenderam estudar a visão destes face ao futuro. Concluíram, de uma maneira geral, que o estatuto de emprego do pai afectava as expectativas dos filhos quanto à sua possibilidade de eles próprios arranjarem um emprego. Além disso, não ter um pai empregado aumentava o sentimento de descrença no futuro e várias preocupações nos estudantes, experienciando mais elevados níveis de ansiedade. Outro dado importante é o facto de os estudantes cujos pais estavam desempregados experienciarem maior stresse económico e, consequentemente, enfatizarem a importância da segurança monetária associada ao trabalho (Jones et al., 1998). Por último, os autores salientam, igualmente, uma possível implicação destes resultados para o desenvolvimento dos jovens que, possuindo menos confiança, terão maior tendência para considerar o abandono escolar, vendo a escola como um meio pouco influente na persecução de um trabalho futuro *(ibidem)*.

Além disso, outras investigações apontam que os adolescentes que percebem níveis mais elevados de apoio da família no seu contexto, mantêm atitudes mais positivas acerca do valor da escola, sendo que a percepção de apoio parental influencia, especificamente a visão do trabalho como algo importante na vida, promovendo aspiração de objectivos ambiciosos e expectativas de sucesso e satisfação profissional futuras (Kenny , 2003). Por outro lado, foi já reconhecido que os pais que experienciam stress económico,

como no caso dos desempregados, são mais pessimistas acerca das suas vidas e do futuro dos seus filhos, sentindo-se menos confiantes acerca da sua capacidade de os ajudar a preparar papéis profissionais, sendo menos provável que incentivem a persecução dos estudos para níveis superiores (Galambos & Silbereisen, 1987).

Neste aspecto particular, o estudo de Gonçalves e Coimbra (2003) é particularmente significativo para esta investigação, uma vez que se debruçou, especificamente, acerca dos significados que a população portuguesa atribui ao trabalho, analisando igualmente diferenças entre empregados e desempregados, considerando, simultaneamente a perspectiva dos adolescentes. A análise dos resultados permitiu verificar que os adultos empregados consideravam as dimensões de realização pessoal, dimensão interpessoal, dimensão emocional negativa de forma bastante semelhante, surgindo numa vertente mais secundária a dimensão económica. Por outro lado, os adultos desempregados tinham uma visão bastante uniforme, salientando-se, no entanto, a dimensão económica (comparativamente ao grupo dos empregados). No que concerne aos adolescentes, surge mais saliente a dimensão emocional negativa, associando palavras como dinheiro e cansativo. Assim, e de uma maneira geral, concluem que apesar de os adultos, estando já inseridos no mundo trabalho, associarem esta actividade a emoções negativas, reconhecem-lhe, igualmente a vertente da realização pessoal. O facto de os adultos desempregados valorizarem a dimensão económica do mesmo é entendida, pelos investigadores, pelo facto de se verem privados desta vertente, podendo-se ver constrangidos economicamente pela ausência de remuneração.

Concluindo, e estando perante as constatações das várias investigações referidas, parece legítimo e pertinente considerar que os significados que os pais constroem acerca do trabalho, sejam transmitidos, directa ou indirectamente aos seus filhos, influenciando a forma como estes próprios conceptualizam o mundo do trabalho e podendo ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional destes. Da mesma forma, o facto de os pais experienciarem uma situação profissional emocionalmente mais desgastante, como o desemprego, poderá influir, de forma significativa, na construção de significados dos jovens, pelo que é pertinente explorar mais directamente estas questões através de investigação neste domínio.

Metodologia

1. Objecto de estudo e objectivos da investigação

O objecto de estudo desta investigação relaciona-se, em sentido lato, com influência da família, particularmente os pais, no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Num sentido mais estrito, prende-se, especificamente, com o estudo do impacto da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos jovens e adolescentes. Uma vez que os estudos que relacionam directamente a situação profissional dos pais e o desenvolvimento vocacional dos filhos são quase inexistentes e dada a relevância social desta questão, pretende-se que esta investigação, embora de carácter exploratório, consiga contribuir, de alguma forma, para melhor compreender o impacto dessas situações. Por outro lado, dado o reconhecimento da influência da família como contexto primordial para o desenvolvimento vocacional dos jovens compreende-se a necessidade de se continuar a investigar e conceptualizar o desenvolvimento destes no seio familiar, como contexto específico e muito particular. Reconhece-se, igualmente, de que variáveis relacionadas com o estatuto profissional dos pais poderão influenciar, directa (pela diminuição de oportunidades de exploração, por exemplo) ou indirectamente (através da alteração dos comportamentos parentais, por exemplo) esse desenvolvimento.

Ao nível dos objectivos específicos, pretende-se: a) Analisar como o estatuto de emprego dos pais influencia algumas variáveis do desenvolvimento vocacional dos filhos (exploração e investimento vocacionais, construção de significados em torno do trabalho); b) Reflectir como os significados atribuídos ao trabalho por parte dos pais influenciam o significado que os seus filhos possuem relativamente ao mesmo; c) Identificar e analisar as possíveis diferenças da influência do estatuto de emprego dos pais para a construção de significados atribuídos ao trabalho pelos jovens;

2. Hipóteses de investigação

Partindo-se da revisão da literatura sobre o domínio em análise, já referida ao longo da conceptualização do problema, enunciam-se as seguintes hipóteses de investigação:

1. Espera-se encontrar uma relação negativa entre o estatuto de emprego dos pais (desempregados) e a exploração e investimento vocacionais dos seus filhos, ou seja, filhos de pais desempregados desenvolverão menos comportamentos de exploração e investimento.

2. Espera-se encontrar uma relação positiva entre o estatuto de emprego dos pais (desempregados) e a tendência para excluir opções nos filhos;

3. Espera-se encontrar uma relação positiva entre o estatuto de emprego dos pais (desemprego) e a ausência de exploração e investimento (difusão) nos filhos.

4. Espera-se encontrar uma relação positiva entre o estatuto de emprego dos pais (empregados) e a exploração e investimento vocacionais dos seus filhos, isto é, filhos de pais empregados tenderão a desenvolver mais experiências e actividades de exploração e investimentos vocacionais;

5. Espera-se encontrar uma relação positiva entre o significado construído por pais e filhos relativo ao trabalho.

6. Espera-se encontrar diferenças significativas na construção de significados relativos ao trabalho pelos jovens, mediante o estatuto de emprego dos pais, isto é, os filhos de pais desempregados acentuarão a dimensão emocional negativa e dimensão económica do trabalho e filhos de pais empregados acentuarão a dimensão da realização pessoal e a dimensão emocional positiva.

No que diz respeito às **quatro primeiras hipóteses** que relacionam o estatuto de emprego dos pais e a exploração e investimento vocacionais dos filhos, salientam-se os estudos que indicam que os filhos de pais desempregados são menos optimistas em relação ao futuro (Cinamon, 2002; Neblett e Cortina, 2006). A par desta constatação surge a afirmação de que uma orientação negativa dificulta a tomada de decisões (Neblett e Cortina, 2006). Assim, os filhos de pais desempregados, sendo menos optimistas, e possuindo uma orientação negativa, terão mais dificuldades em tomar decisões, reflectindo-se nos seus comportamentos de exploração e investimento (diminuição destes comportamentos). Além disso, se o desemprego for encarado como uma crise familiar que provoca ansiedade (Galambos e Silbereisen, 1987) e se considerar que os adolescentes com níveis de ansiedade mais elevados apresentam menos actividades de exploração (Vignolli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis e Garcia, 2005), poder-se-á considerar que os filhos de pais desempregados tenderão a evidenciar menores níveis de exploração (surgindo assim projectos outorgados ou ausência de projectos, numa difusão vocacional). Esta evidência parece ser reforçada por estudos que abordam especificamente os efeitos da ansiedade no desenvolvimento vocacional, salientando que níveis mais elevados de ansiedade estão associados a menores níveis de investimentos vocacionais (Hardin, Varghese, Tran & Carlson, 2006). Por outro lado, e se atendermos aos estudos que indicam que os filhos de pais empregados têm expectativas de sucesso mais elevadas (Barling, Dupre e Hepburn; 1998) ao passo que filhos de pais desempregados têm expectativas de sucesso mais baixas (Galambos e Silbereisen, 1987), podermos considerar que os primeiros evidenciarão níveis mais elevados de exploração e investimento, uma vez que as suas expectativas serão mais elevadas e encararão o futuro com maior optimismo. De facto, as investigações sublinham que se os pais, face à sua redução de salário, desenvolverem uma crença generalizada de que um futuro feliz e bem sucedido será dificilmente alcançável, poderão transmitir aos seus filhos uma visão pessimista do seu próprio futuro ocupacional, tendo expectativas mais baixas (Galambos & Silbereisen, 1987; McLoyd, 1989). Sublinha-se, ainda, estudos acerca da adaptação dos adolescentes à escola concluíram que os adolescentes cuja transição escolar coincidiu no tempo com a insegurança no emprego dos pais, viram as dificuldades desenvolvimentais associadas a essa situação exacerbadas (Flanagan & Eccles, 1993), ou seja, os filhos de pais desempregados, vivenciando situações de stresse familiar, poderão experienciar maiores dificuldades ao nível da exploração e investimentos vocacionais, optando por projectos outorgados ou tendo dificuldade em definir um projecto (difusão vocacional). Por último, evocam-se os estudos já referidos que salientam a existência de diferenças significativas nas expectativas de sucesso, sendo que adolescentes filhos de pais empregados evidenciariam expectativas de sucesso mais elevados do que adolescentes filhos de pais desempregados, sendo que parece confirmar-se a influência do estatuto de emprego dos pais para o desenvolvimento vocacional dos seus filhos, na medida em que por expectativas de sucesso se entende a crença dos jovens de que serão bem sucedidos e obterão satisfação profissional no seu futuro (Cinamon, 2002; Neblett & Cortina, 2006).

As hipóteses 5 e 6 estão igualmente relacionadas entre si. De facto, e perante a investigação já apontada acerca da influência da família, salientando-se, por exemplo, o estudo de Young *et. al* (2006) que conclui que o desenvolvimento vocacional é mutuamente co-construidos por pais e filhos num processo activo, espera-se que essa influência também se verifique ao nível da construção de significados acerca do trabalho. Schliebner e Peregoy (1994), por exemplo, identificaram sentimentos de confusão, raiva e insegurança, incerteza, medo do desconhecido, separação e inquietação dos filhos de pais desempregados, afectando, assim, as atitudes destes para com os pais, com a escola e, muito especificamente, com o mundo do trabalho, afectando particularmente, a forma como os adolescentes vêem o seu próprio futuro num mundo do trabalho *(ibibem)*. Por outro lado, surgem vários indicadores de que se os filhos virem os seus pais envolvidos e satisfeitos com o seu trabalho, tendem a apresentar um nível de bem-estar mais elevado, desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho (Barling *et al*., 1998). Assim, e no caso dos desempregados, se os filhos verificarem o stresse dos pais associado à sua situação profissional, bem como outros efeitos negativos já apontados na revisão da investigação, poderão desenvolver atitudes negativas face ao mundo do trabalho, acentuando-se, assim, a dimensão emocional negativa do mesmo.

Além disso, surgem diversas investigações que, debruçando-se particularmente sobre os efeitos que o stress económico poderia ter na perspectiva dos jovens estudantes acerca do trabalho e do futuro, concluem que, de uma maneira geral, o estatuto de emprego do pai afectava as expectativas dos filhos quanto à sua possibilidade de eles próprios arranjarem um emprego (Jones, Agbayani-Siewert, e Friaz, 1998) traduzindo-se, assim numa visão mais negativa do futuro, isto é, acentuando-se uma dimensão emocional negativa associada ao trabalho. Os já citados estudos que identificam um menor optimismo e maior pessimismo em filhos de pais desempregos (Cinanon, 2002; Neblett & Cortina, 2006) poderão apontar, igualmente, para essa tendência para significar o trabalho de forma mais negativa. Por outro lado, e no que diz respeito à acentuação da dimensão económica associada ao trabalho, as diferenças esperadas relativas ao estatuto de emprego justificam-se, por exemplo, através do estudo de Gonçalves e Coimbra (2003, p. 13) que indica que "Os adultos desempregados (...), para além de perceberem o trabalho como instrumento de realização e de relacionamento interpessoal, valorizam, relativamente aos empregados, a dimensão económica do mesmo". Além disso, os estudantes cujos pais estão desempregados experienciam maior stresse económico e, consequentemente, tendem a enfatizar a importância da segurança monetária associada ao trabalho (Jones *et al*., 1998). Salienta-se, assim, muito especificamente, este estudo de Gonçalves e Coimbra (2003) que salienta que os adultos desempregados salientariam a dimensão económica do trabalho, comparativamente ao grupo dos adultos empregados, talvez por se verem privados, na sua situação profissional actual de remuneração. Por outro lado, e ainda no seu estudo, os adolescentes, apresentariam como mais saliente a dimensão emocional negativa *(ibidem)*.

3. Variáveis e instrumentos

Pela definição dos objectivos, bem como pela formulação das hipóteses, consideram-se como variáveis dependentes desta investigação o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e os significados construídos. Como variáveis independentes considera-se o estatuto de emprego dos pais, o género, ano de escolaridade e o nível socio-económico da família de origem.

O desenvolvimento vocacional foi avaliado através da Escala de Exploração e Investimento Vocacional — EEIV —(Gonçalves & Coimbra, 2004) que operacionaliza o desenvolvimento vocacional em variáveis dependentes como: comportamentos de exploração, investimento, investimento sem exploração (tendência para a exclusão de opções e/ou investimentos outorgados) e ausência de exploração e de investimento (difusão vocacional).

Os significados atribuídos ao trabalho, também como variável dependente, foram avaliados através da Escala de Significados Atribuídos ao Trabalho — ESAT — (Gonçalves & Coimbra, 2004) que operacionaliza os significados construídos em torno do trabalho em 4 dimensões específicas, variáveis independentes: dimensão da realização pessoal do trabalho (referente ao modo como o trabalho é considerado fonte de satisfação pessoal, contribuindo para a realização do indivíduo na actualização dos seus recursos e competências pessoais), dimensão emocional positiva do trabalho (referente ao modo como o trabalho permite oportunidades pessoais e sociais satisfatórias, ao nível da realização de actividades positivas, criativas e relacionais), dimensão económica do trabalho (referente ao modo como o trabalho é instrumento para responder a necessidades fundamentais, garantia de qualidade de vida e reconhecimento social) e dimensão emocional negativa do trabalho (referente ao impacto desgastante, a nível pessoal e familiar, da actividade do trabalho como fonte de preocupação e stresse).

Os dados relativos ao estatuto de emprego dos pais, bem como o género, o ano de escolaridade e o nível socio-económico, como variáveis independentes, foram recolhidos mediante a formulação de questões num questionário socio-demográfico aplicado a par dos restantes instrumentos. O nível socio-económico e cultural foi avaliado a partir da profissão do pai e da mãe. Incluiu-se no nível sócio-económico e cultural baixo trabalhadores indiferenciados e com níveis de escolaridade igual ou inferir à escolaridade obrigatória, no nível sócio-económico e cultural médio, incluíram-se trabalhadores qualificados com uma escolaridade igual ou superior ao Ensino Secundário e, por último, no nível sócio-económico alto, profissões de quadros superiores da administração e gestão pública ou privada, grande proprietários, empresários profissionais liberais, com escolaridade igual ou superior à licenciatura do Ensino Superior.

4. Caracterização da amostra

A amostra, tal como se pode verificar no quadro 1, é composta por 7 turmas do 9º ano de escolaridade (n= 179) e 8 do 12º ano (n=148), perfazendo um total de 327 alunos, de 3 escolas públicas da região do Grande Porto, estando uma localizada na zona central da cidade e duas na periferia, bem como os seus respectivos pais. A média total das idades dos alunos que constituem a amostra é de 15,8 anos, sendo, para os alunos do 9ºano de escolaridade de 14,7 anos e para os do 12º ano de 17,25 anos. Ao nível do género a amostra encontra-se relativamente equilibrada, sendo 42,5% dos indivíduos pertencente ao

género masculino e 57,5% ao feminino. No que concerne ao nível sócio económico, a maioria da população da amostra foi enquadrada no nível baixo, representando 52% do total, seguido do nível médio (29,7%) e o nível alto (18,3%). Ao nível da situação profissional parental, 89,92% identificou o pai como estando desempregado e 70,2% são filhos de mães desempregadas.

Quadro 1 – Caracterização da amostra dos adolescentes

Escolaridade					
9º Ano (n = 179)			12º Ano (n = 148)		
57,4%			45,3%		
Idade					
Média 9º Ano		Média 12º Ano		Média Total	
14, 7		17, 25		15, 86	
Género					
Masculino			Feminino		
42, 5%			57,5%		
Género / Ano de Escolaridade					
9º Ano			12º Ano		
Masculino	Feminino		Masculino	Feminino	
36,9%	63,1%		49,3%	50,7%	
Nível Sócio-Económico (codificado)					
Baixo		Médio		Alto	
52%		29,7%		18,3%	
Nível Sócio-Económico (codificado) / Ano de Escolaridade					
9º Ano			12º Ano		
Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
65,4%	23,5%	11,2%	35,8%	37,2%	27,2%
Estado Civil dos Pais					
Casamento	Divórcio	Viuvez	União de Facto		
77,7%	18,3%	1,5%	2,4%		
Situação Profissional Parental					
Pai			Mãe		
Empregado	Desempregado	Aposentado	Empregada	Desempregada	Aposentada
89,92%	7,3%	2,8%	70,2%	27,4%	2,5%

A opção pela selecção de jovens adolescentes do 9º e do 12º ano de escolaridade prende-se, principalmente, com os momentos de transição comummente associados a estes dois anos escolares. De facto, em ambos, os adolescentes deverão tomar uma decisão no sentido da persecução dos estudos e definição da área de formação pretendida (seguindo para o Ensino Secundário no caso dos alunos do 9º ano ou para o Ensino Superior no caso dos alunos do 12º ano) ou finalização dos estudos e inserção no mercado de trabalho. Desta forma, e no final do ano lectivo, quer os alunos do 9º ano quer os do 12º, vivenciam um momento decisivo que os impele a explorar, questionar, e confrontar-se, definitivamente, com as várias possibilidades e alternativas face a escolha vocacional. Este período é, assim, caracterizado pela existência de uma fase de grande questionamento, indecisão e dúvidas, directamente relacionadas com explorações e investimentos vocacionais, sendo oportunidades óptimas para o planeamento (ainda

que podendo ser muito incipiente e inicial) dos seus projectos de vida.

No que concerne à amostra recolhida dos pais dos jovens, conta, no total com 291 pais, sendo a média de idades de 44,6 anos (45,94 anos para os pais e 43,27 anos para as mães). Ao nível do género a amostra encontra-se uma vez mais, relativamente equilibrada, sendo 42,6% dos indivíduos pertencentes ao género masculino (pais) e 57,4% ao feminino (mães). No que diz respeito à situação profissional actual, 8, 9% dos pais e 34,6% das mães encontrava-se, no momento de administração dos questionários, desempregados.

Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Para dar resposta às primeiras 4 hipóteses que relacionam o desenvolvimento vocacional dos jovens directamente com o estatuto de emprego dos pais realizou-se uma análise de variância simples — One way ANOVA— dividindo-se os adolescentes em dois grupos: filhos de pais empregados e filhos de pais desempregados. Consideraram-se como filhos de pais desempregados, todos os adolescentes que reportassem pelo menos uma figura parental (pai ou mãe) em situação de desemprego. Apesar de haver a intenção, através do questionário sóciodemográfico, de recolher dados sobre os diferentes períodos de desemprego (curta e longa duração) não foi possível criar grupos separados, dado o reduzido número de sujeitos em cada modalidade. Os resultados tendem a confirmar as hipóteses formuladas, tal como pode ser verificado no quadro seguinte.

Quadro 2 – Análise de variância das dimensões vocacionais consoante a situação profissional parental

Desenvolvimento Vocacional	Situação profissional parental	Média	F	
Exploração	Empregados	34.49	1.788	
	Desempregados	36.04		
Investimento	Empregados	38.24	9.223***	E < D
	Desempregados	35.39		
Difusão	Empregados	13.03	27.042***	E < D
	Desempregados	17.68		
Foreclosure	Empregados	18.82	6.246**	E < D
	Desempregados	20.45		
TEE	Empregados	10.11	22.918***	E < D
	Desempregados	12.60		

* Nível de significância *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

A análise do Quadro 4 permite verificar a existência de diferenças significativas nos dois grupos (empregados e desempregados) quanto às dimensões vocacionais do investimento, difusão, *foreclosure* e tendência a excluir escolhas, apenas não se verificando diferenças quanto à dimensão da exploração. Assim:

a) Não há diferenças significativas quanto à exploração vocacional, entre adolescentes filhos de pais empregados e desempregados;

b) Os adolescentes filhos de pais empregados tendem a apresentar mais comportamentos relevadores de investimento vocacional do que os adolescentes filhos de pais desempregados;

c) Os adolescentes filhos de pais desempregados tendem a apresentar médias mais elevadas ao nível da difusão vocacional do que os adolescentes filhos de pais empregados.

d) Os adolescentes filhos de pais desempregados tendem a apresentar médias mais elevadas nas dimensões foreclosure e tendência a excluir escolhas do que os adolescentes filhos de pais empregados.

De uma maneira geral, os resultados da investigação demonstram que os filhos de pais desempregados tendem a evidenciar um menor grau de investimento vocacional, a par de uma maior tendência para a ausência quer de investimento quer de exploração (difusão vocacional), bem como a realização de investimentos sem a existência prévia de exploração *(foreclosure)* ou com a realização de projectos outorgados em relação a significativos. De facto, os filhos de pais desempregados, tendo expectativas de sucesso mais baixas (Galambos & Silbereisen, 1987), tenderão a sentir-se mais dispersos no domínio vocacional, podendo ter uma visão mais pessimista do seu próprio futuro ocupacional (McLoyd, 1989) e sentindo-se mais desmotivados relativamente às suas escolhas futuras. Além disso, contactando, em casa, com situações de insegurança profissional, terão dificuldades acrescidas à sua própria transição escolar (Flanagan & Eccles, 1993), podendo ter mais dificuldade em optar por um projecto (nem explorando nem investindo) ou optando por projectos definidos pelos seus significativos. Por outro lado, os filhos de pais empregados sentirão maior confiança, uma vez que evidenciam expectativas de sucesso mais elevadas, acreditando que serão bem sucedidos e obterão satisfação profissional no seu futuro (Cinamon, 2002; Neblett & Cortina, 2006), logo investindo mais no domínio vocacional. No que diz respeito à ausência de diferenças significativas na dimensão da exploração vocacional, talvez seja pertinente considerar o momento da aplicação dos questionários, coincidente com o término do ano lectivo e consequente transição eminente, sendo as questões vocacionais bastante prementes. De facto, o final do ano lectivo coincide, determinantemente, com a realização de uma escolha, podendo, por si só, constituir um momento decisivo que impele os adolescentes a explorar, questionar, e confrontar-se definitivamente com as várias possibilidades e alternativas face a escolha vocacional.

No que diz respeito aos significados atribuídos ao trabalho, pretendia-se explorar a existência de uma relação positiva entre os significados construídos por pais e filhos[2] relativos ao trabalho, isto é, a ausência de diferenças significativas entre os significados atribuídos ao trabalho por pais, mães e filhos, nas várias dimensões.

Quadro 3- Análise de variância dos significados atribuídos ao trabalho por filhos e pais

Significados Trabalho[3]	Grupo	Média	F	
DPT	Filhos	3,87	2,953	
	Pais	4,00		
	Mães	3,81		
DET	Filhos	4,39	5,959**	F = P > M
	Pais	4,35		
	Mães	4,13		
DRPT	Filhos	4,13	1,527	
	Pais	4,21		
	Mães	4,05		
DNT	Filhos	4,15	,216	
	Pais	4,16		
	Mães	4,11		

* Nível de significância *p<.05; **p<.01; ***p<.001

[2] Para isso, apenas foram considerados para análise os filhos cujos pais/mães haviam igualmente preenchido os questionários, excluindo-se os restantes sujeitos.

[3] DPT – Dimensão Positiva do Trabalho; DET – Dimensão Económica do Trabalho; DRPT – Dimensão da Realização Pessoal do Trabalho; DNT – Dimensão Negativa do Trabalho.

Pela análise do quadro 3, podemos verificar que não há diferenças significativas entre pais e filhos em nenhuma dimensão. Verifica-se apenas a diferença entre filhos-mães e pais-mães na dimensão económica do trabalho, isto é, tanto os filhos como os pais valorizam mais esta dimensão do que as mães.

Primeiramente deve ser considerado que estes resultados têm de ser entendidos mediante a lógica adoptada para a realização das análises, isto é, com a opção de ser considerar apenas os filhos cujos pais /mães responderam aos questionários. Assim, e atendendo à mortalidade da amostra quanto às respostas dos pais, importa reter que apenas foram submetidos 124 sujeitos para a correlação com as respostas dos pais e 167 para a mães (em detrimento dos 327 sujeitos do total da amostra). Apesar disso, os dados tendem a confirmar a hipótese formulado, dado que a inexistência de diferenças significativas em todas as dimensões revela que os significados dos pais influenciam significativamente os significados que os próprios filhos constroem e atribuem ao trabalho. Esta conclusão aproxima-se dos resultados estudos obtidos por Young e colaboradores (2006) que, em investigações recentes, tem vindo a concluir que o desenvolvimento vocacional é co-construido por pais e filhos num processo activo e partilhado. Da mesma forma, a construção de significados atribuídos ao trabalho parece seguir o mesmo processo. De facto, já Nascimento (2007, p.131) salientava que "a vivência familiar e, em especial, a interacção pais-filhos, parece ser especialmente fecunda em oportunidades para a definição de significados e para a configuração de intenções e motivações relativamente ao futuro papel parental e de trabalhador".

Ainda no que concerne à análise dos significados atribuídos ao trabalho, esperava-se, encontrar diferenças significativas na construção de significados dos jovens, mediante o estatuto de emprego dos pais. Os resultados da análise de variância realizada aos dados recolhidos dos jovens p odem ser consultados no quadro seguinte.

Quadro 4– Análise de variância dos significados atribuídos ao trabalho pelos jovens consoante a situação profissional parental

Significados Trabalho 2	Situação profissional parental	Média	F	
DPT	Empregados	42.08	15.732***	E > D
	Desempregados	37.81		
DET	Empregados	44.42	35.887***	E > D
	Desempregados	38.88		
DRPT	Empregados	39.10	28.785***	E > D
	Desempregados	35.39		
DNT	Empregados	16.91	13.887***	E < D
	Desempregados	20.07		

* Nível de significância *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

A análise do Quadro 4 permite verificar a existência de diferenças significativas nos dois grupos (filhos de pais empregados e desempregados) em todas as dimensões relativas aos significados atribuídos ao trabalho pelos jovens. Assim:

a) Os adolescentes filhos de pais empregados tendem a valorizar mais a dimensão positiva, a dimensão económica e a dimensão da realização pessoal do trabalho do que os adolescentes filhos de pais desempregados;

b) Os adolescentes filhos de pais desempregados tendem acentuar mais a dimensão negativa do trabalho do que os adolescentes filhos de pais empregados.

Vários estudos de Barling e colaboradores (*eg*., Barling *et al*., 1998) surgem indicadores de que se as filhos virem os seus pais envolvidos e satisfeitos com o seu trabalho, tendem a apresentar um nível de bem-estar mais elevado, desenvolvendo atitudes positivas face ao trabalho. Assim, os filhos de pais empregados, poderão significar o trabalho quer acentuando a sua dimensão positiva, proporcionado

esta actividade oportunidades pessoais e sociais satisfatórias, quer como fonte de realização pessoal e satisfação, contribuindo para a realização do indivíduo e das suas competências pessoais. Já os filhos de pais desempregados, assistindo à ausência de trabalho por parte dos pais, poderão não contactar de forma tão significativa com as dimensões mais positivas e de realização pessoal associadas ao trabalho. Além disso, se os filhos verificarem o stresse dos pais associado à sua situação profissional, bem como outros efeitos negativos já apontados na revisão da investigação, poderão desenvolver atitudes negativas face ao mundo do trabalho, acentuando a dimensão negativa e significando o trabalho como maior fonte de preocupação e stresse, o que tende a reforçar os resultados encontrados. No que diz respeito à dimensão económica, a hipótese formulada de que os filhos de pais desempregado experienciam maior stresse económico e, consequentemente, enfatizariam a segurança monetária associada ao trabalho (tal como no estudo de Jones *et al*., 1998) tende a ser infirmada, sendo antes os jovens filhos de pais empregados a valorizar mais esta dimensão. Se facto, e se atendermos à dimensão económica como sendo referente ao modo como o trabalho é instrumento para responder a necessidades fundamentais, garantia de qualidade de vida e reconhecimento social, talvez os filhos de pais empregados possam significar mais facilmente esta associação (trabalho – garantia de reconhecimento social), do que os filhos cujos pais se vêem privados dessa situação. Além disso, os filhos de pais empregados poderão significar o trabalho como forma de lhes proporcionar a qualidade de vida actual, valorizando a manutenção dessa situação. Os filhos de pais desempregados, por seu turno, poderão mais dificilmente associar o trabalho à remuneração que lhe está associada, exactamente por verem os seus pais privados da mesma, o que acaba por reforçar, novamente, a saliência dimensão negativa associada ao trabalho.

IV. Conclusões da investigação

Analisados e reflectidos os dados da investigação, importa agora fazer um balanço do trabalho realizado, sublinhando, por um lado, as principais conclusões a retirar deste estudo, e, por outro, extraindo implicações para a prática de intervenção em consulta psicológica vocacional, tentando-se apontar, igualmente, propostas para futuras investigações neste domínio.

No que diz respeito ao trabalho de investigação desenvolvido acredita-se que todos os objectivos definidos inicialmente foram alcançados, tendo este projecto, ainda que de carácter exploratório, dada a escassez de investigações neste domínio constituído um bom momento de reflexão em torno de questões significativas quanto à influência da família no desenvolvimento vocacional. De facto, e perante a carência de investigação neste domínio, pretendia-se que esta investigação contribuísse, de alguma forma, para salientar a importância de se continuar a investir na produção de conhecimento sobre a área em causa, podendo contribuir, igualmente, para a prática de intervenção psicológica. De uma maneira geral conseguiu-se analisar em que medida o estatuto de emprego dos pais pode influenciar variáveis do desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Além disso, foi possível reflectir e produzir dados concretos em torno da possibilidade do significado que os pais atribuem ao trabalho (atendendo, igualmente, à sua situação profissional) se repercutir no significado atribuído ao trabalho pelos seus filhos, confirmando-se que "a vivência familiar e, em especial, a interacção pais-filhos, parece ser especialmente fecunda em oportunidades para a definição de significados e para a configuração de intenções e motivações relativamente ao futuro papel parental e de trabalhador" (Nascimento, 2007, p.131). Conclui-se, assim, que a influência dos pais no desenvolvimento vocacional expande-se à própria construção de significados dos jovens, podendo contribuir para a associação do trabalho a dimensões positivas ou negativas, consoante os próprios significados que os pais possuem e que estão relacionados com as suas situações face ao emprego (empregado/ desempregado).

Em traços gerais, a principal conclusão que se retira, à semelhança de outras investigações na área (por exemplo, Gonçalves, 2006; Young *et al*.., 2006, etc.) é de que a família é um contexto de vida decisivo e primordial de aquisição e promoção de competências de vida, podendo ser facilitadora ou inibidora do desenvolvimento global do indivíduo (no qual se insere, como já referido, o desenvolvimento vocacional). Depreende-se, igualmente, o impacto significativamente negativo das situações de desemprego parental quer para os pais (por exemplo, Hepworth, 1980; Brenner e Bartel, 1983, Price, 1992; Hanisch, 1999), alvos particulares dessa situação, quer junto dos adolescentes (Galambos e Silbereisen, 1987; McLoyd, 1989; Flanagan e Eccles, 1993; Schliebner e Peregoy, 1994; Barling, Dupre e Hepburn, 1998; Barling & Mendelson, 1999), particularmente ao nível do desenvolvimento vocacional destes, (Vondracek e Schulenberg, 1986; Cinamon, 2002; Neblett e Cortina, 2006), salientando-se os comportamentos de exploração e investimento.

Assim, e perante estas constatações, fará todo o sentido considerar o contexto familiar como alvo particular de intervenção, desenvolvendo-se, concretamente, projectos de consulta psicológica vocacional junto de pais de adolescentes. Nestes projectos, nos quais se sugere a adopção de uma postura marcadamente de consultoria psicológica, pretender-se-á que os consulentes (os pais), trabalhando numa relação de colaboração com os consultores (os psicólogos), possam adquirir competências para

lidarem autónoma e satisfatoriamente com as tarefas de desenvolvimento vocacional dos seus filhos, prestando-lhes um apoio mais qualificado (Gonçalves, 1997).

Naturalmente que, partindo-se das conclusões deste estudo, dever-se-á ter em particular atenção a população em situação de desemprego, tentando-se apoiar e promover competências para os próprios pais lidarem com este desafio pessoal, de forma a que não se repercuta, de forma tão significativa, nos seus filhos. Assim, e em termos de objectivos específicos de intervenção nesta população, sugere-se, por exemplo, o questionamento das construções pessoais relativas à orientação vocacional, a promoção de reflexão, discussão e integração das representações face à actual organização do mundo escolar e do mundo do trabalho, a exploração dos significados atribuídos ao trabalho bem como a exploração da complementaridade inter-papéis (como a conciliação pai-filho; pai-profissional; filho-pai; filho-estudante;) e da forma como alterações no desempenho de um papel poderão repercurtir-se no desempenho de outros papéis.

No que diz respeito à intervenção junto dos adolescentes (quer a nível individual, quer em intervenções em grupo) cujos pais se encontrem em situações profissionais de desemprego, considera-se que se deverá dar particular relevo quanto à desconstrução de potenciais mitos ou ideias negativas preconcebidas relativas à sua própria entrada/evolução no mercado de trabalho, promovendo e apoiando-os na construção e integração de novos significados. De facto, contactando de perto com as situações de desemprego dos pais e tendendo a investir significativamente menos no seus trajectos vocacionais, apresentando padrões mais difusos e maior tendência a excluir opções, será importante estimular a reflexão dos jovens acerca das possíveis influências (como o contexto familiar) inerentes ao seu próprio desenvolvimento vocacional, reflectindo e questionando as suas opções e (re)construindo os seus investimentos. Neste sentido, será igualmente importante promover a reflexão dos jovens quanto às características pessoais (valores, interesses, competências) e, muito particularmente, as características ambientais (contextos de vida, situação económico-social, etc.) que poderão ser potenciadoras e/ou limitadoras das suas escolhas vocacionais.

No entanto, e apesar de se considerar este trabalho um contributo válido, reconhece-se que, tratando-se de um estudo de carácter exploratório, há ainda um longo percurso a trilhar. De facto, há variáveis associadas à própria vivência dos pais relacionada com a sua situação profissional que podem igualmente influir nos significados que estes constroem em relação ao trabalho e que poderão influenciar o significado construído pelos filhos. Salienta-se, a título de exemplo, duas variáveis de potencial interesse em analisar: a satisfação com a situação profissional e o tempo em que se encontra naquela situação profissional. Stewart e Barling (1996) avançam que são as experiências de emprego dos pais (e não o seu estatuto) que afectam o funcionamento familiar e poderão influenciar os membros da família, uma vez que estas experiências influiriam nos afectos relacionados com o trabalho, nomeadamente, a satisfação, humor negativo e tensão. Assim, serão os significados atribuídos ao trabalho igualmente positivos (particularmente no que diz respeito à dimensão da realização pessoal do trabalho) se a pessoa, mesmo que empregada, estiver insatisfeita na sua situação profissional? O tempo associado à situação profissional, especialmente se essa situação for de desemprego, poderá igualmente influir nos significados atribuídos ao trabalho, uma vez que o prolongamento da situação e dos sentimentos negativos (apontados na revisão da investigação) que lhe estão associados poderão causar ou agravar o desgaste psicológico dos indivíduos. Então, será que os desempregados de curta duração (menos de 12 meses) acentuarão tanto a dimensão negativa associada ao trabalho como um desempregado de longa duração (mais de 12 meses)?

Além destas situações há que considerar que sendo a família um contexto de vida primordial como promotor de desenvolvimento, há inúmeras variáveis que certamente interferem também neste contexto. Assim, e tendo-se concluído, nesta investigação, o impacto particular da situação profissional parental, há agora que explorar a forma como esta influência ocorre, bem como as variáveis contextuais que a podem influenciar. Considera-se e sugere-se, por exemplo, a exploração do papel mediador da vinculação em todo este processo, uma vez que as investigações neste domínio reconhecem que "apesar de não haver evidências no que diz respeito ao papel da vinculação na formação de modelos relativos ao trabalho, há boas razões para acreditar que a vinculação aos pais pode estar também associada ao desenvolvimento de representações positivas ou negativas do trabalho e pode até prever continuidades e/ou descontinuidades no significado que cada geração atribui ao trabalho." (Nascimento, Coimbra & Menezes, 2005, p. 137). Além disso, reconhece-se que "a natureza da relação afectiva que exista entre pais e filhos pode, assim, influenciar o grau no qual os conteúdos da experiência se tornam significativos para a geração seguinte" (Nascimento & Coimbra, 2001/2002, p. 102). Assim, mais do que se considerar o impacto da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos filhos (atestado por esta investigação), poder-se-á agora avançar com a exploração da forma como esse impacto poderá ser mediado considerando a própria relação pais-filhos. Sublinha-se, igualmente, a importância de se recorrer, cada vez mais, a projectos de natureza qualitativa (seja através da realização de entrevistas, estudos de caso, etc., tal como nos estudos mais recentes de Young e colaboradores, 2006) de forma a potenciar uma produção de conhecimento mais centrada nos processos psicológicos nucleares.

Referências Bibliográficas

Bacon, C., & Lerner, R. (1975). Effects of maternal employment status on the development of vocational-role perception in females. *The Journal of Genetic Psychology, 126*, 187-193.

Barling, J., Dupre, K., & Hepburn, C. (1998). Effects of parent's job insecurity on children's work beliefs and attitudes. *Journal of Applied Psychology, 83*, 112–118.

Barling, J., & Mendelson, M. (1999). Parent's job insecurity affects children's grade performance through the indirect effects of beliefs in unjust world and negative mood. *Journal of Occupational Health Psychology, 4,* 347–355.

Block, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Same conjectures. *Child Development, 54*, 1135-1354.

Brenner, S., & Bartel, R. (1983). The psychological impact of unemployment: A structural analysis of cross-sectional data. *Journal of Occupational Psychology, 56*, 129-136.

Campos, B. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV*, 195-230.

Campos, B. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social.* Porto: Afrontamento.

Campos, B., & Coimbra, J. (1991) Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 11-19.

Castellino, D., Lerner, J., Lerner, R. & Eye, A. (1999). Maternal employment and education: predictors of young adolescent career trajectories. *Applied Desenvolvimental Science, 2, 3*, 114-126.

Cinamon, R. (2002). Father's unemployment and career related variables of his adolescent child. *International Journal for the Advancement of Counselling, 23, 4*, 292-309.

Crouter, A., & Bumpus, M. (2001). Linking parent's work stress to children's and adolescent's psychological adjustment. *American Psychological Society, 10, 5*, 156-159.

Estudo do Emprego. (2006). *Estudo do emprego 2006.* Instituto Nacional de Estatística.

Flanagan, C., & Eccles, J. (1993). Changes in parent's work status and adolescent's adjustment at school. *Child Development, 64*, 246-257.

Galambos, N., & Silbereisen, R. (1987). Income change, parental life outlook, and adolescent expectation of job success. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 141-149.

Gill, F. (1999). The meaning of work: lessons from sociology, psychology and political theory. *Journal of Socio-economics, 28*, 725-743.

Gonçalves, C. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Dissertação das Provas de Mestrado na FPCEUP.

Gonçalves, C. (1998). A Influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Comunicação apresentada na 5ª Conferência Bienal da EARA. Budapeste, Hungria, 3 a 7 Junho de 1998.

Gonçalves, C. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza. Porto, 12 a 14 Outubro 2000.

Gonçalves, C., & Coimbra, J. (1994/1995). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 10/11*, 43-52.

Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2003). Significados construídos em torno da experiência profissional / trabalho. In Actas do IV Congresso Internacional de Norte de Portugal / Galiza: Integração das politicas e sistemas de educação e formação – Perspectivas e Desafios. Porto, 28-29 de Novembro 2002.

Gonçalves, C. (2006). A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Hanisch, K. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 188–220.

Hardin, E., Varghese, F., Tran, U., & Carlson, A. (2006). Anxiety and career exploration: gender differences in the role of self-construal. *Journal of Vocational Behavior, 69, 2*, 346-358.

Hargrove, B., Creagh, M., & Burgess, B. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 61, 2*, 185-201.

Hepworth, S. (1980). Moderating factors of the psychological impact of unemployment. *Journal of Occupational Psychology, 53*, 139-145.

Hoffman, L. (1974). Effects of maternal employment on the child – a review of the research. *Development psychology, 10, 2*, 204-228.

Jones, L., Agbayani-Siewert, P., & Friaz, G., (1998). Effects of economic stress on high school students' views of work and the future. *Social Work in Education*, 20, 1.

Kracke, B. (1997). Parental behaviour and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly, 45*, 341-350

Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence, 25*, 19-30.

Kenny, M., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J. & Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counselling Psychology, 50, 2*, 142-155.

Lim, V., & Loo, C. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviours on youth's self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 63, 1*, 86-98.

Lopez, F., & Andrews, S. (1987). A family systems perspective. *Journal of Counselling Development, 65*, 304-307.

Malmberg, L., Ehrman, J. & Lithén, T. (2005). Adolescents' and parents' future beliefs. *Journal of Adolescence, 28*, 709-723.

McLoyd, V. (1989). Socialization and development in a changing economy: the effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist, 44, 2*, 293-302.

Nascimento, I. (2007). Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise de transmissão intergeracional. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Nascimento, I., & Coimbra, J. (2001/2002). As lições da experiência: A relação pais-filhos e a transmissão intergeracional do significado do trabalho e da parentalidade. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17/18*, 96-107.

Nascimento, I., Menezes, I. & Coimbra (2005). Intergenerational (dis)continuities in the commitmet to work and parenting: The relational impact of parents's work. In Isabel Menezes, Joaquím Luís Coimbra e Bártolo Paiva Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European Perspectives*, (Cap.10). Porto: Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Neblett, N., & Cortina, K., (2006). Adolescent's thoughts about parent's jobs and their importance for adolescent's future orientation. *Journal of Adolescence, 29, 5*, 795-811.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Price, R. (1992). Psychosocial impact of job loss on individuals and families. *American Psychological Society,1,1*, 9-11.

Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Ros, M., Schwartz, S. & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: an International Review, 48,1*, 49-71.

Schliebner, C., & Peregoy, J. (1994). Unemployment effects on the family and the child: interventions for counsellors. *Journal of Counselling and Development, 72*, 368-372.

Schultheiss, P. (2003). A relational approach to career counselling: theoretical integration and practical application. *Journal of Counselling and Development, 81*, 301-310.

Schultheiss, P. (2006). The interface of work and family life. *Professional Psychology: research and practice, 37, 4*, 334-341.

Stewart, W., & Barling, J. (1996). Father's work experiences effect children's behaviour via job-related affect and parenting behaviours. *Journal of Organizational Behavior, 17*, 221-232.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.

Vignolli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153-168.

Vondracek, F., & Schulenberg, J. (1986). Career development in adolescence: some conceptual and interventional issues. *Vocational Guidance Quarterly, 34, 4*, 247-254

Whiston, S., & Keller, B. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counselling Psychologist, 32*, 493-568.

Young, R., Marshal, S., Domene, J., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshal, E., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2006). Relationship, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challanges. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 1, 1-23.

Manuel João Afonso (1),
Filomena Parada (2)
&
Joaquim Luís Coimbra (3)

(1) Professor Perito em Orientação Escolar e Profissional, Serviço de Psicologia e Orientação, Escola Secundária Tomaz Pelayo – Santo Tirso.
(2) Investigadora no Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
(3) Professor Associado; Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Novas práticas de orientação vocacional em contexto escolar: Para quê e porquê? Um olhar de quem está no terreno.

Resumo[i]

Novas práticas de Orientação Vocacional, para quê e porquê? Colocamo-nos esta questão de base no sentido de, por um lado, olhar retrospectivamente para o que tem sido a prática de orientação vocacional e, por outro, perspectivar novas formas de intervenção. Efectivamente, o modelo tradicional de carreira, linear e previsível, deixou de ser válido para o contexto (sócio-histórico, económico, cultural) contemporâneo. Conceitos como mudança, incerteza, risco, efemeridade, insegurança, turbulência, desregulação, precarização, imediatismo – que alguns autores designam por *constelação semântica da contemporaneidade* –, associados à erosão das instituições clássicas de referência (família, escola, emprego, profissão), apontam para a necessidade de se adoptarem outros modelos de carreira ou de trajectórias de vida, que considerem a descontinuidade, flexibilidade, atipicidade, evolução em ziguezague, ou, até, a diminuição da saliência do papel profissional. Sendo este o contexto, urge repensar a orientação vocacional de modo a preparar os indivíduos para enfrentarem, com poder crítico e capacidades múltiplas, esta nova realidade. A escola é, nesse sentido, um contexto privilegiado para tal empreendimento.

1. Orientação Vocacional: A exigência de novas práticas face ao contexto em que nos movemos

Novas práticas de Orientação Vocacional para quê e porquê? Eis a questão de base que nos trouxe à acção de formação e no decorrer da qual a pudemos aprofundar, no sentido de olhar, retrospectivamente, para o que temos feito e prospectivamente para o que poderemos fazer nas intervenções de orientação vocacional, tendo em vista os novos desafios que a sociedade actual coloca aos indivíduos, não só em termos vocacionais, mas também em termos de orientação global da sua vida. Aliás, a formação é sempre importante, tanto mais que, nunca como hoje, foi tão necessária a formação contínua, a formação ao longo da vida e, no caso dos educadores e formadores, essa importância é acrescida. Como profissional do ter-

[i] Este texto é o resultado de um trabalho realizado no âmbito de um curso de formação que teve lugar na FPCEUP, em JUN/JULHO de 2008. Candidatámo-nos a essa formação como profissional interessado e empenhado, tendo consciência de que a formação contínua e o regaresso às fontes é sempre recomendável e muito mais quando se vive numa época caracterizada pela vertigem da mudança, em que se torna cada vez mais necessário ter referências teóricas actualizadas, que dêem enquadramento e suporte adequados à nossa prática e com base nas quais seja possível redefinir objectivos, revisitar conceitos e perspectivar novas estratégias de intervenção.

reno, as nossas práticas são planeadas e pensadas em função do público-alvo (das suas necessidades e características) e do contexto social em que vivemos – para que sociedade estamos a preparar os nossos jovens? É em torno destas variáveis que desenvolveremos este singelo trabalho.

O público-alvo das nossas intervenções, adolescentes e jovens em idade escolar, caracteriza-se agora (mais do que nunca) pela heterogeneidade, pelo hedonismo, pelo imediatismo, pela despreocupação, pelo descomprometimento, pela convivialidade (muitos referem que gostam da escola, acima de tudo, para estar com os amigos), pelo distanciamento e adiamento das opções vocacionais, pelo menos, enquanto compromisso forte.

Por outro lado, o modelo de intervenção vocacional sob o qual nos formámos, de orientação sequencial e linear do indivíduo para um curso, para uma profissão, para uma carreira, no contexto de uma sociedade estável, com referências seguras e que garantia empregabilidade, deixou de fazer sentido para uma fatia apreciável de indivíduos, senão para todos! Isto deve-se às mudanças verificadas no contexto social.

Efectivamente vivemos num mundo caracterizado por mudanças rápidas e acentuadas a todos os níveis: social, cultural, tecnológico. Ao nível das instituições assistimos ao aparecimento de vários (em muitos casos frágeis) modelos de família e ao alargamento das funções da escola (e respectiva crescente massificação) que, para além da clássica função instrutiva, vem assumindo, com especial relevância, as funções educativa e formativa, tornando-se o "lugar" preponderante de desenvolvimento dos indivíduos. Ao nível económico, assistimos e vivemos um surto de desenvolvimento e de bem-estar que nos elevou e alargou as expectativas de realização por um lado, mas nos tornou hiperconsumistas (despreocupados!) por outro, criando-nos a ilusão de que tudo é acessível para todos, sem grande esforço, embora no momento actual, com a crise económica instalada, as perspectivas quanto ao futuro estejam a tornar-se (bem mais) sombrias.

Seja como for, as transformações sociais e o ritmo a que se sucederam e sucedem, produziram uma amálgama de efeitos que alguns autores tentam acomodar em torno da expressão *constelação semântica da contemporaneidade* (Coimbra, 2005), reportando-se a termos mais comuns no léxico quotidiano de todos nós, tais como: consumismo, imediatismo, indeterminação, incerteza, risco, turbulência, insegurança, imprevisibilidade, desregulação dos tempos e espaços de vida, erosão das referências clássicas (como família, trabalho, carreira profissional linear), precarização e flexibilização do emprego. Noções indissociáveis de uma multiplicidade de processos (emergentes) nos dias de hoje, designadamente, a acentuação da presença de mecanismos e processos (psicossociais) de individualização ou a tendência para a psicologização da sociedade. Quer em conjugação quer independentemente, qualquer um destes dois fenómenos contribui: para a afirmação da primazia do estilo de vida e/ou investimento numa vida de estilo; o predomínio da ética da experimentação; o realçar de diferenças entre (jovens) fazedores de tendências e/ou desinvestidos, patentes, por exemplo, em percursos assentes na construção de *biografias de escolha* ou, pelo contrário, das denominadas *biografias normais* e/ou *de risco* (du Bois-Reymond, 1998); a provisoriedade e a descontinuidade nos percursos vocacionais, sendo mais e mais frequentes trajectórias (escolares/de formação, profissionais, de vida) em iô-iô, indissociáveis de ziguezagues nos percursos, da atipicidade e precariedade de muitos dos empregos disponíveis, de uma visão de trabalho numa lógica de "*job shoping*"; a diminuição da saliência do papel profissional (não se investe tudo na profissão), acompanhada por uma (maior) responsabilização individual pelo sucesso ou insucesso do(s) seu(s) percurso(s) vocacionais, de vida...

Por tudo isto, as trajectórias de vida são agora construídas no seio de uma tensão paradoxal, que se estabelece entre liberdade de opção, por um lado, e legitimação da opção, por outro, o que acaba por exigir, aos indivíduos, uma grande capacidade para agir e reflectir, criticamente, sobre as múltiplas oportunidades de acção que podem estar ao seu dispor. Daí que se afigure pertinente perguntar: quantos indivíduos estarão preparados para, de forma autónoma e construtiva, assumirem a gestão efectiva das suas vidas face a tais circunstâncias? Sobretudo se tivermos em conta que a sociedade actual se caracteriza, também, por ser uma sociedade baseada na tecnociência (hegemonia técnico-científica) que, por isso mesmo, dá mais oportunidades de explorar novas profissões, mais ricas e intensivas em criatividade e conhecimento, sendo necessário que os indivíduos estejam preparados para perscrutar e aproveitar as potencialidades que lhes estão associadas. Isto não invalida que, ao mesmo tempo, se mantenham certas tendências de sentido oposto ao mencionado, como sejam a oferta de tarefas/ocupações/empregos que não requerem (forçosamente) a elevação dos níveis de qualificação das pessoas, políticas de emprego muito frágeis e indefinidas, propícias à manutenção de uma bolsa de jovens (mas não apenas) desempregados e pouco qualificados, défices de apoio às transições juvenis, entre outras (cf. Parada, 2007).

Esta caracterização, ainda que sumária, da sociedade e dos indivíduos (adolescentes e jovens em idade escolar) nas suas relações com a realidade em que vivem, nomeadamente em termos de formação das suas identidades e de construção dos seus projectos de vida, corresponde, efectivamente, àquilo que nós experienciamos no dia-a-dia das nossas intervenções e nos fez sentir a necessidade de voltar à formação, no sentido formal do termo, como forma de objectivar preocupações, repensar respostas, redefinir

estratégias, reencontrar segurança...

Com efeito, o modelo (mais) tradicional de orientação vocacional, direccionado sobretudo para a transmissão de informação e a aplicação de testes, é demasiado simplista e linear (na sua abordagem, tanto conceptual como de intervenção) face às características do público-alvo e do contexto que acabamos de referir. Além de que já não se verificam os pressupostos de estabilidade, de empregabilidade, de linearidade das carreiras e de segurança laboral que, em grande medida, lhe estavam subjacentes. Hoje, mais do que escolher aquilo de que se gosta é necessário aprender a gostar e a valorizar aquilo que se faz.

2. Os novos desafios da Orientação Vocacional

Caracterizados, ainda que de forma sumária, o contexto e os jovens (público-alvo das nossas intervenções), que respostas ou que ajuda pode dar a Orientação Vocacional aos indivíduos, de modo a poderem enfrentar com sucesso esta nova realidade que tem tanto de incerteza como de oportunidade? Eis a pergunta, nascida no dia-a-dia do nosso trabalho.

Abordaremos em primeiro lugar e muito sumariamente algumas perspectivas de enquadramento conceptual para as novas práticas de orientação, a que se segue uma sucinta (re)definição dos objectivos, partindo depois para conteúdos e modos de intervenção e terminaremos este ponto abordando a questão da eficácia das intervenções de orientação.

2.1. Orientação vocacional – perspectivas conceptuais de intervenção

Perspectivar a orientação vocacional no âmbito das novas visões de índole desenvolvimentista, construtivista, social-construcionista, hermenêutica, narrativa, ecológica e contextualista da orientação vocacional parece, em nosso entender, a linha mais de acordo com o contexto social em que vivemos.

Gelllat (1989) recorre ao conceito de "incerteza positiva" para salientar a necessidade de estimular, nos indivíduos, a capacidade para lidarem com a mudança e a ambiguidade, a aceitarem a incerteza e a inconsistência e a utilizarem o lado não racional e intuitivo do pensamento e das escolhas. Digamos que terá de fazer-se o jogo da racionalidade possível, em que se tenha em conta, além das dimensões objectivas, a influência das variáveis afectivas e emocionais nas trajectórias de vida: os medos, a ansiedade, a insegurança e também as expectativas, as esperanças... Como é óbvio, fazê-lo, requer adoptar uma visão holística, que integre o desenvolvimento vocacional, no processo mais global de desenvolvimento do indivíduo (Campos, 1988). Por sua vez, isso implica reconhecer que as intervenções em consulta psicológica vocacional devem ser encaradas numa perspectiva integrada e abrangente, procurando fazer intervir, tanto quanto possível, vários outros significativos que estão em rede com o indivíduo (*e.g.*, profissionais de orientação, professores, pais, pares, outros familiares).

Guichard (2005), em consonância com uma linha de pensamento construtivista, propõe o processo de (re)construção de si, ao longo da vida, ou seja, considera que os indivíduos, no decurso das suas existências, recorrentemente, (re)formulam os seus projectos e (re)orientam os seus percursos, em face da avaliação continuada que, a cada momento, fazem de si e dos contextos, ambos em permanente mudança, ou seja, do que consideram estar ao seu alcance e que se enquadra no que o autor designa por *campo dos possíveis*. Campos e Coimbra (1991) sugerem a *exploração reconstrutiva dos investimentos* como estratégia de intervenção que melhor permite rentabilizar o potencial de desenvolvimento de cada um de nós, já que confronta o indivíduo com a necessidade de continuamente explorar e reconstruir sentidos para a vida, quer no domínio vocacional, quer noutros domínios. Situação que é reforçada pelo reconhecimento de que as escolhas vocacionais, mais do que algo de cariz estritamente pontual e temporalmente delimitado, configuram um processo cumulativo, em permanente evolução ao longo do ciclo de vida. (*ibid.*). No mesmo sentido apontam as propostas de Young e colaboradores (Young & Valach, 2000, 2004), que tomam como quadro de referência a perspectiva contextualista da acção para explicar o novo posicionamento das intervenções vocacionais. Estes autores centram-se sobretudo na dimensão da relação sujeito-mundo, que aliás é a dimensão fundamental do ser humano, enquanto ser social. Nesta linha, reafirmamos a nossa opinião de que qualquer uma destas abordagens, dada a sua abrangência e conceptualização direccionada, de raiz, para as temáticas vocacionais, se encontram entre as mais fecundas na compreensão da realidade social, bem traduzida essa compreensão na designação global – feliz – de perspectivas construtivistas, ecológicas e/ou desenvolvimentalistas (cf. Campos & Coimbra, 1991).

No essencial, o que assoma como transversal a estes autores é o facto de os indivíduos serem percepcionados como os "peritos" e/ou "protagonistas" na construção das suas próprias trajectórias de vida, assumindo-se que possuem as competências, crenças, valores e capacidades necessárias. Por outras palavras, os indivíduos são encarados como seres ou agentes activos, com capacidade para interpretar e atribuir significados às suas experiências, bem como às suas trajectórias de vida. Os seus investimentos deverão ser compreendidos nos contextos específicos em que vivem e nas relações que estabelecem com a realidade em que estão inseridos. Nesta linha de raciocínio, há também que ter em atenção as

minorias, os grupos étnicos e as influências de género.

Parece-nos pois que, vivendo nós num tempo de mudança acelerada, os indivíduos têm que ser capacitados (adquirir recursos, capacidade reflexiva e capacidade crítica) para lidarem com a incerteza e a imprevisibilidade, de forma positiva, para darem sentido às suas acções, para manterem a rota, neste mar encapelado que é a sociedade actual – para usar uma das metáforas que melhor se aplica aos nossos dias, a metáfora da navegação (Evans & Furlong, 1997/2001). O papel das intervenções de orientação deixou assim de ser o de descobrir as capacidades, as aptidões, os interesses e a vocação e passa ser o de promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo, de modo a enriquecer-se e a dotar-se de recursos que lhe permitam confrontar-se de forma autónoma com a realidade e, especificamente, com as tarefas vocacionais.

Neste sentido, importa recordá-lo, também a psicologia humanista nos deu o seu contributo, ao considerar as questões vocacionais como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global e ao propor que se devolvesse ao sujeito psicológico o protagonismo da construção do(s) seu(s) itinerário(s) pessoal(ais), (Gonçalves, 1997, p. 17).

2.2. Orientação vocacional – objectivos

Apontadas algumas referências de enquadramento conceptual do que deverão ser as novas práticas de orientação, passamos a referir os objectivos, embora de uma forma muito genérica e sabendo que, para cada caso, para cada grupo e/ou para cada contexto, deverão ser definidos objectivos específicos.

Antes de mais, há que encarar a orientação vocacional como uma área de realização dentro da esfera global de orientação para a vida. Na prática, isso requer a generalidade das intervenções tenham como finalidade apoiar os indivíduos na elaboração e implementação de (pequenos) projectos vocacionais e de vida. Daí que, quanto à (re)definição de objectivos, nas suas linhas gerais, poderão passar: i) pela promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, de modo que, autonomamente, orientem as suas vidas, com base em decisões, quanto possível, reflectidas e planeadas; ii) pela capacitação dos indivíduos para, ao longo das suas vidas, de uma forma sucessivamente mais diferenciada e integrada, compreenderem e agirem sobre o meio envolvente e, em particular, sobre o mundo do trabalho e das formações; iii) pelo apoio ao desenvolvimento do sentido de agência, da autonomia e, nessa linha, da capacidade para interferir, modificar, melhorar (*i.e.*, intervir) (n)a sua relação com os outros e com a realidade e, em especial, com a realidade vocacional; iv) pelo potenciar da influência efectiva dos indivíduos nas suas trajectórias (vocacionais, de vida), atribuindo-lhes um sentido e um significado, seja na área educacional, profissional, familiar, de lazer...

2.3. Orientação vocacional – conteúdos e modos de intervenção

Feitas as referências de enquadramento teórico das intervenções e (re)definidos os objectivos, passemos a ideias mais concretas que guiem as nossas intervenções de orientação.

Antes de tudo, ter presente que o desenvolvimento vocacional é uma dimensão essencial e contínua (entre as várias dimensões de desenvolvimento) do indivíduo humano e que a promoção da exploração dos investimentos vocacionais é objectivo primeiro das intervenções, sendo que a exploração vocacional activa envolve uma forte componente de acção e investimento e, por sua vez, é a acção que permite transformar a relação do indivíduo com o mundo, ao mesmo tempo que transforma o conhecimento de si e da realidade (cf. Campos & Coimbra, 1991). Neste sentido, será necessário proporcionar múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos indivíduos pois, segundo Coimbra (1997/1998), a escassez de oportunidades de exploração não facilita o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens, nomeadamente no que se refere à complexificação e diferenciação das suas estruturas afectivo-cognitivas e de acção. Daí que devam promover-se formas de exploração activa e (re)construtiva que favoreçam a complexidade cognitiva e a emergência de visões mais diferenciadas de si e do mundo, em vez de insistir na mera apresentação e processamento de conteúdos de informação.

Intencionalizar e confrontar experiências, questionar sentidos, debater hipóteses, sugerir novas leituras da realidade, devem constituir o núcleo duro das acções de orientação. Os "consumos" fáceis, a adesão imediata a ideias e projectos, a impulsividade, tão do agrado dos jovens actuais, não são certamente favoráveis a uma exploração vocacional reflectida, laboriosa e profícua. Porquê? Exactamente porque não se envolvendo o indivíduo profundamente na busca de sentidos, na formulação e análise de alternativas, no confronto das suas ideias com a realidade, mesmo que simulada e antecipada, não estará a preparar-se para agir, autonomamente, nem para se tornar autor dos seus projectos, ficando apenas como um "consumidor" acrítico de percursos ou trajectórias de vida, mais ou menos frágeis, erráticas, inconsistentes. Não apenas a experiência de alguém que (como o primeiro autor do texto) está no terreno, há quase três décadas, o indicia, mas também vários estudos e autores no seu trabalho o têm vindo a defender (*vd.*Menezes, 1999).

Por outro lado, devemos ajudar os jovens a darem dimensão temporal aos seus projectos, ou seja, a perspectivarem as suas vidas para além do imediato e do (pre)visível – uma das características da sociedade actual é o imediatismo! Esse esforço de construir o futuro por antecipação e para além do que se (pré)vê, será também um bom exercício de exploração vocacional. Do mesmo modo, o profissional de orientação, no apoio a prestar aos adolescentes e jovens, não poderá limitar-se àquilo que eles exprimem ou verbalizam. Deve ser capaz de lhes abrir outras pistas, alargar horizontes, sugerir outras leituras, desencadear e encorajar a construção de sentidos alternativos, em suma, apoiar os indivíduos a distanciarem-se das suas conclusões "magras" e a reassumirem a autoria de histórias novas e desejadas para as suas vidas (cf. Parada, 2007). A este propósito também é importante que o profissional esteja consciente do seu próprio sistema de influências (cultura, valores, experiências, história de vida), fazendo o distanciamento necessário (McMahon, Watson & Patton, 2005).

Relacionada com a dimensão temporal mais longa está também a continuidade das intervenções de orientação, quer ao longo de todo o tempo de formação, quer sempre que aconteçam transições e, actualmente, podemos estar sempre à beira de um processo de transição! Como profissionais de orientação na instituição escola, deveremos fazer intervenções continuadas ao longo do ciclo de formação – numa escola secundária desde o 7º ano até ao 12º ano, trabalhando em interdisciplinaridade e em complementaridade com os professores, com as estruturas educativas da escola, com os pais. Podem aproveitar-se temas de programas disciplinares, iniciativas da escola como exposições, apresentação de trabalhos, organização de portefólios, debates, colóquios, palestras, visitas de estudo, acontecimentos do meio, etc. Aliás, mais do que assumir formas muito estandardizadas de intervenção, há que ser suficientemente flexível para prestar atenção às vivências e às leituras que os aprendentes fazem da realidade e à sua relação com essa mesma realidade. Neste sentido, o psicólogo (ou outro profissional de orientação vocacional) deverá ser o *pivot*, o dinamizador, o coordenador, o suporte e o supervisor de todo um trabalho a desenvolver em interdisciplinaridade com os restantes agentes educativos.

De salientar que não temos qualquer dúvida, de que só um profissional devidamente preparado (psicólogo ou outro) e a quem sejam cometidas especificamente estas funções de orientação escolar e profissional, com disponibilidade de horário para o efeito, poderá fazer este trabalho, quer através de intervenções directas (atendimentos, consultas, acções, sessões de orientação continuada, entre outras), quer através da dinamização e coordenação de actividades do tipo das supra-referidas, em interdisciplinaridade com outros agentes educativos (cf. Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998).

2.4. Orientação vocacional – eficácia e linhas de intervenção

Equacionar a eficácia das intervenções em orientação vocacional é semelhante a equacionar a eficácia das intervenções em educação, sendo vários os autores que, ao longo dos anos, foram sugerindo recomendações. Valerá, pois, a pena termos presentes algumas das suas ideias, as quais, aliás, enformam também a nossa reflexão pessoal.

Antes de mais, aceitar que a acção dos profissionais de orientação deve adequar-se às características das pessoas e dos contextos em que decorre. Em segundo lugar, fazer intervenções mais curtas, mas mais frequentes e recorrentes. Depois, ter em atenção um conjunto de recomendações transversais às situações de ensino-aprendizagem: proporcionar a vivência de experiências de acção em contextos reais que sejam, simultaneamente, significativas e desafiantes (*e.g.*, estágios); apoiar e orientar a reflexão; recorrer ao questionamento significativo; fazer reflexão com base na acção (casos práticos, situações dilemáticas, análise de trajectórias de vida dos próprios ou de pessoas significativas, mais ou menos próximas); simular o desempenho de papéis; proporcionar situações de entreajuda e colaboração na realização de tarefas *(e.g.*, entrevistar profissionais ou colegas mais velhos, organizar e convidar pessoas para um debate, organizar um painel com diferentes profissionais, preparar uma visita de estudo); fazer um balanço de competências/mala de recursos; tematizar opções e experiências anteriores (*e.g.*, porque ingressou nos escuteiros ou nos bombeiros ou no rancho folclórico); utilizar os questionários de interesses vocacionais, mais como base para a exploração do que com o objectivo de medição e diagnóstico; recorrer a técnicas com carácter lúdico e projectivo, que lhes permitam pensar, imaginar, descrever a relação (passada, presente futura) com o mundo das formações e das profissões – em suma, explorar as formas identitárias subjectivas passadas, actuais e futuras (como é que eu tenho sido, como estou a ser, como quero ser). Ao mesmo tempo, promover intervenções junto dos pais e/ou envolvê-los activamente nas intervenções dirigidas aos filhos, será também um modo de aumentar a eficácia das nossas acções junto dos jovens, para além de se intencionalizar o papel dos pais enquanto agentes primeiros da educação e da formação.

Uma terceira linha de actuação remete-nos para a ajuda e motivação dos indivíduos para a elaboração e significação de "pequenos" projectos – em detrimento dos "grandes" projectos (com base numa concepção multidimensional, recorrente, eventualmente cíclica da evolução das carreiras), incentivando-os a serem proactivos e a fazerem leituras positivas e criativas da realidade (Coimbra, 1997/1998), bem

como a prepararem-se para lidar com o imprevisto isto é, a estarem treinados "para aproveitar o instante, para não fechar a porta ao imprevisto", (Leccardi, 2005, p.3). Importa, por isso, ajudar e apoiar os indivíduos a serem capazes de adiar as recompensas – o imediato, o fácil, não tem o sabor nem proporciona a gratificação e as vantagens que podem obter-se a longo prazo, no final de um projecto mais longo. Convém, assim, ajudar e estimular os jovens a darem sentido e a enquadrarem os pequenos projectos, no âmbito mais geral da carreira (carreira entendida como um constructo supra-ordenado que dá sentido às trajectórias de vida).

3. Principais contributos desta reflexão, com implicações nas intervenções de orientação vocacional: Novas práticas porquê e para quê?

No essencial a frequência do curso "Orientação Vocacional: a exigência de novas práticas", entre outros aspectos, permitiu-nos:

- Dar um suporte mais qualificado e sustentado à prática, tendo por base as abordagens teóricas mais recentes: veja-se, por exemplo, as propostas Guichard (2005) e a importância que atribui ao processo de reflexão sobre as formas identitárias subjectivas;
- Reavivar, revisitar e "ventilar" ideias, conceitos e estratégias (muitos dos quais foram aqui referidos);
- Reforçar a importância da exploração vocacional por parte dos adolescentes e jovens: a atenção e a disponibilidade para explorarem as múltiplas oportunidades do meio e as mudanças, com implicações no modo como se relacionam com a aprendizagem e o mundo do trabalho; também a exploração de si (múltiplas capacidades, criatividade, afectividade, relação com os outros, investimentos, opções, sentidos para a vida, trajectórias de vida, entre outros aspectos);
- Reforçar a disponibilidade para tematizar as especificidades próprias dos contextos de vida e as suas implicações para a carreira, assim como para abordar outras dimensões de realização e/ou de expressão de si, além da dimensão vocacional;
- Alertar para a necessidade de desconstruir crenças, medos, falsas expectativas e preparar os indivíduos para um esforço constante de antecipação, de previsão, de mudança de rumo/reorientação, bem como para saberem lidar e viver com o contingente e o efémero;
- Privilegiar o questionamento como forma de ultrapassar o simplismo, o imediatismo, o visível e favorecer o sentido crítico, a complexificação cognitiva e a diferenciação; seria desejável que muitos se tornassem analistas simbólicos!
- Reconhecer a necessidade de diversificar estratégias de intervenção, nomeadamente a importância de envolver os outros significativos na ajuda a prestar aos indivíduos em termos de orientação vocacional e, mais do que isso, em termos de orientação das suas vidas.

Em síntese, como já se referiu, foi uma oportunidade para "arejar" ideias e conceitos, analisar e reflectir sobre práticas e modos de actuação, renovar perspectivas, confrontar estratégias, detectar e corrigir erros, lacunas, insuficiências, ou seja, fazer também uma retrospectiva crítica sobre o que se tem feito. Em segundo lugar, foi uma oportunidade para adquirir conhecimentos, explorar novas abordagens, enriquecer e fortalecer os suportes e referências teóricas, perspectivar novas estratégias e formas de intervenção, partilhar dúvidas e interrogações, participar, activamente, na procura de novas respostas para os velhos e os novos problemas, enfim, para aprender mais, para saber mais, para intervir melhor. Em terceiro, uma oportunidade para reforçar a motivação, para tomar consciência da necessidade de quebrar rotinas, diversificar metodologias, identificar e rentabilizar recursos e assim melhorar as intervenções.

Muito de tudo isto aconteceu connosco ao longo desta acção. Por isso, não tenho dúvidas quanto ao enriquecimento que esta formação nos proporcionou, tendo em vista intervenções de orientação vocacional mais adequadas aos novos tempos: redefinição de objectivos, novas práticas, novas estratégias. De outro modo, também poderemos dizer que as nossas práticas já se orientavam neste sentido novo, sentido que fica agora mais legitimado e robustecido.

Além do mais, reforçámos a nossa motivação para continuar atentos, despertos e sempre disponíveis para aprender. Recorde-se que a minha formação inicial ocorreu ainda na vigência do modelo linear e sequencial de carreira (concepção simplista e estereotipada da carreira vocacional), no tempo das intervenções de orientação muito baseadas nos testes vocacionais que descobririam ou confirmariam a vocação do indivíduo e, desde esse momento, o seu projecto de carreira ficava definitivamente resolvido, até porque havia emprego garantido para quem fizesse uma formação média ou superior. Desde aí, já tive muitos outros momentos de formação e reflexão, ao mesmo tempo que fui sentindo e vivendo as mudanças sociais que tornaram o contexto social (local, regional, nacional, mundial) outro, muito mais complexo, incerto e desafiante.

Conforme aqui se defendeu, o tempo da carreira linear e da empregabilidade fácil terminou e, por conseguinte, já me tive de ir adaptando a esta época de todas as oportunidades e de todas as dificuldades (mudanças, desafios, incertezas, dúvidas, medos...). Como é óbvio, o mesmo se pode dizer em relação aos

adolescentes e jovens com quem, diariamente, contacto, bem como aos seus pais ou encarregados de educação e professores. No entanto, à semelhança da realidade em que nos movemos, nem sempre este é um processo, "simples" ou "linear", pois as dúvidas, as inseguranças, enfim, os desafios, são muitos, em particular nos domínios, por excelência, das intervenções vocacionais: educação, formação e emprego. Por tudo isto (e apesar de reconhecermos sermos, desse ponto de vista, suspeitos), nos parece que a Orientação Vocacional é hoje mais necessária do que nunca!

Referência bibliográficas

Campos, B.P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 5-12.

Campos, B. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.

Coimbra, J. L. (1997/98). O Meu "Grande" Projecto de Vida ou os Meus "Pequenos " Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.

Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career*, 83-97. Cambridge: Cambridge University Press.

du Bois-Reymond, M. (1998). I don't want to commit myself yet: Young people's life-concepts. *Journal of Youth Studies, 1* (1), 63-79.

Evans, K. & Furlong, A. (1997/2001). Metaphors of youth transitions: Niches, pathways, trajectories or navigations. In J. Bynner, L. Chisholm & A. Furlong (Eds.), *Youth citizenship and social change in a European context*, (pp. 17-41). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Gellat, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Youth Studies*, 9 (2), 159-173. – referência incorrecta

Gonçalves, C. M. (1997). A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.

Hollands, R. (2002). Divisions in the dark: Youth cultures, transitions and segmented consumption spaces in the night-time economy. *Journal of Youth Studies*, 5(2),153-171.

Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Revista de Sociologia da USP*, 17 (2), 35-57.

Lipovetsky, G. (1989). A Era do Vazio. Lisboa: Relógio d`Agua.

McMahon, M. Watson, M. & Patton, W. (2005). Qualitative career assessment: Developing my system of career influences reflection activity. *Journal of Career Assessment, 13* (4), 476-490.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social* (pp. 9-41). Porto: Asa.

Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp. 1-22, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.

Parada, F., Castro, M.G., & Coimbra, J.L. (1997/1998). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 109-130.

Parada, F. & Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: Reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação*, *12*, 1, 93-108.

Parada, F. (2008). Sumários e quadros de conteúdos (policopiados).

Sennet,R.(2006/2007). A Cultura no Novo Capitalismo, 21-61. Lisboa: Relógio d`Água.

Taveira, M. C. (2000). Exploração Vocacional: Teoria, Investigação e Prática. *Psychologica*, 26.

Young, R.A., Marshall, S.K. & Valach, L. (2007). Making career theories more culturally sensitive: Implications for counseling. *The Career Development Quarterly, 56*, 4-18.

Maria da Paz Amoedo [1],
Filomena Parada [2]
e
Joaquim Luís Coimbra [3]

Serviços de Psicologia e Orientação: Como reestruturar as práticas interventivas? Considerações pragmáticas face aos pressupostos conceptuais

Resumo

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

1. Introdução

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

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

[1] Psicóloga, Serviço de Psicologia e Orientação do Colégio de Gaia

[2] Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

[3] Professor Associado. Coordenador, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Orientação Escolar e Profissional no Colégio de Gaia

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

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

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

Variações decorrentes da Autonomia Pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estas são algumas das actividades que, no presente, pretendemos implementar com os jovens do Colégio de Gaia, e que comungam da filosofia subjacente ao paradigma conceptual em Orientação Vocacional aqui defendido, assente numa exploração reconstrutiva dos investimentos direccionada para a construção (sucessiva) de "pequenos" projectos vocacionais, de vida (Coimbra, 1997/1998). Pensamos encontrar, desta forma, respostas mais adaptativas que satisfaçam mais amplamente as actuais e futuras exigências e necessidades (em grande medida, inéditas) com que se confrontam os jovens na sociedade e no mundo contemporâneo, embora estejamos conscientes de algumas dificuldades que se prendem com a gestão dos espaços e tempos lectivos convencionais das organizações escolares – porque nem sempre adaptadas às reais necessidades e problemas com que os jovens se confrontam, propiciam o que alguns autores designam de construção de *trajectórias enganadoras* (EGRIS, 2001)[1].

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

5. Conclusão

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

[1] De acordo com os autores, a construção deste tipo de trajectórias – que intitulam enganadoras (misleading trajectories) –, entre outros aspectos, advém da propensão para "normalizar a diversidade de transições" (EGRIS, 2001, p. 109) e de percursos inter e intraindividuais, por parte dos sistemas de educação, formação e emprego, bem como dos respectivos mecanismos de articulação.

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

Amoêdo, M.P. (2001). *Desenvolvimento do Raciocínio Moral e da Autonomia no Jovem Adulto*. Dissertação de Mestrado (policopiado). Porto: Universidade Portucalense

Campos, B.P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 5-12.

Campos, B.P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*,8, 5-16.

Campos, B.P., Costa, M.E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.

Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Coimbra, J.L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal* – Prova Complementar de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição de autor.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

EGRIS, European Group for Integrated Social Research (2001). Misleading trajectories: Transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1), 101-118.

Erickson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton.

Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.

Heckausen, J. & Tomasik, M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 199-219.

Imaginário, L. (1997/1998). Questões de orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 39-46.

Imaginário, L. & Campos, B.P. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.

Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: Mudança social, jovens e tempo. Tempo Social:Revista de Sociologia da USP, 17 (2), 35-57.

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social* (pp.9-41).Porto: Asa.

Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp.1-12, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.

Parada, F., Castro, M.G., & Coimbra, J.L. (1997/1998). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 109-130.

Raffe, D. (2003). Linking education and work: A review of concepts, research and policy. Journal of Youth Studies, 6 (1),3-19.

Taveira, M.C., & Coelho, H., Oliveira, H., Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Young, R.A. & Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. In R. A. Young &A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 1-17). Cambridge: University Press.

[1]Sousa, C. M.; & Gonçalves, C. M.[**]
Coimbra, J. L.[***]

As relações significativas e os projectos vocacionais de jovens

A vinculação e o desenvolvimento vocacional apresentam-se como dimensões relevantes e estruturantes do desenvolvimento psicológico global. Este estudo pretende sublinhar que, apesar dos resultados escassos e inconclusivos da revisão da literatura, as dimensões da vinculação e do desenvolvimento vocacional não são constructos discrepantes; pelo contrário, uma vez que da qualidade da relação de vinculação às figuras significativas dependerá a qualidade de comportamentos de exploração e de investimento vocacional (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995). Assim, a partir de uma amostra de 364 alunos de vários cursos e de várias Instituições do Ensino Secundário e do Ensino Superior da Região Norte de Portugal, explora-se as relações entre a qualidade da vinculação dos adolescentes e jovens, na passagem do ensino secundário para o ensino superior, relativamente aos pais, pares e par romântico e o desenvolvimento vocacional, tendo em conta experiências de exploração e investimento vocacional. Apresentam-se os resultados preliminares e exploratórios de uma investigação, ainda em curso, reflectindo e atribuindo-se um significado psicossocial aos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: vinculação, desenvolvimento vocacional, figuras significativas.

1. Enquadramento Conceptual

O objectivo geral deste estudo pretende ser um contributo para promover a reflexão e a compreensão sobre a influência dos estilos de vinculação às diferentes figuras significativas no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, para que se possa intervir de forma intencional e sistemática para a sua promoção. Especificamente, pretende-se analisar e compreender as associações entre a vinculação dos adolescentes ao pai, mãe, par romântico e melhor amigo, relativamente ao desenvolvimento vocacional, traduzido em experiências de exploração e investimento vocacional.

Parte-se de uma perspectiva ecológica e desenvolvimental e da preocupação pragmática da transformação da realidade, tendo em conta que a vinculação e o desenvolvimento vocacional ocorrem ao longo do ciclo vital e em vários contextos, tendo em consideração, particularmente os *microssistemas* família (pai e mãe) e o grupo de pares (par romântico e par significativo). Proporcionando um quadro conceptual que permite articular as variáveis pessoais e contextuais, ultrapassando as dicotomias do "todo social extrapessoal", das abordagens de cariz socio-

[1] Aluna de Mestrado do Centro de Orientação Vocacional e Formação ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

***Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

lógico, e o "todo pessoal intrapessoal", da tradição psicológica clássica (Campos, 1992). Percebendo-se o desenvolvimento vocacional como um processo desconstrutivo/reconstrutivo de significados e representações que o *self* estabelece com o mundo que o rodeia, particularmente com a família, o par romântico e o melhor amigo (Vondracek et al. 1986).

São vários os constructos analisados pela Teoria da Vinculação (Ainsworth, 1989; Bartholomew & Hortowitz, 1991; Bowlby, 1991; Brennan, Clark & Shaver, 1998; Fraley, Waller & Brennan, 2000; Hazan & Shaver, 1990), reportando-se ao processo de individuação na adolescência, às dinâmicas das relações amorosas e ao seu impacto no desenvolvimento global, e especificamente no desenvolvimento vocacional. A natureza e a qualidade das relações emocionalmente significativas que ocorrem nos primeiros anos de vida são importantes para a organização da vinculação em jovens e adultos, não sendo exclusiva desta faixa etária, por se tratar de um processo contínuo ao longo do ciclo de vida e nos vários contextos em que o indivíduo se relaciona, como família, grupo de amigos, relações românticas, escola/universidade. Assim, as experiências de vinculação dentro e fora do contexto familiar e a forma como o sujeito se relaciona com o mundo na vida adulta são importantes, porque criam oportunidades para reorganizações pessoais, que possibilitam o distanciamento e/ou integração das experiências afectivas precoces (Ainsworth, 1991; Matos & Costa, 1996).

A pertinência que a teoria da vinculação pode ter para o desenvolvimento vocacional advém-lhe da conexão existente entre vinculação e exploração, isto é, da qualidade da vinculação entre pais-filhos dependerá a promoção de comportamentos exploratórios e de autonomia ao longo do desenvolvimento (Ainsworth, 1989; Grotevant & Cooper, 1985, 1988; Youniss & Smollar, 1985). Além disso, o desenvolvimento vocacional será uma das dimensões do desenvolvimento psicológico global, que ocorre simultaneamente, ao processo de construção da identidade, de acordo com mecanismos de individuação/autonomia/diferenciação, sendo regulados pela qualidade das vinculações seguras construídas com as figuras significativas (Blustein et al., 1989, 1991). Como os resultados da revisão da literatura são escassos e inconclusivos, pretende-se que este estudo seja um contributo para a compreensão deste domínio da investigação.

2. Metodologia

2.1. Objectivos geral

Esta investigação visa, como objectivo geral, analisar e compreender as associações entre a qualidade da vinculação dos adolescentes e jovens, na passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior, relativamente aos pais, par romântico e melhor amigo e o desenvolvimento vocacional, tendo em conta experiências de exploração e investimento vocacional.

2.2. Hipóteses

Neste estudo, de carácter exploratório, foram levantadas algumas hipóteses a partir da revisão da literatura sobre o domínio em análise e da produção teórica nesta temática, que se enunciam seguidamente:

1. Espera-se encontrar uma relação entre a vinculação segura e um maior envolvimento em actividades de exploração e investimento vocacional.
2. Espera-se encontrar nas raparigas uma vinculação segura e ansiosa para as figuras significativas, enquanto que nos rapazes uma vinculação ansiosa e evitante com as figuras significativas.
3. Espera-se que os adolescentes com relações seguras com os pais se sintam mais confiantes nas relações com os pares, particularmente com o par romântico, através de uma vinculação que promova a segurança relacional e a intimidade.
4. Espera-se que os alunos do 12º ano apresentem níveis mais elevados de comportamentos de exploração vocacional do que os do 1º ano do ensino superior, dos quais se espera um maior investimento vocacional, embora não se excluam momentos de exploração.
5. Espera-se encontrar diferenças quanto ao género, ao nível de exploração e investimento vocacionais, com tendência a que as raparigas tenham mais momentos de exploração e realizem investimentos mais seguros, enquanto os rapazes realizem mais investimentos sem exploração, ou não explorem nem façam investimentos.
6. Espera-se encontrar diferenças quanto ao nível socioeconómico e cultural, relativamente ao nível de exploração e investimento vocacionais; ou seja os pais de nível socioeconómico e cultural médio e médio alto garantem maior apoio no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, do que os provenientes de contextos socioeconómicos e culturais mais baixos e mais elevados em que tendem a reproduzir o estilo de vida do contexto.

2.3. Variáveis

As variáveis consideradas neste estudo são: a vinculação, o desenvolvimento vocacional, o género, a escolaridade e o nível socio-económico e cultural.

A vinculação foi avaliada recorrendo à escala *Experiences in Close Relationships – Revised* (*ECR-R*; Fraley, Waller & Brennan, 2000; Martins & Coimbra, 2006), considerando as quatro figuras de vinculação distintas, avaliando as dimensões seguro, ansioso e evitante.

O desenvolvimento vocacional foi avaliado recorrendo ao Inventário do Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (*Students Career Concerns Inventory – SCCI-P* – Savickas, 2002a; Gonçalves & Coimbra, 2004) que avalia as dimensões da convicção vocacional, da cooperação vocacional, da exploração vocacional, do investimento vocacional e da confiança vocacional.

2.4. Caracterização da amostra:

Tabela 1 – *Caracterização da amostra em função do NSEC, sexo e ano de escolaridade. N=364*

NSEC		Alto			Médio			Baixo			Total	
SEXO ANO	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total	Fem	Masc	Total
12º Sec	20	23	43	42	33	75	26	20	46	88	76	164
1º Sup	25	18	43	43	42	85	40	32	72	132	68	200
Total	45	41	66	99	61	130	73	39	120	178	122	364

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos resultados tendo em conta o ano, género e o nível socioeconómico relativamente à escala *ECR-R*

Tabela 2 – *Análise das diferenças das dimensões da vinculação aos significativos relativamente às variáveis sociodemográficas*

	Género			NSECAno				Escolaridade			
	G.L	F	P		G.L	F	P	G.L.	F	P	
Seguro Fig. Paterna	**1**	**8.368**	**.003**	**F>M**	2	.568	.567	**1**	**5.031**	**.025**	**1º>12º**
Ansioso Fig. Paterna	1	0.000	1.00		2	2.158	.166	1	1.172	.280	
Evitante Fig. Paterna	**1**	**6.368**	**.001**	**M>F**	2	.955	.386	1	1.725	.190	
Seguro Fig. Materna	**1**	**18.68**	**.003**	**F>M**	2	.568	.567	**1**	**4.031**	**.011**	**1º>12º**
Ansioso Fig. Materna	1	.027	.869		2	2.158	.166	1	2.115	.147	
Evitante Fig. Materna	1	.181	.671		2	.955	.386	1	.000	.985	
Seguro Par Romântico	**1**	**11.37**	**.001**	**F> M**	2	.956	.385	**1**	.360	.549	
Ansioso Par Romântico	1	1.778	.183		2	1.158	.111	1	.286	.593	
Evitante Par Romântico	1	2.718	.100		2	.441		1	.001	.971	
Seguro Melhor Amigo	**1**	**18.04**	**.000**	**F> M**	2	1.562	.211	1	**5.031**	**.025**	**1º>12**
Ansioso Melhor Amigo	1	.000	1.000		2	1.016	.166	1	.762	.383	
Evitante Melhor Amigo	1	2.661	.104		2	.272	.762	1	.828	.363	

Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; G.L.= Graus de Liberdade
F= Feminino; M= Masculino ; NSEC: nível socioeconómico e cultural

Uma leitura do quadro permite depreender que existem diferenças significativas relativamente à variável género. Assim, verificam-se diferenças significativas no estilo *Seguro* para a Figura Paterna (F=8.368; p=.003-F>M), Materna (F=18.688; p=.003-F>M), Par Romântico (F=11.371; p=.001-F>M) e Melhor Amigo (F=18.044; p=.000-F>M). Os rapazes também manifestam níveis superiores de vinculação *Evitante* em relação à Figura Paterna (F=6.368; p=.001).

Quanto à variável ano de escolaridade registam-se diferenças no estilo de vinculação *Seguro* para três das quatro figuras significativas: Figura Paterna (F=5.031,p=.025-1º>12º), Materna (F=4.369; p=.011-1-º>12º) e Melhor Amigo (F=5.031; p=.025-1º>12º), ou seja os alunos do Ensino Superior revelam-se mais Seguros que os alunos do Ensino Secundário.

Assim, relativamente à variável género, os resultados estão sustentados pela revisão da literatura, confirmando-se a nossa terceira hipótese. Matos (2002) refere que as raparigas tendem a ter uma "vinculação mais segura" em relação às figuras significativas, sendo mais emocionalmente investida com a figura materna, parecendo ter repercussões na vinculação com os pares e com o par romântico. De facto, os adolescentes com relações seguras com os pais parecem ser mais confiantes com os pares, sendo as raparigas mais seguras relativamente às quatro figuras de vinculação. As associações entre as dimensões da vinculação à mãe relaciona-se de modo mais robusto na relação com os amigos, embora as influências de cada um sejam no mesmo sentido. Este resultado está de acordo com a teoria e com os estudos (Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Hazan & Zeifman, 1999; Klohnen & col., 2005, *In* Rocha, M., 2008) que associam a vinculação dos adolescentes/jovens aos pais e a vinculação aos pares. Assim, a investigação afirma que existe uma associação mais consistente entre a vinculação aos pais e aos pares do que entre pais e par amoroso (Rocha, M., 2008). Assim, a qualidade da vinculação aos pais, particularmente à mãe, parece influenciar positivamente uma relação segura ao melhor amigo, como era esperado (Ainswoth & Bowlby, 1991; Freeman & Brown, 2001; Furman, 2001; Furman, Simon, Shaffer & Bouchey, 2002; Markiewicz, Lawford, Doyle & Haggart, 2006); contudo, não se observa esta influência em relação ao par amoroso, como também se tinha previsto. A principal conclusão, no que diz respeito ao recurso das quatro figuras significativas, é a preferência dada à mãe qualquer que seja o nível de escolaridade e género considerados. Apesar dos dados reforçarem a posição dos autores que defendem que a vinculação à mãe e ao pai têm funções diferentes nas vidas relacionais dos filhos, no entanto, sublinhe-se que uma figura não é superior à outra (Matos, 2002).

Relativamente à hipótese dois, em que se esperava uma percentagem mais elevada de raparigas com uma vinculação *Ansiosa* para as figuras significativas, não houve resultados significativos. Talvez devido às mudanças do seu papel na sociedade, em que as raparigas tendem a apresentar relações mais seguras e positivas com os outros. Nesta segunda hipótese também se esperava que os rapazes tivessem tendência a uma relação mais *Ansiosa* e *Evitante* com as figuras significativas, verificando-se apenas parcialmente; na medida em que, os rapazes manifestam apenas ter uma relação *Evitante* (elevado evitamento e baixa ansiedade) com a figura paterna. Este resultado está de acordo com a literatura (Matos, 2002) que refere que a vinculação ao pai tende a ser *Desinvestida* – elevado evitamento e baixa ansiedade. Os rapazes parecem não ter uma relação tão emocionalmente investida em comparação com as raparigas, particularmente com a Figura Paterna, o que se poderá relacionar com o facto de, apesar de mudanças na socialização com a mãe, os rapazes continuam a ser socializados para "valorizar a autonomia e a esconder as emoções" em relação ao pai (Santos, 2005).

No que diz respeito ao ano de escolaridade saliente-se que na dimensão *Seguro*, os alunos do 1º ano do Ensino Superior tiveram resultados mais significativos do que os do 12º ano para três figuras significativas – paterna, materna e melhor amigo. O que poderá ser justificado pelo facto dos alunos do 1º ano se encontrarem adaptados ao meio, tendo realizado uma transição adaptativa. Enquanto que os alunos do 12º ano ainda se encontram em fase de exploração colocando "à prova" as relações estabelecidas com as figuras significativas.

Tendo em conta o nível socioeconómico e cultural, não se verificam diferenças significativas nas diferentes dimensões da vinculação. Contudo, é de notar que a dimensão ansioso, apesar de não ser significativa, é mais elevada para o NSEC baixo, o que poderá ser explicado pelo facto de serem concedidas a estes adolescentes/jovens menos oportunidades de exploração por parte dos significativos.

2. Apresentação dos resultados tendo em conta o ano, género e o nível socioeconómico relativamente à escala SCCI

Tabela 3 - *Análise das diferenças das dimensões do desenvolvimento vocacional relativamente às variáveis sociodemográficas*

	Género			NSECAno				Escolaridade			
	G.L	F	P		G.L	F	P		G.L.	F	P
Cooperação	1	1.192	.276		2	.283	.753		1	.574	.563
Convicções	1	2.097	.148		2	.168	.846		1	.168	.846
Confiança	1	.650	.421		**2**	**1.031**	**.05**	**A=M>B**	1	.283	.753
Investimento	**1**	**10.290**	**.005**	**M> F**	**2**	**4.131**	**.05**	**M>A=B**	1	.472	.624
Exploração	**1**	**7.338**	**.005**	**F> M**	2	.472	.634		1	2.062	.129

Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001;G.L.= Graus de Liberdade
F= Feminino; M= Masculino; A= NSEC alto; M= NSEC médio; B= NSEC baixo

A análise do quadro permite constatar algumas diferenças relativamente às representações dos adolescentes e jovens em relação ao desenvolvimento vocacional. Em relação à variável género verificam-se diferenças significativas nas dimensões exploração e investimento vocacional. Relativamente à dimensão da exploração vocacional, existem diferenças significativas (F=7,338; p=.005-F>M), ou seja, as raparigas tendem a realizar mais actividades de exploração vocacional (M=32,54; D.P=5,5) do que os rapazes (M=23,01; D.P=5,7). Por sua vez, o género masculino apresenta resultados mais elevados em relação à dimensão investimento (M=34,47; D.P=5.48) em comparação com o género feminino (M=23,62; D.P=5,79).

Quanto ao impacto da variável nível socioeconómico e cultural no desenvolvimento vocacional registaram-se algumas diferenças significativas. Assim, na dimensão da confiança vocacional verifica-se que: NSEC alto (M=35,63; D.P=4,61), e médio (M=34,63; D.P.=4,42) têm valores semelhantes e são superiores ao NSEC baixo (M=23,00; D.P.=4,66); ou seja, os jovens provenientes de NSEC mais elevados mostram-se mais confiantes face ao seu futuro vocacional do que os jovens de NSEC mais baixos. Relativamente ao investimento vocacional considere-se o NSEC médio (M=36,17; D.P.=5,66) como mais elevado do que o NSEC alto (M=25,97; D.P.=5,36) e o NSEC baixo (M=25,10; D.P=6,05), que têm valores próximos.

Considerando o impacto das variáveis sociodemográficas analisadas no desenvolvimento vocacional, observaram-se diferenças significativas nas dimensões do investimento e exploração vocacional relativamente ao género. Portanto, as raparigas manifestam níveis mais elevados na dimensão da exploração vocacional do que os rapazes. Este resultado poderá relacionar-se com o facto destas terem maior necessidade de realizar exploração pela condição feminina de acesso ao mundo do trabalho, o que está de acordo com Young *et al*. (1994) que defendia que as raparigas têm sofrido modificações no seu processo de socialização, o que estimula um aumento da exploração vocacional e da generalização social do trabalho da mulher.

O facto de não existirem diferenças significativas entre os alunos do 12º ano de escolaridade e do 1º ano do Ensino Superior, infirma a nossa hipótese quatro, em que se esperava que os sujeitos do 12º se situassem num momento predominantemente de exploração e os do 1º ano da Faculdade de investimento. Este resultado pode ser explicado em virtude do facto dos alunos de 1º ano continuarem a apresentar questionamentos em relação aos investimentos realizados, continuando a realizar exploração, como ocorre no 12º ano, em ordem a uma possível redefinição do projecto vocacional (Azevedo, 2005); ou seja, muitos alunos apresentam dificuldades na adaptação ao ensino superior devido a um desajuste entre a sua primeira escolha vocacional e o curso que frequentam, muitas vezes fruto de uma escolha residual.

Quanto ao resultado de os jovens de nível socioeconómico e cultural alto e médio manifestarem uma maior confiança vocacional do que os nível socioeconómico e cultural baixo poderá atribuir-se ao facto destes sujeitos terem acedido a oportunidades de exploração vocacional de maior qualidade do que os seu colegas e terem contextos familiares veiculadores de expectativas mais elevadas, tornando-os mais confiantes face ao futuro. Relativamente ao resultado verificado de que são os indivíduos de nível socioeconómico médio os que apresentam níveis mais elevados de maior investimento, o que de certa forma está de acordo com a nossa sexta hipótese, está de acordo com os resultados sustentados pela investigação. Os pais de contextos familiares de nível socioeconómico e cultural médio garantem um maior apoio no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, proporcionando-lhes maiores oportunidades de exploração e investimento do que os provenientes de contextos socioeconómicos e culturais mais baixos e mais elevados em que tendem a reproduzir o estilo de vida da família e do con-

texto em que estão inseridos. O significado psicológico e social desta diferença poderá ser explicado pelo facto do nível socioeconómico e cultural médio, na sociedade portuguesa, ser o mais dinâmico, percepcionando o investimento num curso superior como uma forma de mobilidade e ascendência social (Gonçalves, 2006). Por isso, estas famílias empenham-se em garantir os apoios necessários para que os seus possam realizar percursos de formação mais longos. Os jovens provenientes de nível socioeconómico e cultural alto, com elevada confiança vocacional, poderão ser influenciados pelos recursos instrumentais da família de origem e, desta forma, abdicarem de realizar comportamentos de exploração favorecendo a emergência de indivíduos *Foreclosure*, ou seja, que realizem investimentos sem exploração, cumprindo o projecto vocacional da família.

Relativamente aos adolescentes/jovens de nível socioeconómico e cultural baixo ao apresentarem resultados baixos para as cinco dimensões do desenvolvimento vocacional, poderá explicar-se pelo facto destes sujeitos terem expectativas reduzidas em relação ao seu projecto de vida, na medida em que as mensagens veiculadas pela família de origem e nos seus contextos de vida vão neste sentido; e simultaneamente, porque os constrangimentos sociais e económicos os empurram para o mercado de trabalho, pois a exploração é, em muitos casos, um privilégio que resulta de pertencer a uma família com determinado nível socioeconómico e cultural (Gonçalves, 2006).

3. Apresentação dos resultados tendo em conta as correlações das Dimensões da Vinculação e do Desenvolvimento Vocacional

Tabela 4 - *Correlações entre as dimensões da vinculação e do desenvolvimento vocacional*

Dimensões	Cooperação	Convicção	Confiança	Exploração	Investimento
			Figura Paterna		
Seguro	**.215*** **	**.130** **	**.174*** **	.097	**. 155*** **
Ansioso	-.009	.102	**.219*** **	**.106***	.083
Evitante	-.073	**-.113***	-.074	-.037	.030
			Figura Materna		
Seguro	**.321*** **	**.195*** **	**.229*** **	**.268*** **	**.229*** **
Ansioso	-.057	.051	.077	-.011	.040
Evitante	**.140***	-.059	-.025	**-.106***	-.006
			Par Romântico		
Seguro	.042	.051	**.115***	**.108***	.064
Ansioso	.082	.063	**.103***	.051	.095
Evitante	-.071	-.023	-.060	.056	.017
			Melhor Amigo		
Seguro	.097	**.130***	**.174** **	**.155** **	**.215** **
Ansioso	.040	-023	.098	-067	.035
Evitante	**.106***	-.006	-.025	**.128***	-.059

*p>0,05; **p>0,01;***p>0,001

Pela análise do quadro podemos verificar que as dimensões do desenvolvimento vocacional se relacionam positivamente e significativamente com as dimensões do padrão *Seguro* de vinculação em relação a todas as figuras de vinculação, sendo mais saliente, por ordem de prioridade: a mãe, o melhor amigo, o pai e, por fim, o par romântico. Embora as correlações, na generalidade, não sejam muito robustas salienta-se que os resultados são consistentes com a investigação. Ketterson e Blustein (1997) e Felsman e Blustein (1999) verificaram que a vinculação segura aos significativos estava correlacionada positivamente com o desenvolvimento vocacional. Contudo, Felsman e Blustein (1999) identificaram que a vinculação segura à mãe era mais decisiva e importante do que a vinculação ao pai na facilitação dos comportamentos de exploração e investimento vocacional. Estes resultados confirmam a primeira hipótese.

De uma forma geral, podemos considerar que das correlações realizadas no sentido de analisar e predizer as relações entre as dimensões da vinculação e do desenvolvimento vocacional verificou-se que uma relação *Segura* às figuras significativas – pai, mãe, melhor amigo – se relaciona positivamente com o desenvolvimento vocacional. Estes resultados parecem demonstrar que uma relação de segurança com as figuras significativas, particularmente com a mãe, parecem contribuir significativamente para a promoção das trajectórias vocacionais dos jovens (Blustein *et al.,* 1995).

Sublinhe-se, a partir dos nossos resultados, que é principalmente o padrão de vinculação *Seguro* à Figura Materna, seguida da do Melhor Amigo e do Pai, que têm maior magnitude nas dimensões do *Investimento* e *Exploração* Vocacional como previamente definido na primeira hipótese. Este resultado é consistente com a revisão da literatura postulando que o desenvolvimento vocacional é explicado maioritariamente pelas relações interpessoais com os pais e os melhores amigos, estando em consonância, parcialmente, com o que se esperava. A este propósito, Schultheiss e colaboradores (2001), usando uma metodologia qualitativa, estudaram a influência da família na exploração vocacional e na tomada de decisão dos adolescentes e jovens, concluindo que aqueles sentiam, por ordem de importância, que as mães, os pais, os irmãos, família alargada e os amigos tinham um papel decisivo na exploração dos seus percursos vocacionais, pelos meios indirectos proporcionados (conversas informais sobre a carreira), pelo apoio e estimas emocionais garantidos, e até pela disponibilização de meios mais tangíveis, como os materiais didácticos e educativos imprescindíveis para prosseguirem na formação. Assim, a percepção de uma vinculação *Segura* relaciona-se positivamente com o desenvolvimento vocacional, em relação à exploração e ao investimento. Isto é, os indivíduos com vinculação *Segura* têm condições para progredir e reformular os seus investimentos através de novas explorações (Blustein *et al*., 1995). A segurança nas relações familiares promove competências de autonomia nos filhos, envolvendo-os na exploração do mundo exterior à família, na relação com os pares e nas escolhas vocacionais. A experiência de um *self* seguro facilitará a exploração, pela relação que o indivíduo estabelece com o mundo físico e social, o que é central no desenvolvimento vocacional.

Os jovens do 12º ano do Secundário e do 1º ano do Ensino Superior parecem valorizar os pais, particularmente a mãe, e os amigos como figuras privilegiadas de vinculação com um impacto relevante nas suas vidas. Neste sentido, a família continua a ser percepcionada pelas gerações actuais dos jovens como um contexto de proximidade emocional e de segurança (Grotevant & Cooper, 1985; Lopez, 1995; Matos & Costa, 1996; Weiss, 1982; Youniss & Smollar, 1985), constituindo-se como uma *base segura* a partir da qual o jovem pode desenvolver sentimentos positivos em relação a si e à sua capacidade para realizar explorações e investimentos.

Ao finalizar este trabalho pode concluir-se que o sentido do *self* que o jovem desenvolve no mundo social, na relação que estabelece com os significativos, é um processo complexo e interactivo, que não se compadece com intervenções isoladas, geralmente não produtoras de mudanças significativas, mas com projectos de intervenção que passam pelo contributo de diferentes profissionais de diversas áreas, que ao intervirem nos diferentes contextos sociais promovam o desenvolvimento humano. O papel do psicólogo na escola como elemento catalizador das relações entre os diferentes actores sociais, como os professores, a família e a comunidade, também tem um papel essencial. A influência do contexto familiar, nomeadamente dos pais, no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens coloca o desafio aos profissionais de orientação vocacional que intervêm nesta dimensão do desenvolvimento psicológico, de elaborarem, implementarem e avaliarem projectos de intervenção psicológica vocacional que não se circunscrevam apenas ao sistema individual, mas que considerem outros contextos, como a família, proporcionando aos jovens um contexto securizante, facilitando-lhes oportunidades, experiências e apoios neste domínio do desenvolvimento psicológico (Gonçalves, 2006).

Referências Bibliográficas:

Ainsworth, M. D. (1989). *Attachment beyond infancy*. American Psychologist, 44, 709-716.

Ainsworth, M. D., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Azevedo, A. (2005). *Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior.* Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da Professora Doutora Luísa Faria.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226-244.

Blustein, D., Devenis, L., & Kidney, B. (1989). Relationship Between the Identity Formation Process and Career Development. *Jounal of Counselling Psychology*, 36, 196-202.

Blustein, D., Ellis, M., & Devenis, L. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.

Blustein, D., Walbridge, M., Friedlander, M., & Palladino, D. (1991). Contribution of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.

Blustein, D., Prezioso, M., & Schultheiss, D. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.

Bowlby, J. (1982/91). *Attachment and loss*, Vol.1: *Attachment*. Londres: Hogarth Press. (1ª Edição, 1969).

Brennan, K., Clark, C., & Shaver, P., (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford.

Campos, B. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

Felsman, D., & Blustein, D. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. Journal of Vocational Behavior, 54, 279-295.

Fraley, R., Waller, N., & Brennan, K. (2000). An Item Response Theory Analysis of Self-Report Measures of Adult Attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78, 2, 350-365.

Freeman, H., & Brown, B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 653-674.

Furman, W. (2001). *The links between parental attachment and working models of other relationships.* Artigo apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, Minneapolis.

Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73, 241-255.

Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.

Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns interation in family relationships abd yhe development of identity exploration in adolescence. Child Development, 56, 415-418.

Grotevant, H., & Cooper, C. (1988). The role of family experience in career exploration: a life-span perspective. In P. Baltes, R. H. Lerner, & D. Featherman (Eds.), *Life-span development and behaviour*. Vol. 8. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and Work: An attachment-Theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.

Hazan, C., & Zeifman, (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Pearlman (Eds), *Advances in Personal Relationships*, Vol. 5, Attachment Processes in Adulthood, pp. 151- 177. London: Jessica Kingsley.

Hazan, C., & Zeifman, D. (1999) Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guildford Press.

Ketterson, T., & Blustein, D. (1997). Attachment Relationships and the Career Exploration Process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.

Lopez, F. (1995). Contemporary Attachment Theory: An Introduction with Implications for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, Vol. 23, 395-415.

Markiewicz, H., Lawford, J., Doyle, A., & Haggart, N. (2006). Developmental differences in adolescents and young adults use of mothers, fathers, best friends, and romantic partners to fulfil attachment needs. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 127-140.

Martins, A., & Coimbra, J.L. (2006). "Jovens adultos, Vinculação e Trabalho: "amor" e "trabalho" de novo

juntos?". Comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Porto: IEFP.

Matos, P. M. (2002). *(Des)continuidades na vinculação aos pais e ao par amoroso em adolescentes*. Tese de doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da Professora Doutora Maria Emília Costa.

Matos, P. M., & Costa, M. E. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.

Rocha, M. (2008). *O desenvolvimento das Relações de Vinculação na Adolescência: Associações entre contextos relacionais com pais, pares e par amoroso.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Paula Mena Matos.

Santos, R. (2005). *Conflito interparental e sensibilidade à rejeição: implicações na vinculação romântica.* Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Paula Mena Matos.

Savickas, M.L. (2002b). Career construction: A development theory of vocational bahavior. In D. Brown & associates (Eds.), *Career choice and development*. 4th Ed. (pp. 149-215). San Francisco: Jossey-Bass.

Sculthеiss, D., Kress, H., Manzi, A., & Glasscock, J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.

Vandracek, F., Lerber, R., & Schulenberg, J., (1986). *Career development: A life-span development aproach*. New Jersey: LEA, pub.

Weiss, R. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. London: Tavistock Publ.

Young, R. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 43, 195-203.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 124-130.

Zeifman, D., & Hazan, C. (1997). A process model of adult attachment formation. In S. W. Duck (eds.) *The handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 179-195). Chichester, England: John Wiley & Sons.

Liliana Faria e Maria do Céu Taveira

Instituto de Educación y Psicología
Universidad del Minho

lilianafaria@delphis.com.pt

Estrategias de promoción de la exploración de la carrera: estudio del impacto en la educación básica

Resumen: El aprendizaje y el desarrollo de la carrera dependen, entre otros aspectos, de la existencia y de la calidad del comportamiento exploratorio, en diversos momentos de la vida de los individuos (Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2001). En esta comunicación, se presenta una revisión de la definición conceptual de la exploración vocacional, así como si reflecte acerca de la importancia actual de favorecer, en las personas, el aprendizaje y la habilidad en la exploración de la carrera a través de la vida. En esta dirección, y a titulo de ejemplo, se presenta un estudio con 321 alumnos del 4º ESO, con edades entendidas entre los 13 y 17 años (M=15.15; D.P=0.49), sometido a un programa de intervención psicológica vocacional, en el cual si evaluó el proceso de la exploración vocacional (CES. Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; adap. Taveira, 1997). Se presentan algunas estrategias de promoción de la exploración de la carrera, así como si quitan implicaciones para asegurar la eficacia y la calidad de las intervenciones de la carrera.

Introducción

Una retrospectiva del concepto de exploración vocacional permite dar cuenta de una evolución en el concepto de exploración vocacional. De un concepto más centrado en el comportamiento de la búsqueda de información, para una posición más centrada en la exploración vocacional como siendo una actividad y un proceso básico del desarrollo de la carrera. Esto es, de un concepto más centrado en la cantidad de información conseguida y más enfocada en la manera como los individuos exploran, para una posición más centrada en la valorización de las dimensiones cognitivo-motivacionales de la exploración y en la naturaleza longitudinal del proceso (Taveira, 1997; 2004).

Con efecto, gradualmente, la exploración vocacional deja de ser conceptualizada solamente como un comportamiento instrumental observable de la búsqueda de la información y de resolución de tareas vocacionales, descuidando las dimensiones cognitivas y motivacionales como, por ejemplo, pensar a respecto de, planear la

búsqueda de información, la satisfacción con la información conseguida, sensaciones de capacidad en la exploración (e.g., Krumboltz & Schroeder, 1965), para comenzar a asignar una fase o un componente importante de un proceso de decisión vocacional, en la fase de implementación de una escoja, en la redefinición de nuevos objetivos y estrategias de acción vocacional. Según Greenhaus (1987, cit in Taveira, 2004), esta fase implica la redefinición de objetivos y de estrategias de acción, como por ejemplo: el desarrollo de capacidades de crear opciones, intentar adquirir o aumentar las capacidades relacionadas con el trabajo a través de la formación, entrenamientos o experiencias del trabajo; el desarrollo de ocasiones a través del establecimiento de redes y toma de conciencia de las ocasiones constantes con los intereses, los valores y las capacidades; el desarrollo de relaciones de supervisión y; la construcción de la imagen através, por ejemplo, del aspecto en público, la aceptación social y, presentación en contextos sociales. En esta dirección, es sobre todo la calidad de la información y no la cantidad de la información con que el individuo explora, que facilita tales procesos (Greenhaus & Connolly, 1982; Sugalsky & Greenhaus, 1985).

Más adelante, la exploración vocacional pasa a ser conceptualizada como un estadio del desarrollo vocacional típico de la adolescencia y de los primeros años de la vida adulta (e.g., Ginzsberg, Ginsburg, Axelrad, Herma, 1951; Super, 1957). Según, Super (1957) la exploración es un estadio del desarrollo vocacional que si el subdivide en tres subestados: tentativa (14-18 años), transición (18-20 años) y, ensayo (20-25 años). Cada subestado es caracterizado por tareas desarrollista específicas con las cuales los individuos deben ocuparse para estar en condiciones a pasar al estadio siguiente. Cada una de las tareas se asocia a actitudes y comportamientos particulares. Por ejemplo, el subestado tentativa implica la tarea de cristalización, la cual incluye actitudes como: consciencia de la necesidad de la cristalización de una preferencia, uso de recursos en la cristalización, consciencia de los factores a considerar, consciencia de qué afecta los objetivos, diferenciación de intereses y de valores, consciencia de la relación presente - futuro, formulación de preferencias generales, consciencia de las preferencias, información sobre la profesión preferida, planificación de la preferencia profesional y sensatez en la preferencia profesional (Super, 1957).

Más recientemente, la exploración vocacional pasa también a ser conceptualizada como un subproceso del proceso más global del desarrollo vocacional (Taveira & Rodriguez Moreno, 2003). Esto es, aquello qué mejor distingue la exploración vocacional del comportamiento exploratorio en general es sobre todo el propósito de la acción y no la naturaleza del comportamiento. O ceja, el contexto donde la exploración si ejecuta, y el contenido de la información con que los ciudadanos reparten en la actividad exploratoria (Taveira, 2001).

Así se entiende la exploración como "un proceso psicológico que apoya las actividades de la búsqueda y del proceso de la información y de la prueba de hipótesis acerca del medio y de si mismo" (Taveira, 1997, p.3). La exploración se refiere entonces, esencialmente, a la actividad cognitiva para interpretar, reinterpretar o para recrear las experiencias pasadas y de proyectar estas experiencias en el futuro, a través de ejercicios de imaginación, suposición, o ensayo cognitivo. En esta perspectiva, la exploración vocacional no sólo se destina al descubrimiento o a la adquisición del nuevo conocimiento pero también a la prueba de hipótesis, es decir, al comportamiento dirigido para la verificación de la validez de la creencia, de las expectativas o de las hipótesis personales, acerca del mismo o del mundo exterior (cf. Savickas, 2005; Taveira & Rodriguez Moreno, 2003).

La promoción de una actitud exploratoria a través de la vida se ha considerado, más recientemente, en el dominio vocacional, como factor protector en las transiciones de la carrera/de la vida (Blustein, 1990). Con efecto, la exploración se conoce como un precursor de la identidad y como una transición saludable para la vida adulta. En esta última dirección, la exploración denota una estructura de la personalidad flexible, una actitud de abertura permanente, en relación a sí mismo y al medio, implicando aspectos como la evaluación de sí mismo y de las situaciones, la identificación y la evaluación de fuentes de información válidas, el recurso a estas fuentes, para contestar, constructivamente, a las nuevas situaciones. Ésta es, a propósito, en nuestro entender, la dirección más general que debe asumir el construyo de la exploración vocacional: la actitud y la estrategia de la relación activa hace a sí mismo y al medio; permanente, sin embargo más activado en los períodos de transición; de descubrimiento y de construcción de nuevas posibilidades vocacionales. La investigación en este dominio demuestra que, en la generalidad, la exploración vocacional tiende a ser relacionada con la satisfacción profesional, la madurez profesional, el desarrollo del autoconcepto, las sensaciones de auto-eficacia y el ajuste a una opción vocacional (Taveira, 2000).

En sociedades occidentales como la sociedad portuguesa, todos estos aspectos asumen una importancia especial en la adolescencia y en el inicio de la vida adulta, ya para el hecho de éstos seren fases de los primeros ejercicios de una autonomía más grande y responsabilidad personal en la toma de decisiones vocacionales, con impacto en el estilo de la vida personal. En esta dirección, la exploración vocacional asume una importancia singular en el contexto del desarrollo individual global, permitiendo identificar y evaluar el papel de los factores personales y situacionales en el planeamiento y en las escojas efec-

tuadas a través de toda una vida (Super & Crites, 1957; Super, 1976; Super & Bohn, 1980). Se explorar hace al mundo, de un modo intencional, regular y sistemático, constituye un complejo, pero deseable, contribuyendo para una construcción más flexible de la personalidad (cf. Taveira & Rodriguez Moreno, 2003) y como precursor de la identidad y de la adaptabilidad en la carrera/la vida (Savickas, 2005). Estas capacidades, alternadamente, asumen, en el actualidad, una importancia cada vez mayor, para un número significativo de seres humanos de la sociedad en hace de múltiplos y profundos cambios en referente al mundo de la escuela, de la formación profesional y del trabajo. La evaluación de la exploración vocacional a través de la vida representa, en la actualidad, un objetivo importante de la investigación y de la intervención psicológica vocacional.

Metodología

Participantes

Habían participado en esta investigación, 321 adolescentes de ambos los sexos (190, 59.2% chicas; 131, 40.8% chicos), con edades entendidas entre los 13 y 17 años, con un valor medio de 15,15 años. 178 adolescentes habían constituido el grupo experimental (55.45%) y 143 el grupo control (44.55%). Los adolescentes frecuentaban el 4º ESO, en el año escolar de 2004/2005, cinco instituciones educativas del área de la influencia de la Universidad delMinho, que habían pedido a la consulta psicológica vocacional del servicio de consulta psicológica y del desarrollo humano de la misma universidad (CPV- SCPDH-UM), ayuda específica para la toma de la decisión vocacional de sus alumnos. La gran mayoría de los adolescentes es venido de escuelas de tutela privada (78.5%) y de la zona urbana, siendo que la mayoría pertenece al distrito del Porto (61.99%).

Instrumentos de medida

El proceso de la exploración de la carrera fue evaluado con la versión portuguesa del *Career Exploration Survey* (CES; Taveira, 1997), desarrollado por Stumpf, Colarelli y Hartman (1983), para la investigación con los estudiantes de universidades y, más adelante, adaptado por Blustein (1988), para la investigación con los adolescentes. Con base en esta última versión, fue desarrollada por Taveira (1997), una versión portuguesa del CES, con un total de 54 ítems, destinado a evaluar cinco tipos de creencias (estatuto del trabajo, certeza en los resultados de la exploración, instrumentalidad externa, instrumentalidad interna, importancia de conseguir la posición preferida), cuatro tipos de comportamientos (exploración con locus en el medio, exploración con locus en sí mismo, exploración intencional-sistemática, cantidad de información conseguida), y tres tipos de reacciones afectivas (satisfacción con la información, tensión en la exploración, tensión en la toma de la decisión) relacionadas con la exploración de la carrera. El estatuto del trabajo evalúa hasta que punto sea favorable, las posibilidades del trabajo en el área preferida; la certeza en los resultados de la exploración mide el grado de la certeza para alcanzar una posición favorable en el mercado del trabajo; la instrumentalidad externa estima el valor instrumental atribuido a la exploración del mundo profesional; la instrumentalidad interna evalúa el valor instrumental de la exploración dirigida para sí mismo; la importancia para conseguir la posición preferida evalúa el grado de importancia atribuido a la realización de la preferencia vocacional; la exploración con locus en el medio mide el grado de exploración de las profesiones, trabajos, y las organizaciones, llevadas a través en último los 3 meses; la exploración con locus en sí mismo evalúa el grado de exploración personal y de retrospección llevados a través en último los 3 meses; la exploración intencional-sistemática analiza en que medida la búsqueda de la información acerca del medio y acerca de sí mismo es ejecutada de una manera intencional y sistemática; la cantidad de información conseguida mide la cantidad de información adquirida acerca de las profesiones, los trabajos y las organizaciones y acerca de sí mismo; la satisfacción con la información conseguida estima en que medida la información conseguida acerca de las profesiones, los trabajos y las organizaciones más relacionadas con sus intereses, capacidades y necesidades proporciona la satisfacción; la tensión en la exploración analiza el grado de tensión anticipada hace a la nueva exploración, por comparación a otros acontecimientos de la vida; la tensión en la toma de decisión analiza la tensión anticipada en la toma de decisión, por comparación a otros acontecimientos.

El estudio del análisis factorial confirmativo del CES ejecutado por Taveira (1997) permiten evidenciar la robustez de este modelo de doce dimensiones consistentes de la exploración vocacional, para ambos los sexos, siendo demostrado, también, quiere la validez del discriminante de la medida (en relación con medidas de la indecisión y de la identidad vocacional), quiere su estabilidad secular (dos meses).

Programa de intervención

El programa de intervención sigue el modelo de la consulta desarrollista de Taveira (Taveira, 2000), que implica 4 fases: iniciar, explorar, comprometer y finalizar. Transcurre a través de 6 momentos: (a) una sesión de divulgación y registro en el programa; (b) una sesión pre-test, en ambiente de sala de clase y en grupo; (c) una encuesta semi estructurada inicial, con la familia o las figuras equivalentes; (d) cinco sesiones de consulta, con regularidad semanal, y duración de 90 minutos, en grupos de 6 a 8 adolescentes; (e) una sesión final de la clarificación y del consejo familiar y; (f) una sesión de post-test, efectuada siete semanas después del principio de la intervención.

Resultados y Discusión

Para investigar las diferencias pre-post intervención en el grupo de intervención, al nivel de la medida de exploración vocacional fue utilizado el análisis de variación para medidas repetidas. Los resultados de los análisis divulgan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre el los momentos pre y post intervención, en el grupo de intervención, en todas las dimensiones de la exploración vocacional, con la excepción de tres dimensiones de las creencias de la exploración vocacional: instrumentalidad externa (F=2.249, p> .05), instrumentalidad interna (F=0.028, p> .05) e importancia de conseguir la posición preferida (F=2.081, p> .05). Estos resultados demuestran que el programa era eficiente en el desarrollo de una visión positiva del futuro profesional de los jóvenes, en particular en el referente a las posibilidades del trabajo en el área preferida y alcanzar la posición deseable en el mercado del trabajo. De acuerdo con la teoría de la exploración vocacional, este tipo de sensaciones confiables en el futuro constituye un factor cognitivo-motivacional de la exploración vocacional futura (Stumpf et al., 1983), que, alternadamente, favorece a activación del proceso de la exploración vocacional (Taveira, 1997; 2000).

La intervención demuestra ser igualmente eficiente en el aumento del grado de exploración de dirigida para el medio y para sí mismo, en la prominencia del carácter intencional y sistemático con que la misma es ejecutada por los jóvenes, así como en la cantidad de información conseguida en el mundo del trabajo con las actividades exploratorias. Como en el origen de las reacciones de la satisfacción al proceso del exploratorio (e.g., Barak, Carney, & Archibald, 1975) y consecuentemente, en la reducción de la tensión en la exploración y en la toma de decisión. Los resultados positivos alcanzaron por el grupo sometido a la intervención pueden ser relacionados, aún, con el hecho de las sesiones que componen el programa estudiado que se constituirá de los componentes relacionados para Holland, Magoon, & Spokane (1981) como siendo componentes común a las intervenciones eficientes. En todas las sesiones del programa evaluado había sido llevado con ejercicios escritos, con el objetivo de estimular la reflexión y la definición futura de objetivos y de proyectos con respecto a la carrera (Ryan, 1999). En todas las sesiones del programa tenía igualmente fuente individualizado de información en la interpretación de pruebas (cf. Kerr & Erb, 1991; Luzzo & Taylor, 1993-1994), tan bien como las ofertas de la regeneración personalizadas referentes a las estrategias de toma de decisión de la carrera (cf. Sherry & Staley, 1984).

Para investigar las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control en los dos momentos de evaluación, fue utilizado un análisis de variación de medidas repetidas. Los resultados de los análisis divulgan que, solamente si registran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en las dimensiones: estatuto del trabajo (F=13,374; p£.01), exploración con locus en el medio (F=13,374; p£.01),, exploración con locus en sí mismo (F=6,409; p£.05), cantidad de la información (F=35,113; p£.01), satisfacción con la información (F=19.580; p£.01) y tensión en la toma de decisión (F=3,811; p£.05).

Cuando los análisis revelaron este efecto de interacción, se realizaron pruebas de t test de medidas emparejadas para determinar el significado de esta interacción. Los resultados de las pruebas de medidas repetidas realizadas sobre la medida de exploración vocacional revelan un efecto estadísticamente significativo para las variables de exploración vocacional: estatuto de trabajo (t=-6.182; p£.01), tensión en la toma de decisión (t=3.030; p<.05), exploración con locus en si mismo (t=6.463; p<.05), y cantidad de información conseguida (t=-5,166; p£.01) en el grupo de intervención, pero no en el grupo control (t=-0,953; p>.05; t=9.451; p>.05; t=8.342; p>.05; t=-1,623; p>.05, respectivamente). Por una parte, las pruebas t demuestran un aumento estadísticamente significativo de la de los valores de exploración con locus en el medio (t=-9.981; p£.01), satisfacción con la información (t=-3.156; p £ .05); sin embargo con cambios igualmente estadísticamente significativos para el grupo control (t=- 3.825; p£.05; t=10.876; p£.05, respectivamente).

Finalmente, para evaluar la eficacia de la intervención se calcularan las magnitudes del efecto del programa en cada dimensión psicológica. Seguida la recomendación de Cohen (1977), la magnitud del efecto puedo ser considerada elevada (d> 80) en la ELM (d=1.21), CSIE (d=0.95) y IELM (d=0.86); alta (50>d<80) en la SI (d=0.79), ELSM (d=0.58); media (20>d<50) en la PET (d=0.50), IV (d=-0,45), CIC (d=0.40), ICPP (d=0.39), CRE (d=0.35), y TATD (d=-0.22); y baja (d<20) en la TAE (d=0.14) e, IE (d=0.10).

Este estándar de resultados puede ser relacionado, entre otros aspectos, con la realización de activi-

dades exploratorias en casa o en la escuela, del carácter más fortuito, pero actividades igualmente importantes y con el hecho de los alumnos del grupo de control, por pertenecer al mismo grupo y coexistir a través de la semana con sus colegas del grupo de intervención, poder beneficiarse de esto, en términos de información de la escuela y profesional. Krumboltz (1996) refiere a esto propuesto que la exploración vocacional en la adolescencia y vida adulta se puede facilitar por los sistemas de refuerzo y del aprendizaje vicariante (e.g., Corrigan, Dell, Lewis, & Schmidt, 1980; Heppner & Claiborn, 1989; Heppner & Dixon, 1981). Diversas formas de refuerzo o de modelaje social provocan aumentos en la cantidad y frecuencia de los comportamientos de búsqueda y de información (e.g., Krumboltz & Schoeder, 1965).

Implicaciones para la práctica

En el primer lugar impulsa subrayar que la exploración desempeña un papel fundamental en el aprendizaje y el desarrollo vocacional de la gente. De esta razón, para evaluar de manera sistemática y comprensiva los procesos de la exploración vocacional de los individuos a través de la vida constituyen un objetivo central quiere de la investigación, quiere de la intervención vocacional, y un más valor de los profesionales de la psicología a trabajar en los contextos del trabajo educativo o profesional.

En el contexto de la orientación, los profesionales de la orientación deben asumir un papel active y promocional, de participación, por ejemplo, en el desarrollo de actividades de promoción de la exploración vocacional, por ejemplo:

- Análisis de su historia de la vida/carrera, con la entrevista verbal o escrita (referente a historia de escuela, los tiempos libres, las experiencias significativas del trabajo, gente en su carrera, los cambios y los transiciones probados, llave de las decisiones y el tipo de decisiones tomadas así como las razones para él tomó que ellas y los proyecciones o los visones en el futuro);
- Síntesis de fuentes de información elaboradas acerca de la persona, a partir de entrevistas estructuralizadas o de cuestionarios que evalúan los objetivos, las opciones y los proyectos vocacionales y de la vida de los individuos, así como actitudes y capacidades de carrera, sobre todos con el fin de la investigación (e.g., *Career Pattern Study*, Super & Overstreet, 1960);
- Realización e interpretación de resultados de pruebas y de inventarios de valores, de intereses y de capacidades (e.g., *Career Maturity Inventory*, Crites, 1965, 1973; *Career Development Inventory*, Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981; *Adult Career Concerns Inventory*, Super, Thompson, & Lindeman, Myers, & Jordaan, 1985);
- Elaboración personal del diario, de análisis y de ejercicios;
- Representación del estilo de vida: un cuadro narrativo e ilustrado en su vida;
- Consulta de un sistema de información o de orientación en computadora y/o el Internet;
- Ser cortina de un profesional a través de un día;
- Importancia de la orientación y de la exploración en la intervención vocacional;
- Sensibilizar para los nuevos visones y una practica desarrollista ecológica;
- Utilizar todas las modalidades de la intervención vocacional para crear ambientes educativos/ formativos más sensibles y ajustados a la exploración vocacional (Greenhaus, 1987);
- Promover la auto-información y preguntar al servicio de la comisión vocacional
- Ayudar a la gente a repartir de modo más eficaz o a decidir sus problemas en el dominio de la carrera;
- Implica el envolvimiento cognitivo, afectivo y el instrumental de los clientes, la promoción de la autoevaluación, y la integración y el empalme con otros datos de la evaluación psicológica vocacional (cf. Kapes & Whitfield, 2002). Los profesionales de la orientación pueden ayudar la gente a explorar mejor sobre todo, si ayudar a la persona a organizar la información conseguida con algunas fuentes, de una manera inductiva, en "comprensivo y coherente nosotros" para construir la dirección, a preguntarse en lo que ella aprendió, e identificar a los consistencias a través de los diversos datos o unidades de información recogida (Greenhaus, 1987).

Referencias Bibliográficas

Barak, A., Carney, C. G., & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 148-159.

Blustein, D. L. (1990). Explorations of the career exploration literature: Current status and future directions. Paper presented at the American Educational Research Association Convention, _Boston, April.

Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational process and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345-357.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th ed.). New York: Academic Press.

Corrigan, J. D., Dell, D. M., Lewis, K. N., & Schmidt, L. D. (1980).Counseling as a social influence process:

A review. *Journal of Counseling Psychology*, 27(4), 395-441.

Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: attitude test of the vocational development inventory. Psychological Monographs, 79.

Crites, J. O. (1973). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory. Monterey*, CA: CTB/McGraw- Hill.

Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.

Ginzsberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupacional choice: An approach to a general theory*. NY: Columbia University Press.

Greenhaus, J. H. & Connolly, T. F. (1982). An investigation of career exploration among graduates business students. Journal of College Student Personnel, 23, 314-319.

Greenhaus, J. H. (1987). *Career management*. Orlando, FL: The Dryden Press.

Heppner, P. P., & Claiborn, C. D. (1989). Social influence research in counseling: A review and critique. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 365-387.

Holland, J. L., Magoon, T, M., & Spokane, A. R. (1981). Counseling Psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.

Kapes, J. T., & Whitfield, E. A. (2002). *A counselor's guide to career assessment instruments*. Broken Arrow, OK: NCDA.

Kerr, B., & Erb, C. (1991). Career Counseling With Academically Talented Students Effects of a Value-Based Intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309-314.

Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L., Savickas. & W. B., Walsh. (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Krumboltz, J. D., & Schoeder, W. W. (1965). Promoting career planning through reinforcement. *Personnel and Guidance Journal*, 44, 19-26.

Luzzo, D. A., & Taylor, M. (1993-1994). The effects of verbal persuasion on the career selfefficacy of college freshmen. *California Association for Counseling and Development Journal*, 14, 31-34.

Ryan, N. E. (1999). *Career counseling and career choice goal attainment: A metaanalytically derived model for career counseling practice*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

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

Sherry, P., & Staley, K. (1984). Career exploration groups: an outcome study. *Journal of College Student Personnel*, 25, 155-159. Stumpf et al., 1983),

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.

Super, D.E. & Bohn, M.J. (1980). *Psicologia ocupacional*. S. Paulo: Atlas.

Super, D.E. & Crites, O.J. (1957). *Vocational development*. New York: Columbia University.

Super, D. E. & Overstreet, P.L. (1960). The vocational maturity of ninth grade boys. NY: Teachers College, Columbia University.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.

Super, D. E. (1976). Vocational Guidance: Emergent Decision – Making in a changing's society. *Revista Portuguesa de Psicologia*. I P. 122-158

Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. & Myers, R. A. (1981). *The career development inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Myers, R. A. & Jordaan, J. P. (1985). Adult career concerns inventory. CA: Consulting Psychologists Press.

Taveira, M. C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

Taveira, M. C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 317-346). Coimbra: Quarteto Editora.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Taveira, M. C. & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31, 2, 189-207.

3 – DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

Cristina Costa Lobo
Doutoranda, Psicologia Vocacional, Universidade do Minho, Braga, Portugal
Psicóloga, Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, Portugal

Maria do Céu Taveira
Professora Auxiliar, Departamento de Psicologia
Universidade do Minho, Braga, Portugal
Contactos: mcqm@isep.ipp.pt e ceuta@iep.uminho.pt

Factores de satisfação com o trabalho no ensino superior: implicações para a orientação

Resumo

O presente estudo aprofunda os contributos da abordagem sócio-cognitiva da carreira desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994) para a conceptualização e explicação dos processos de implementação e de adaptação às escolhas de carreira no ensino superior, em jovens e adultos. Com este objectivo geral, pretende-se contribuir, também, na perspectiva da Psicologia Vocacional, para a linha de investigação sobre o (in)sucesso no ensino superior desenvolvida, nos últimos dez anos, por Taveira (2001, 2004). Mais especificamente, pretende-se compreender que tipo de processos de apoio/recursos sociais mais afectam a satisfação e o bem-estar envolvidos na implementação com sucesso das escolhas de alunos de Engenharia Mecânica e a sua adaptação ao ambiente académico em geral. No seguimento da abordagem apresentada por Lent, Brown, Schmidt, Brenner, Lyons e Treistman (2003), o objectivo é analisar em que medida os processos de trabalho em grupo adoptados por docentes do ensino superior, entendido como um dos recursos do meio do estudantes, favorece o processo de adaptação à carreira. Partindo do modelo apresentado por Lent (2005), pretende-se averiguar em que medida os processos de aprendizagem em grupo adoptados ao longo da frequência das disciplinas (recursos do meio do estudante) predizem a auto-eficácia, os afectos positivos, o avanço nos objectivos e o ajustamento escolar (aqui entendido como uma variável compósita do ajustamento percebido, satisfação com a vida académica e *stress* percebido) dos estudantes. Apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação realizada junto de uma amostra de estudantes do 1º ano de Engenharia do Instituto Superior de Engenharia do Porto (N=194), no que respeita a (a) vantagens e desvantagens percebidas no trabalho de grupo (QICTG; *Questionário de Informação Complementar sobre Trabalho de Grupo*; Costa-Lobo & Taveira, 2007); (b) auto-eficácia percebida (EMAP; *Escala de Auto-eficácia Percebida*; versão para investigação de Odília Teixeira, FPCEUL, 2007 e Maria do Céu Taveira e Cristina Costa Lobo, IEP-UM, 2008); (c) ajustamento académico (AAQ; *Academic Adjustment Questionnaire*; Lent, 2004, adaptado por Taveira & Lent, 2004); (d) características do trabalho de grupo realizado em sala de aula e impacto do trabalho de grupo realizado em sala de aula no ajustamento académico (QT-GAA; *Questionário sobre Trabalho de Grupo e Ajustamento Académico*; Costa-Lobo & Taveira, 2008) e (e) relação entre auto-eficácia percebida e ajustamento académico total.

Palavras-chave: Abordagem sócio-cognitiva da carreira; ajustamento académico; aprendizagem cooperativa; auto-eficácia percebida.

1.Introdução

Diversos autores da literatura vocacional têm vindo a estudar o fenómeno do (in)sucesso no ensino superior, enquanto adaptação a escolhas e novos contextos de carreira, definindo sucesso como a percepção de correspondência e satisfação de expectativas, interesses, e valores da parte dos estudantes e, simultaneamente, como o carácter satisfatório percebido pela instituição, das capacidades e competências dos estudantes para lidar com as exigências do ensino superior (e.g., Dawis, 2005; Tavares, 1998; Taveira, 2001; Santos, 2001). Ao mesmo tempo, estudos efectuados sobre o bem-estar psicológico, demonstram que a satisfação com a vida em geral influencia a percepção de satisfação com um domínio específico da vida, como por exemplo, o domínio da vida de trabalho escolar e profissional (e.g, Eccles e Wigfield, 2002; Findley e Cooper, 1983; Woolfoolk, 1999). A hipótese de transbordamento permanece também como uma noção viável (Lent, 2005). Ou seja, a ideia segundo a qual há influências bi-direccionais entre os domínios de vida específicos e a satisfação global com a vida. Neste caso, a satisfação, adaptação, ou ajustamento em domínios de vida particulares podem influenciar o bem-estar geral e vice-versa. A adopção de uma concepção integradora destas diferentes linhas de pesquisa, como aquela que tem sido mais recentemente adoptada por Lent e colaboradores (Lent, 2008; Lent, Taveira, Singley, e Hennesssy, in press), poderá permitir explorar de modo mais aprofundado, que mecanismos, processos e condições afectam a força e direcção causal das relações entre satisfação global com a vida e a satisfação num domínio particular da vida, como é o caso do domínio de vida académica.

A investigação tem demonstrado, além disso, que um moderador potencial da relação entre a satisfação com a vida em geral e a satisfação com a vida académica em particular, é a importância percebida ou relevância de um determinado domínio de vida para um indivíduo particular (Lent, Brown & Hackett, 2002). É provável que as pessoas desenvolvam e persistam orientados a metas, em domínios de actividade nos quais eles se vêem como eficazes e percepcionando como provável atingir resultados positivos. Os resultados de outros estudos congéneres (e.g. Descamps, 1999) sugerem, entretanto, que a personalidade e os factores sócio-cognitivos podem não representar fontes completamente separadas e independentes de bem-estar. Assim, Lent e colaboradores (Lent *et al*., 2003) defendem que em lugar de os isolar simplesmente um contra o outro, como competidores empíricos, interessa considerar se aqueles dois grupos de factores, eles podem funcionar juntamente como preditores e mecanismos causais promotores de bem-estar. Recentemente, os mesmos autores usaram o seu modelo Sócio-Cognitivo de Satisfação com Domínios de Vida e da Vida em Geral (Lent et al., 2003), e a análise de regressão, para predizer a satisfação de vida global de estudantes universitários e também a sua satisfação com dois domínios mais específicos de vida – o comportamento académico e a vida social, em específico. A medida da satisfação com a vida académica inclui dimensões como a presença de afectos positivos, a auto-eficácia, o progresso nos objectivos, a existência de recursos/apoios sociais, a satisfação global com cada domínio específico de actividade ou vida e a satisfação com a vida em geral.

Parece plausível, de acordo com os estudos de Lent et al (2003), que as predisposições cognitivas associadas com características particulares, como os afectos positivos, os recursos do meio ambiente, a eficácia pessoal, o progresso nos objectivos, a satisfação em domínios específicos e a satisfação com a vida em geral, podem predizer a satisfação em domínios de vida específicos, neste caso, a satisfação com a vida académica. Os mesmos autores têm vindo a utilizar este tipo de abordagem sócio-cognitiva, para estudar o ajustamento académico, concebido como uma variável compósita do ajustamento percebido, da satisfação com a vida académica e do *stress* percebido (cf. Lent et al., *in press*). Os dois estudos realizados até ao momento permitiram identificar a auto-eficácia e os recursos/apoios do ambiente como dois factores sócio-cognitivos importantes do ajustamento académico, a par dos afectos positivos (Lent, 2008). Nesta linha de investigação, consideramos que será importante compreender melhor que tipo de apoios/recursos sociais mais afectam a satisfação e o bem-estar envolvidos na implementação com sucesso das escolhas dos alunos e a sua adaptação ao ambiente académico em geral. De acordo com Lent et al (2003), a aceitação social no grupo de pares em sala de aula e o suporte dos colegas, pode constituir, a par de outros recursos sociais, um importante factor de adaptação à carreira, no ensino superior.

O estudo dos fenómenos de grupo (e.g., as actividades em grupo e de equipa, para efeitos pedagógicos, dentro e fora da sala de aula) poderá, assim, contribuir para compreender melhor o tipo de recursos ambientais ao dispor e a fomentar nos ambientes académicos que mais se relacionam com a adaptação e o bem-estar psicológico à entrada no ensino superior. Este é aliás um tópico a que se têm dedicado, também, diversos autores da literatura psico-pedagógica (e.g., Alarcão, 2000; Bessa & Tavares, 2000; Gonçalves, 2000; Rosário & Almeida, 2005; Santiago, 2000 e Taveira, 2000), cujos contributos convém, a nosso ver, integrar, para melhor compreender as condições psicológicas do ajustamento académico à entrada e no ensino superior.

Com efeito, o trabalho de grupo, entendido como um recurso social que caracteriza as vivências do estudante do ensino superior, pode ser adoptado para qualquer tipo de abordagem ao ensino e à aprendizagem e tem subjacente a filosofia da aprendizagem cooperativa ou colaborativa (Davidson & Kroll, 1991; Slavin, 1996). Nos últimos trinta anos, a aprendizagem cooperativa adquiriu um estatuto relevante no domínio da psicologia educacional e da psicologia social, quer pelo sólido campo teórico construído sobre o tema, quer pela quantidade de investigadores que aderiram ao seu estudo, quer ainda pelo número de docentes que utiliza com regularidade alguma forma de trabalho cooperativo na sua sala de aula.

Depois de uma fase inicial, em que os investigadores se preocuparam em legitimar este modo alternativo de ensino-aprendizagem junto da comunidade científica, através de estudos de compreensão e demonstração da sua eficácia na promoção do sucesso escolar, até comparativamente a outras formas de ensino-aprendizagem (p.ex., Johnson *et al.* 1981; Slavin, 1983), as investigações puderam expandir-se a outros aspectos. Assim, por exemplo, as vantagens do trabalho envolvendo a colaboração do grupo de pares têm demonstrado ser uma mais-valia. Neste âmbito, são de referir os estudos realizados em contexto universitário por Pereira e colaboradores a nível de *peer counselling* (Pereira, Rego & Reis, 2003; Rego, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003). Os resultados desta pesquisa demonstram que o processo de ajuda aos outros é também um processo de auto-ajuda e desenvolvimento pessoal daquele que ajuda (Pereira, Rego e Reis, 2003; Rego, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003). A estratégia de *Peer Teaching* parece vir ao encontro das necessidades de formação de indivíduos activos na sociedade, com capacidade de se adaptarem a diferentes contextos e diferentes pessoas, autónomas e responsáveis, na medida em que permite dotar os jovens de atitudes e competências úteis para lidar com a mobilidade, mudança e concorrência que caracterizam as sociedades actuais (Pereira *et al.,* 2003). O estudo dos processos de grupo em relação com o ajustamento académico, poderá esclarecer até que ponto tais processos favorece ou não, do ponto de vista sócio-cognitivo, a adaptação à vida académica no ensino superior.

As crenças de auto-eficácia figuram entre os factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977; 1986) a sua conceptualização, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas. Schunk (1991), com dezenas de estudos específicos, é o autor que individualmente mais contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando as suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Pintrich & Schunk, 1996). As crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição tendencialmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura (1986), segundo a qual, as crenças de auto-eficácia são um "julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para atingir um certo grau de performance" (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais relativas à execução de determinada tarefa e num grau de qualidade definida.

Bandura (1986) considera que os julgamentos de auto-eficácia actuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria *performance*. Ribeiro (1995), por seu turno, reportando-se a Bandura (1986), defende que as pessoas tendem a evitar as situações que julgam exceder as suas capacidades e a enfrentar aquelas que se julgam capazes de gerir. De facto, quanto maior for a percepção de eficácia, mais persistente parece ser o esforço desenvolvido pelos alunos. Ou seja, aqueles que se sentem incapazes de fazer frente às exigências das situações escolares, evitam envolver-se nelas, recorrendo às mais variadas justificações. Estas preocupações dificultam a acção e deslocam a atenção da tarefa para a centrar em si próprio. Bandura (1977) acrescenta, ainda, que as expectativas de auto-eficácia se traduzem na convicção de executar com êxito os comportamentos necessários para atingir as consequências desejadas. Cerdeira e Palenzuela (1998), nesta mesma linha, defendem que o constructo da auto-eficácia pode ser entendido como uma experiência de controlo percebido, dado que, envolve crenças sobre as capacidades que os indivíduos possuem de mobilizar os recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais necessários, para o exercício de controlo sobre as exigências das tarefas.

Numa abordagem cognitiva do desenvolvimento vocacional, a avaliação do papel das crenças de auto-eficácia no desenvolvimento da carreira perspectiva-se com questões do bem-estar emocional, social e de sucesso académico, tornando-se o constructo de auto-eficácia nos modelos de tomada de decisão e ajustamento de carreira, segundo Teixeira e Carmo (2004), o "cimento" de que falava Super (1990) para a construção de carreira. De acordo com Borgen (1991, p.270), a adaptação da teoria da auto-eficácia aos comportamentos vocacionais tem construído, nas últimas duas décadas, uma das mais frutíferas áreas de investigação da psicologia vocacional, de que se salienta o valor heurístico do constructo de auto-eficácia para o desenvolvimento vocacional, e da potencialidade deste constructo fazer a ligação instrumental entre a psicologia da orientação e os processos educativos.

A investigação tem demonstrado que as crenças de auto-eficácia têm uma elevada influência no nível dos projectos vocacionais (Carmo & Teixeira, 2003), e também tem sido evidenciada a relação da auto-eficácia, das expectativas de resultados e dos interesses no desenvolvimento vocacional e nas escolhas, bem como a relação positiva entre estas diferentes dimensões (Carmo, 2003; Diegelman & Subich, 2001;

Fouad & Smith, 1996; Fouad, Smith & Zao, 2002; Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003).

Tendo em conta os contributos mencionados apresenta-se em seguida um estudo de tipo correlacional e exploratório, destinado a avaliar vantagens e desvantagens percebidas por estudantes do ensino superior no trabalho de grupo realizado em sala de aula, bem como a analisar possíveis relações tais percepções e medidas de ajustamento académico, bem como ainda, analisar a relação da auto-eficácia percebida com o nível de ajustamento académico dos estudantes, no ensino superior.

2.Método

2.1. Participantes

O estudo inclui uma amostra de 194 alunos a frequentar o 1º e 2º anos da licenciatura de Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia do Porto, dos quais 188 (97%) são rapazes e 6 (3%) são raparigas, com idades compreendidas entre os 19 e os 26 anos (M= 26; DP=5). Dos participantes, 89% frequentam o 2º ano da licenciatura e 91% têm nacionalidade portuguesa. Na selecção desta amostra, de conveniência, procurou respeitar-se a inclusão de alunos com pelo menos um semestre de experiência do ambiente lectivo no ensino superior e estudantes de um domínio explicitamente conotado com a Tecnologia, a Engenharia Mecânica, onde, teoricamente, os interesses sociais e as competências interpessoais poderão ser menos exigidas e desenvolvidas. O interesse pelo ambiente de ensino superior politécnico fica a dever-se, também, ao facto deste tipo de instituição académica ter sobre si estereótipos associados à qualidade do seu ensino, que geralmente a colocam em desfavor face ao ensino superior universitário. Entendemos que estas condições, a verificar-se, poderiam facilitar a retirada de implicações práticas dos resultados, para a intervenção psico-educacional e vocacional em contexto de ensino superior.

2.2. Instrumentos

Para avaliar as vantagens e desvantagens percebidas no trabalho de grupo recorreu-se ao *Questionário de Informação Complementar sobre Trabalho de Grupo* (QICTG; Costa-Lobo & Taveira, 2007). É um questionário composto por 15 itens, sendo 8 deles respeitantes a variáveis de caracterização demográfica e do percurso académico, 3 respeitantes à actividade média semanal de trabalho de grupo em sala de aula, e os restantes 4 itens, os únicos deste instrumento com formato aberto, permitem o registo de opiniões favoráveis e desfavoráveis face às experiências de trabalho individual e trabalho de grupo realizado em sala da aula.

A auto-eficácia percebida foi analisada através do recurso à *Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida* (EMAP, Versão para investigação de Odília Teixeira, FPCEUL, 2007 e Maria do Céu Taveira e Cristina Costa Lobo, IEP-UM, 2008), adaptada de *Self-Efficacy Scale* (Bandura, 1990), constituída por nove escalas, que foram construídas a partir dos domínios representativos do funcionamento psicológico dos adolescentes. A versão portuguesa deste instrumento revela características favoráveis à precisão e à validade da medida (Carmo, 2003; Teixeira & Carmo, 2004), sendo constituída por 57 itens de resposta tipo Likert permitindo aos sujeitos cinco alternativas de resposta a cada item. Cada resposta pode ser cotada numa escala de 5 pontos, em que 5 vale 5 pontos, 5 vale 4, 3 vale 3, 2 vale 2 e 1 vale 1 ponto, respectivamente. Em cada um dos itens da escala, a resposta pode oscilar entre Nada fácil (1), Não muito fácil (2), Fácil (3), Bastante fácil (4) e Muito fácil (5). Os 57 itens permitem obter informações nos seguintes domínios: (a) auto-eficácia para a obtenção de recursos sociais, que inclui quatro itens (do 1 ao 4) e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade de obter a ajuda dos professores, pares e adultos na resolução de problemas escolares e sociais, a auto-eficácia para conseguir os recursos sociais necessários (e. g., Com que facilidade és capaz de obter a ajuda dos teus professores quando tens dificuldades nas tarefas escolares?); (b) a auto-eficácia para o sucesso académico, que inclui nove itens (do 5 ao 13), e avalia as crenças dos jovens nas suas capacidades para obter sucesso em várias matérias escolares, estas incluem a matemática, as ciências naturais, as ciências físicas, os estudos sociais, as competências para a leitura e escrita e as competências informáticas (e. g., Com que facilidade és capaz de aprender matemática?); (c) a auto-eficácia para a aprendizagem auto-regulada, que inclui onze itens (do 14 ao 24) e avalia as crenças de eficácia dos estudantes para estruturarem os seus locais de estudo, organizarem ou planearem as actividades académicas, utilizarem estratégias cognitivas para aumentar a compreensão e memorização das matérias ensinadas, motivarem-se na realização do trabalho escolar, conseguirem acabar os trabalhos escolares nas datas previstas e para prosseguirem as actividades académicas quando existem outras coisas interessantes para fazer (e. g., Com que facilidade és capaz de acabar os trabalhos escolares nas datas previstas?); (d) a auto-eficácia para os tempos livres e actividades extra curriculares que inclui oito itens (do 25 ao 32) e analisa as crenças dos alunos de serem capazes de participarem em actividades desportivas e recreativas ou de grupos de estudantes (e. g., Com que facilidade és capaz de aprender desportos?); (e) a eficácia auto-regulatória que inclui nove itens (do 33 ao 41) e avalia as crenças dos jovens para resistirem à pressão dos pares face aos comportamentos de risco, envolvendo o álcool, as drogas, o sexo não protegido e a conduta transgressiva (e. g., Com que facilidade és capaz de resistir

à pressão dos teus amigos para fazeres coisas na escola que te podem trazer problemas?); (f) a auto-eficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros que inclui quatro itens (do 42 ao 45) e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade para ir ao encontro das expectativas dos pais, dos professores e dos pares sobre eles e para alcançar o que os jovens esperam de si próprios (e. g., Com que facilidade és capaz de viver de acordo com aquilo que os teus pais esperam de ti?); (g) a auto-eficácia social que inclui quatro itens (do 46 ao 49) e avalia as crenças dos jovens acerca da sua capacidade para estabelecer e manter relações sociais e para gerir diferentes tipos de conflitos interpessoais (e. g., Com que facilidade és capaz de fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto?) e (h) a eficácia auto-assertiva que inclui quatro itens (do 50 ao 53) e avalia a capacidade que os jovens acreditam ter para dar voz às suas opiniões, para reagir aos maus tratos e para recusarem pedidos inconvenientes (e. g., Com que facilidade és capaz de expressar as tuas opiniões quando os teus colegas não concordam contigo?); (i) a auto-eficácia para obter o apoio parental e comunitário que inclui quatro itens (do 54 ao 57) e avalia as crenças que os jovens crêem ter para envolver e obter apoio dos pais e da comunidade nas actividades escolares (e. g., Com que facilidade és capaz de conseguir que os teus pais tomem parte das actividades escolares?). Este instrumento conta ainda com uma escala de auto-eficácia global, resultado compósito dado pelo somatório de todas as escalas que pode oscilar entre 5 e 285 pontos.

O *Academic Adjustment Questionnaire* (AAQ; Lent, 2004, adap. por Taveira & Lent, 2004) permitiu a obtenção de informações relativas ao ajustamento académico percebido; trata-se de uma escala composta por 12 itens com resposta tipo Likert permitindo aos sujeitos cinco alternativas de resposta a cada item. Cada resposta pode ser cotada numa escala de 5 pontos, em que 5 vale 5 pontos, 5 vale 4, 3 vale 3, 2 vale 2 e 1 vale 1 ponto, respectivamente. Nos sete itens que permitem a avaliação da satisfação com a vida académica, a resposta pode oscilar entre Discordo fortemente (1), Discordo (2), Não sei bem (3), Concordo (4) e Concordo fortemente (5). O item que permite a avaliação do ajustamento académico global percebido tem como alternativas de resposta: (1) Relativamente pobre, (2) Pobre, (3) Adequado, (4) Bastante adequado e (5) Excelente. Nos 4 itens dedicados a avaliar o stress percebido, a resposta pode oscilar entre (1) Nunca, (2) Raramente, (3) Algumas vezes, (4) Com frequência média, (5) Frequentemente. Este instrumento conta ainda com uma escala de ajustamento total, resultado compósito, dado pelo somatório de todos os itens, que pode oscilar entre 5 e 60 pontos. O estudo da validade (conteúdo, construto, empírica) e da fidelidade (consistência interna e estabilidade dos resultados) apresentou resultados satisfatórios que asseguram a qualidade do instrumento para avaliar o ajustamento académico.

A obtenção de informação relativa ao impacto do trabalho de grupo no ajustamento académico foi conseguida através do *Questionário sobre Trabalho de Grupo e Ajustamento Académico* (QTGAA; Costa-Lobo & Taveira, 2008). É um questionário composto por 20 itens, tendo um deles, o formato aberto que permite o registo das experiências individuais de trabalho de grupo em sala de aula; sendo os restantes 19 itens com resposta tipo Likert permitindo aos sujeitos seis alternativas de resposta a cada item. Cada resposta pode ser cotada numa escala de 6 pontos, em que 5 vale 5 pontos, 5 vale 4, 3 vale 3, 2 vale 2, 1 vale 1 e 0 vale 0 pontos, respectivamente. Nos 19 itens que permitem avaliar o contributo do trabalho de grupo para os diferentes componentes do ajustamento académico, a resposta pode oscilar entre Nenhum contributo (0), Muito Pouco contributo (1), Pouco contributo (2), Algum contributo (3), Evidente contributo (4) e Pleno contributo (5).

2.3. Análises

O registo de opiniões favoráveis e desfavoráveis face às experiências de trabalho individual e às experiências de trabalho de grupo realizados em sala da aula, bem como o registo das experiências individuais de trabalho de grupo em sala de aula, foram sujeitos a uma análise de conteúdo, segundo o método de Bardin (2004). Recorreu-se ainda a análises de estatística descritiva das respostas às medidas de caracterização demográfica e do percurso académico, da actividade média semanal de trabalho de grupo em sala de aula, de auto-eficácia percebida, do ajustamento académico percebido e do contributo do trabalho de grupo para os diferentes componentes do ajustamento académico. A análise das relações entre as medidas de ajustamento académico com as percepções acerca do trabalho de grupo e entre o ajustamento total e a auto-eficácia global percebida foram efectuadas com base na análise de correlação com recurso ao coeficiente de Spearman's rho.

Todos os testes efectuados foram considerados estatisticamente significativos para um nível de significância de 5%.

As análises estatísticas foram efectuadas com recurso ao software de análise estatística, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®15.0).

3. Resultados

A análise das respostas ao QICTG, permitiu obter informações sobre a actividade média semanal do trabalho de grupo na sala de aula, bem como sobre aquilo que os estudantes de engenharia inquiridos apreciam

mais e menos no trabalho de grupo e no trabalho individual. Da totalidade de sujeitos inquiridos, 79% regista uma actividade média semanal de trabalho de grupo superior a 3 horas, e os restantes uma hora semanal de trabalho de grupo na sala de aula.

Quando questionados sobre *o que mais apreciam no trabalho de grupo*, os alunos apresentaram 48 respostas diferentes, classificadas em seis grandes categorias: (a) enriquecimento da tomada de decisão; (b) rapidez e eficácia na concretização dos objectivos; (c) divisão das tarefas; (d) criação de laços de amizade; (e) segurança e poder; e (f) influência face ao exterior. As respostas mais frequentes neste âmbito, foram: (a) desenvolvimento da habilidade para questionar as perspectivas dos colegas (32%), maior nível de conhecimento do efeito dos seus esforços (28%) aumento do auto-conceito académico (28%), questionamento das experiências prévias (17%), distribuição de tarefas (17%) e novas experiências (16%) (cf. Quadro 1).Na questão *o que menos apreciam no trabalho de grupo*, obteve-se 15 respostas diferentes, divididas em 5 categorias: (a) tomadas de decisão empobrecidas, (b) pensamento de grupo, (c) transformação do eu em nós e (d) nada a declarar.

Por sua vez, quando questionados sobre *o que mais apreciam no trabalho individual* os participantes deram 8 respostas diferentes, divididas em 5 categorias: (a) auto- controle da aprendizagem, (b) inexistência de conflitos, (c) aumento de concentração, (d) avaliação do desempenho através da classificação obtida e (e) nada a declarar. A questão *o que menos apreciam no trabalho individual*, permitiu obter 12 respostas diferentes, divididas em 10 categorias: (a) dificuldades motivacionais, (b) maior dispêndio de tempo, (c) tendência a procrastinar, (d) sensação de responsabilidade excessiva, (e) défice de rapidez e eficácia, (f) inexistência de partilha de experiências, (g) risco maior, défice de criatividade, (h) défice de inovação e (i) nada a declarar.

A *escala multidimensional de auto-eficácia percebida* (MSPSE) permitiu obter informações nos domínios da Auto-Eficácia para a Obtenção de Recursos Sociais, da Auto-Eficácia para o Sucesso Académico, da Auto-Eficácia para a Aprendizagem Auto-Regulada, da Auto-Eficácia para os Tempos Livres e Actividades Extra Curriculares, da Eficácia Auto-Regulatória ,da Auto-Eficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros, da Auto-Eficácia Social, da Eficácia Auto-Assertiva e da Auto-Eficácia para Obter o Apoio Parental e Comunitário. Como podemos constatar (cf. Quadro 2) os resultados da análise descritiva dos 57 itens evidenciaram uma distribuição pouco distinta no padrão de respostas do questionário e o indicador da auto-eficácia global, dado pelo somatório de todas as escalas, podendo oscilar entre 57 e 285 apresenta o valor médio de 257 (DP=3,7), com valor mínimo 250 e valor máximo 268.

Quadro 1. Análise da distribuição das respostas nos domínios da *escala multidimensional de auto-eficácia percebida* (MSPSE)

MSPSE					
Itens	Valor mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Valor máximo
Auto-eficácia para obtenção de recursos sociais (4 itens)*	15	18	19	20	20
Auto-eficácia para o sucesso académico (9 itens) ***[1]*	37	41	42	43	43
Auto-eficácia para a aprendizagem auto-regulada (11 itens) ****	48	49	49	50	50
Auto-eficácia para tempos livres e actividades extracurriculares (8 itens) **	34	37	39	39	40
Eficácia autoregulatória (9 itens) ***	36	37	39	40	40
Auto-eficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros (4 itens) *	11	12	13	14	15
Auto-eficácia social (4 itens) *	18	19	19	20	20
Eficácia auto-assertiva (4 itens) *	18	18	19	19	20
Auto-eficácia para obter o apoio parental e comunitário (4 itens) *	16	18	19	20	20
Auto-eficácia global	250	255	256	258	268

* amplitude de variação total de 4 a 20; ** amplitude de variação total de 8 a 40;*** amplitude de variação total de 9 a 45; ****amplitude de variação total de 11 a 55

O quadro 2 apresenta os resultados da análise descritiva dos valores de ajustamento académico global dos estudantes. Tendo em conta que o valor desta escala pode variar entre 12 e 60, e que a mesma apresenta, na amostra estudada, uma amplitude de valores entre 38 e 54 (M=48; DP= 3,4), considera-se o padrão de resultados obtidos muito favorável, no que respeita ao ajustamento académico total do grupo de estudantes avaliado.

Quadro 2. Ajustamento académico global: Distribuição da frequência, média e desvio-padrão da resposta

AJUSTAMENTO ACADÉMICO	(%)	M	DP
Sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos*		4,8	0,4
Concordo	**(21)**		
Concordo Fortemente	**(79)**		
Sinto-me confortável com o ambiente educativo do meu curso*		4,7	0,5
Concordo	**(31)**		
Concordo Fortemente	**(69)**		
Em termos gerais, estou a gostar do trabalho nas minhas disciplinas*		4.7	0,5
Concordo	**(28)**		
Concordo Fortemente	**(71)**		
Em geral, estou satisfeito/a com a minha vida académica*		4.7	0,3
Não sei bem	**(75)**		
Concordo	**(18)**		
Gosto do nível de estimulação académica proporcionado nas minhas disciplinas*		4.7	0.3
Concordo Fortemente	**(71)**		
Estou entusiasmado/a com as matérias do meu curso*		4.7	0.3
Concordo	**(21)**		
Concordo Fortemente	**(60)**		
Gosto do quanto estou a aprender nas aulas*		4,3	0,8
Concordo	**(21)**		
Concordo Fortemente	**(60)**		
Em termos globais, eu descreveria o meu ajustamento académico como*		4.3	0,6
Excelente	**(52)**		
Sentir que não é capaz de controlar as coisas importantes na sua vida académica*		4.7	0,3
Discordo	**(37)**		
Em parte Discordo	**(63)**		
Confiança na sua capacidade para lidar com os problemas da vida académica*		4,3	0,8
Em parte Discordo	(17)		
Nem Discordo nem Concordo	(34)		
Em parte Concordo	**(49)**		
Sensação que os acontecimentos ocorriam no sentido desejado, na sua vida académica*		4.7	0,3
Nem Discordo nem Concordo	(26)		
Em parte Concordo	**(42)**		
Concordo	(21)		
Concordo Fortemente	(12)		
Sensação que as dificuldades económicas se acumulavam de tal maneira que não era capaz de as ultrapassar*		4,3	0,8
Em parte Discordo	(46)		
Nem Discordo nem Concordo	(54)		

O recurso ao Questionário sobre Trabalho de Grupo e Ajustamento Académico (QTGAA) permitiu o registo das experiências de trabalho de grupo e a análise das relações das medidas de ajustamento académico com as percepções acerca do trabalho de grupo. A análise das respostas descritivas das experiências de trabalho de grupo, permite identificar como experiências mais citadas: papéis complementares entre os elementos do grupo (100%); entrega do plano escrito do trabalho a ser concretizado com explicação dos objectivos, modos de funcionamento, datas, procedimentos e critérios de avaliação, disponibilização prévia das fontes a consultar, formato para apresentação dos trabalhos e/ ou relatórios (90%); nº de elementos do grupo limitado a 4 (no máximo), havendo mais oportunidades de interacção e reforço entre colegas (89%); trabalhos com tarefas de exigência crescente (88%); o professor dá feedback durante a realização dos trabalhos e é facilitador da resolução de problemas (88%). O Quadro 3 apresenta as relações das medidas de ajustamento académico com as percepções acerca do trabalho de grupo; neste quadro destacamos: a percepção de algum contributo (2%), muito contributo (1%) e pleno contributo (87%) do trabalho de grupo para sentir-se satisfeito com a decisão de se graduar neste domínio de estudos, bem como para sentir-se confortável com o ambiente educativo do seu curso, para, em termos gerais, estar a gostar do trabalho nas disciplinas, também, para em geral, estar satisfeito com a sua vida académica e para o seu nível de ajustamento académico, em termos gerais.

Ainda no Quadro 3 podemos observar a referência, por parte de 83% dos participantes, à existência de pleno contributo do trabalho de grupo para: (a) lidar com falta de apoio por parte dos professores ou supervisores; (b) equilibrar as pressões que resultam de estudar, desejando ter tempo livre para se divertir e fazer outras coisas e (c) gostar do nível de estimulação académica proporcionado nas disciplinas.

Quadro 3. Distribuição percentual das relações das medidas de ajustamento académico com as percepções acerca do trabalho de grupo

		(%)
Contributo do trabalho de grupo para lidar com falta de apoio por parte dos professores ou supervisores	Pleno contributo	(83)
Contributo do trabalho de grupo para completar o curso, mesmo com pressões financeiras	Pleno contributo	(78)
Contributo do trabalho de grupo para continuar no curso pretendido, mesmo que se sinta pouco aceite pelos colegas e professores	Muito contributo	(54)
	Pleno contributo	(24)
Contributo do trabalho de grupo para ultrapassar problemas de comunicação	Pleno contributo	(81)
Contributo do trabalho de grupo para equilibrar as pressões que resultam de estudar, desejando ter tempo livre para se divertir e fazer outras coisas	Pleno contributo	(83)
Contributo do trabalho de grupo para continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente social da turma seja pouco receptivo à sua pessoa	Pleno contributo	(76)
Contributo do trabalho de grupo para estudar de modo efectivo, mesmo quando é requisitado para fazer outras coisas ao mesmo tempo	Pleno contributo	(80)
Contributo do trabalho de grupo para sentir-se satisfeito/a com a decisão de se graduar neste domínio de estudos	Algum contributo	(2)
	Muito contributo	(11)
	Pleno contributo	(87)
Contributo do trabalho de grupo para sentir-se confortável com o ambiente educativo do seu curso	Algum contributo	(2)
	Muito contributo	(11)
	Pleno contributo	(87)
Contributo do trabalho de grupo para em termos gerais, estar a gostar do trabalho nas disciplinas	Algum contributo	(2)
	Muito contributo	(11)
	Pleno contributo	(87)
Contributo do trabalho de grupo para em geral, estar satisfeito/a com a sua vida académica	Algum contributo	(2)
	Muito contributo	(11)
	Pleno contributo	(87)
Contributo do trabalho de grupo para gostar do nível de estimulação académica proporcionado nas disciplinas	Pleno contributo	(83)

Contributo do trabalho de grupo para gostar do nível de estimulação académica proporcionado nas disciplinas	Pleno contributo	(83)
Contributo do trabalho de grupo para estar entusiasmado/a com as matérias do seu curso	Pleno contributo	(78)
Contributo do trabalho de grupo para gostar do quanto está a aprender nas aulas	Pleno contributo	(73)
Contributo do trabalho de grupo para o seu nível de ajustamento académico, em termos gerais	Algum contributo Muito contributo Pleno contributo	(2) (11) (87)
Contributo do trabalho de grupo para sentir que não é capaz de controlar as coisas importantes na sua vida académica	Nenhum contributo	(94)
Contributo do trabalho de grupo para confiança na sua capacidade em lidar com os problemas da vida académica	Pleno contributo	(77)
Contributo do Trabalho de grupo para sensação que os acontecimentos ocorrem no sentido desejado, na sua vida académica	Pleno contributo	(71)
Contributo do Trabalho de grupo para sensação que as dificuldades económicas se acumulam de tal maneira que não é capaz de as ultrapassar	Nenhum contributo	(94)

Analisando as diferenças nas variáveis demográficas, em função do nível de ajustamento académi total, verifica-se existirem diferenças estatisticamente significativas (p=0,029[a*]) em favor dos indivíduos cujo estatuto de estudante actual é ordinário. São estes quem maioritariamente apresenta valores elevados de ajustamento académico total. Verifica-se que a análise das diferenças na actividade média semanal em trabalho de grupo na sala de aula em função do nível de ajustamento académico total nos indica que há diferenças estatisticamente significativas (p<0,001**); são os indivíduos que realizam mais de 3 horas semanais de trabalho de grupo em sala de aula quem maioritariamente apresenta valores elevados de ajustamento académico total.

Regista-se uma correlação linear entre o número de horas semanais de trabalho de grupo em sala de aula e o nível de ajustamento académico total. Analisando a correlação entre os valores de auto-eficácia global percebida e o nível de ajustamento académico total, verifica-se existir uma muito forte correlação (r_s=0,953***) entre estas escalas globais.

4. Conclusão

Em termos gerais, o padrão de resultados obtidos é favorável, no que respeita ao ajustamento total. Permite-nos clarificar quais os elementos do trabalho de grupo que segundo o modelo sócio-cognitivo de satisfação com domínios de vida e vida em geral (Lent et al, 2003), favorecem o ajustamento, através do aumento do rendimento e da aprendizagem percebidos e, além disso, verificar a existência de correlação entre a auto-eficácia percebida e o ajustamento académico total. O presente trabalho permite assim aumentar a nossa compreensão sobre a satisfação e o bem-estar envolvidos na implementação com sucesso das escolhas dos alunos e a sua adaptação ao ambiente académico, em geral.

5. Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-216.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baun, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of Psychology, Health and Medicine*. United Kingdom: Cambridge University Press.

[a] Spearman´s rho

[*] Teste de Mann-Whitney; ** Teste de Kuuskal-Wallis, *** correlação significativa ao nível 0.01

Bardin, L. (2204). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bessa, J. & Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino Superior: (In) sucesso académico* (pp. 109-132). Porto: Porto Editora.

Borgen, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: a 20-year counseling psychology retrospective. *Journal of Vocational Behavior,* 39 (3), 263-291.

Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2003). *Aspirações, crenças de auto-eficácia e interesses vocacionais* (abstracts). V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Lisboa

Carmo, A. M. & Teixeira, M. O.(2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. Em Taveira, M.C. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 277-286). Almedina. Coimbra

Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas de carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: o papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de mestrado. Lisboa: FPCE (policopiado)

Cerdeira, J. P., & Palenzuela, D. L. (1998). Expectativas de auto-eficácia percebida: versão portuguesa de uma escala especifica para situações académicas. *Revista Portuguesa de Educação, 11*, 103-112.

Davidson, N. & Kroll, D. L. (1991). An overview of research on cooperative learning related to mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 362-365.

Descamps, J. (1999). Teachers Helping Teachers: The Path to School Improvement. *Edutopia online*, The George Lucas Educational Foundation.

Diegelman, N. M. & Subich, L. M.(2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, *59*, 394-405.

Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*. 53:109 – 132.

Findley, M. J.; Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 419-427.

Fouad, N. A. & Smith, P.L. (1996). A test of social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, *42*, 164-171

Fouad, N. A., Smith, P.L. & Zao, K.E. (2002). Across academic domains: Extensions of the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology, 42,* 164-171.

Gonçalves, F.R. (2000). Sucesso académico no ensino superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.

Johnson, D. W; Maruyama, G; Johnson, R.T; Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89*, 47-62.

Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Monograph. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R. W., Taveira, M.C., Singley, D., Sheu, H., Hennesssy, K. (submited). Social Cognitive Predictors of academic adjustment and Life Satisfaction in Portuguese College Students: A Longitudinal analysis. Journal of Vocational Behaviour.

Lent, R.W. (2005). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (eds). *Career choice, and development* (4th ed., pp.255-311). San Francisco: Jossey- Bass.

Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L. & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in italian high school students.

Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 458-465.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, *66*, n. 4, 543-78.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: MAEHR, Martin L. & P. R. Pintrich (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Greewwich, CT: JAI Press, Inc., *10*, 1-49. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 101-118.

Pereira, H., Rego, A. & Reis, A. (2003). *Qualidade no ensino: O cerne a seu dono*. [CD-ROM]. Actas do 28º Colóquio Nacional da Qualidade. APQ. Lisboa.

Pintrich, P.R. e Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewwod Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc..

Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Editorial da Universidade de Aveiro. Aveiro.

Rego, A. (1999). Cidadania docente universitária: A perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 80: 404-415.

Rego, A. (2000a). Comportamentos de cidadania docente universitária – impactos nos estudantes. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora. Porto. pp. 205-217.

Rego, A. (2000b). *Comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem empírica a alguns dos seus antecedentes e consequências*. Tese de doutoramento. ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.

Rego, A. (2000c). Comportamentos de cidadania organizacional – uma abordagem aos seus antecedentes e consequências. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6(2):161-197.

Rego, A. (2000d). Justiça e comportamentos de cidadania. *Comportamento Organizacional e Gestão*. 6(1): 73-94.

Rego, A. (2001a). Comportamentos de cidadania docente universitária: operacionalização de um constructo. *Revista de Educação*. X(1): 87-98.

Rego, A. (2001b). Eficácia comunicacional na docência universitária – a perspectiva de estudantes e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17(3): 275-284.

Rego, A. (2001c). Professores universitários comunicacionalmente eficazes. *Psicologia, Educação e Cultura*. V(1):119-132.

Rego, A. (2002a). Citizenship behaviours of university teachers: The graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1): 8-23.

Rego, A. (2002b). Comportamentos de cidadania dos professores universitários: Um constructo com promissora infância. *Psicologia: Organizações e Trabalho*. 2(1): 63-91.

Rego, A. (2002c). Ilustração empírica de pertinência da longitudinalidade: cidadania docente e desempenho dos estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación* (v. Digital).

Rego, A. (2002d). *Comportamentos de cidadania nas organizações – um passo na senda da excelência?* McGraw-Hill. Lisboa.

Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no ensino superior*. Quarteto Editora. Coimbra.

Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 3*, 163-176.

Rosário, P. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. Em Miranda (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 235-262). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Santiago, R. A. (2000). Aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 179-206). Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Grupo de Missão para a qualidade do Ensino Aprendizagem. Universidade do Minho. Braga.

Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, *26*, vol 3 e 4, 207-31.

Slavin, R. E.(1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (2nd ed.), 197-261. San Francisco: Jossey-Bass

Tavares, J., R. Santiago, et al. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: um questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.

Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (org.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.

Taveira, M.C. (2001). *O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional*. Adaxe. Universidade de Santiago de Compostela.

Taveira, M.C. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*. Almedina. Coimbra

Teixeira, M. O. & Carmo, A. M. (2004). Psychometric properties of the Portuguese version of Bandura´s Multidimensional scales of perceived self-efficacy (MPSE). VII European Conference on Psychological Assessment EAPA-2004 (abstracts). Málaga.

Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. Em: *De los grupos a la cooperación*, México. pp.350.

Ana Paulino[1];
Joaquim Coimbra[**]
&
Carlos Gonçalves[***]

(Des)qualificar-se para o trabalho?! Vivências dos jovens adultos diplomados com habilitação superior na transição para o desemprego.

Resumo:

O desemprego configura, nas sociedades ocidentais contemporâneas e particularmente entre os jovens adultos diplomados com habilitação superior, um fenómeno que assume proeminência crescente, acarretando profundas implicações psicossociais. Explorar e procurar compreender as repercussões psicológicas e vocacionais que a transição para o (des)emprego tem para os jovens adultos diplomados com qualificação superior constituiu o objectivo fundamental de uma investigação desenvolvida, da qual se apresentam nesta comunicação alguns resultados. Centrando-nos especificamente nas questões e resultados aqui desenvolvidos, procura-se, a partir de uma amostra de 577 jovens adultos diplomados com habilitação superior (empregados e desempregados), aceder aos significados que constroem na transição para o desemprego, especificamente a nível da experiência de mal-estar subjectivo e de percepção de privação no acesso às funções psicológicas tradicionalmente cumpridas pelo trabalho, reflectindo sobre as suas principais implicações psicológicas, institucionais e sociais.

Palavras-chave: desemprego, significado psicológico, diplomados com qualificação superior

Implicações psicossociais da transição para o (des) emprego

O desemprego representa, nas sociedades ocidentais contemporâneas, uma realidade generalizada em crescimento, assumindo, nos países da Europa, uma preponderância crescente entre os jovens adultos diplomados com qualificação superior (Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira, 2006), em consequência da massificação do acesso ao Ensino Superior e da evolução tanto da estrutura económica como do mercado de emprego que não a acompanham nem sustentam. Apesar de, em 2007, o desemprego entre diplomados representar apenas 10.3% da taxa de desemprego total (Gabinete de Estudos e Avaliação [GEA], 2008) e 4.5% do total da população de

[1] Aluna de Mestrado em Temas de Psicologia do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: ana.rspaulino@gmail.com

** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

*** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

diplomados com habilitação superior residentes em Portugal (Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais [GPEARI], 2008), registando um ligeiro decréscimo quanto ao ano anterior, a percentagem de desempregados diplomados com habilitação superior tem apresentado uma tendência crescente ao longo dos últimos anos. Paralelamente, na actual conjuntura social e económica, encontrar uma oportunidade de trabalho estável é uma tarefa cada vez mais complexa para os diplomados do ensino superior que, no seu percurso de inserção profissional tendem, isso sim, a confrontar-se, de modo recorrente, com situações de desemprego e de emprego precário, susceptíveis de "(...) afectar a [sua] construção identitária na medida em que fragiliza[m] os futuros profissionais e dificulta[m] a concretização de projectos e aspirações" (Azevedo, 1998, p. 135), colocando novos desafios aos indivíduos, às instituições e à sociedade em geral.

Efectivamente, o desemprego, enquanto inactividade profissional voluntária ou involuntária que se faz acompanhar da disponibilidade para trabalhar e de comportamentos de procura de emprego (IEFP), remete os indivíduos, nas sociedades ocidentais contemporâneas, para um contexto de incerteza e risco, em que a diminuição do volume de trabalho socialmente necessário, a precarização das relações laborais, o crescimento dos fenómenos de desemprego e de formas de emprego atípicas, a entrada mais tardia dos jovens no mercado de trabalho e a desregulação das condições de acesso e de permanência no emprego (Parada & Coimbra, 1999) coexistem com a exaltação do papel desempenhado pelo trabalho (principalmente enquanto meio de subsistência e medida de valor pessoal) na estrutura de vida das sociedades e dos indivíduos (Schnapper, 1998).

Todas estas transições e transformações comportam, inevitavelmente, profundas implicações psicossociais. Desde logo, motivam a extensão e a complexificação dos processos de transição para o mundo do trabalho e para a idade adulta que se repercutem no adiamento da implementação e concretização dos projectos das gerações mais jovens, associado, tanto ao investimento mais prolongado em actividades de formação académica e profissional, como ao protelar da assunção de papéis de vida tradicionalmente identificados com a idade adulta, em especial ao nível dos compromissos de índole relacional e familiar (Arnett, 2000, 2006; Bynner, 2005). Apesar de uma série de factores institucionais (*e.g.,* como é gerida a transição da escola para o mundo do trabalho) e estruturais poderem representar constrangimentos significativos na configuração da estrutura de oportunidades que se apresenta aos indivíduos no processo de transição da adolescência para a idade adulta, influenciando o desempenho e a construção de papéis e identidades (Bynner, 2005), um novo estádio parece emergir no ciclo de vida e neste contexto de transição. Arnett (2000, 2006) denomina-o de *adultez emergente*, definindo-o como período a) de *possibilidades e de exploração da identidade*, com adiamento da tomada de decisão quanto ao futuro; b) de *auto-focalização* e c) de *instabilidade*, consequências da ênfase no processo de exploração e na magnitude das possibilidades que o caracterizam; d) *em que os indivíduos experienciam um sentimento de que já não são adolescentes, mas também ainda não são adultos*, associando-se a uma significativa instabilidade e imprevisibilidade de estatuto (Arnett, 2000, 2006). Por outro lado, o trabalho perde, progressivamente, valor enquanto elemento estruturante dos percursos de vida, favorecendo a multiplicação e a complexificação dos determinantes do desenvolvimento vocacional e exigindo, da parte dos indivíduos, uma constante reflexão, (re)definição de objectivos e *adaptabilidade vocacional* (Savickas, 1997). Isto é, a disponibilidade e a capacidade para lidarem com as tarefas previsíveis e imprevisíveis que se impõem nos processos de transição para o trabalho (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001) que, no contexto actual, implicam a sua ressignificação à luz de novas formas de inserção profissional e o seu reposicionamento num contexto mais abrangente de investimentos pessoais e sociais que os indivíduos podem realizar (Schnapper, 1998; Gonçalves, 2006) e que podem configurar contextos de experimentação de novas formas do *self* em sociedade (Parada & Coimbra, 1999).

A transição para o desemprego, em particular, impõe, na perspectiva de Jahoda e Fryer, restrições no acesso e/ou na percepção de acesso a uma série de funções que são tradicionalmente cumpridas pelo trabalho. Jahoda (1979, 1981, 1982, 1992) postula que o trabalho, enquanto instituição social, cumpre determinadas necessidades humanas, associando-se, portanto, a consequências manifestas ou deliberadamente contempladas e a consequências latentes, isto é, que ocorrem como produto não planeado de acções intencionais. A *disponibilidade financeira* constitui a consequência manifesta do trabalho, enquanto as consequências latentes designam a) a *estruturação do tempo* que é culturalmente imposta; b) o *contacto social* que implica a partilha de experiências e contacto com outras pessoas fora do meio familiar, constituindo uma forma de ligação social; c) o *propósito colectivo*, promotor da interdependência; d) o *estatuto* e e) a *actividade* (*idem*). Ora, o desemprego, enquanto ausência de trabalho, implicaria linearmente a privação no acesso a essas categorias de experiência psicológica, o que desencadearia consequências negativas, particularmente associadas à deterioração do bem-estar psicológico dos indivíduos desempregados e motivadas, primordialmente, pela privação dos benefícios latentes (*idem*). Assim sendo, os indivíduos empregados teriam, de um modo global, um maior acesso aos benefícios do que os desempregados que, na sua essência, se vêem privados da relação com o trabalho, o que se tem verificado numa série de investigações desenvolvidas neste domínio (*e.g.* Jackson, 1999; Creed & Reynolds,

2001; Waters & Moore, 2002; Creed & Machin, 2003). Ainda que outras variáveis pessoais e existenciais, como por exemplo a experiência de trabalho prévia, a proeminência que o fenómeno do desemprego assume no contexto em que o indivíduo está integrado ou o investimento noutras instituições sociais que lhe permitam aceder às funções psicológicas cumpridas pelo trabalho possam mediar o impacto psicológico do desemprego (*idem*). Fryer e Payne (1984), por seu turno, consideram que a privação financeira e as dimensões latentes elicitadas por Jahoda concorrem, em conjunto, para a restrição da agência pessoal que condiciona o modo como os indivíduos procuram compreender e lidar com a transição para o desemprego e com todas as restrições que lhe estão inerentes. Consequentemente, a vivência negativa da experiência de desemprego seria explicada tanto pela ausência das funções psicológicas do trabalho como pela restrição da acção (Fryer & Payne, 1986; Fryer, 1988), consequência das dificuldades financeiras que tendem a emergir em situações de desemprego (e que desempenham, na perspectiva do autor, um papel fundamental na percepção de restrição e na deterioração do bem-estar), mas também das normas, expectativas e representações sociais que aliadas à arbitrariedade e complexidade que caracteriza o contexto social em que o indivíduo desempregado se integra, poderão limitar e desencorajar o papel activo que ele poderia desempenhar, no sentido de um maior controlo pessoal sobre os acontecimentos e sobre o seu próprio percurso de vida (*idem*). Não obstante, seria o papel activo do sujeito que, através da criação das suas próprias instituições sociais ou do acesso a instituições existentes, lhe permitiria lidar com as suas necessidades sociais e psicológicas. O desemprego, enquanto ausência de relação com o trabalho, configurará, portanto e na perspectiva destes autores, um contexto de restrição de acesso a uma série de funções psicológicas tradicionalmente cumpridas pelo aquele, ainda que outras dimensões de existência e investimentos pessoais e sociais possam funcionar como facilitadores do acesso a essas categorias de experiência.

Objectivos específicos

Neste contexto, definem-se como objectivos específicos orientadores da presente investigação: *i)* analisar a experiência de percepção de privação no acesso às categorias de experiência psicológica representadas pela disponibilidade financeira, estruturação do tempo, propósito colectivo, contacto social e estatuto/posição social valorizada; *ii)* analisar a experiência de mal-estar subjectivo, operacionalizado pelas variáveis perda de ânimo, perda de confiança e ansiedade; *iii)* explorar e analisar diferenças e relações entre a percepção de privação no acesso aos benefícios, o mal-estar subjectivo e o estatuto face ao emprego; e *iv)* (re)pensar as implicações psicológicas e sociais decorrentes da questão em análise.

Hipótese e questões de investigação

Atendendo aos objectivos enunciados e partindo da revisão da literatura sobre o domínio em análise, definiram-se, no estudo que aqui se apresenta, duas hipóteses e duas questões de investigação que se enunciam em seguida: *i)* Espera-se que os indivíduos desempregados apresentem níveis mais elevados de percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes e níveis mais elevados de mal-estar subjectivo do que os indivíduos empregados; *ii)* Espera-se que exista uma correlação positiva entre a percepção de privação no acesso aos benefícios e a experiência de mal-estar subjectivo; *iii)* Os diferentes benefícios terão valor preditivo diferencial relativamente ao mal-estar subjectivo?; *iv)* O mal-estar subjectivo e suas dimensões terão valor preditivo relativamente à percepção de privação no acesso aos benefícios?

Variáveis e instrumentos

Para operacionalização do estudo, solicitou-se aos potenciais participantes que acedessem e respondessem *online* a um *Questionário* especificamente construído para o efeito, assim como à *Latent and Manifest Benefits of Work - LAMB-Scale* (Muller, Creed, Waters & Machin, 2000) e ao *General Health Questionnaire-12 - GHQ-12* (Goldberg, 1972), ambos adaptados e validados para a população Portuguesa por Sousa-Ribeiro e Coimbra (2005, 2007). O *Questionário* visava a recolha de informações sobre dimensões (sociodemográficas, situacionais e de proactividade) consideradas pertinentes para o presente estudo, tanto para a caracterização da amostra como para a exploração de potenciais relações com as variáveis primordiais de investigação. A escala *Latent and Manifest Benefits of Work* permite avaliar a percepção de privação no acesso aos benefícios manifesto e latentes (a=.92), sendo constituída por 34 itens que configuram seis factores, equivalentes aos seis benefícios propostos por Jahoda. Os itens são apresentados como frases bipolares que representam, por um lado, o acesso e, por outro, a privação no acesso a um determinado benefício. Para cada item, os indivíduos têm de se posicionar, numa escala de sete pontos, em função do grau de concordância quanto ao mesmo, sendo os *scores* mais baixos indicadores de maior percepção de acesso aos benefícios ou a determinado benefício. O *General Health*

Questionnaire-12 foi utilizado como medida de mal-estar subjectivo (*a*=.90), sendo constituído por doze itens que se organizam em três factores, identificados como perda de ânimo, perda de confiança e ansiedade. Os itens reportam os indivíduos para o modo como se têm sentido recentemente quanto a uma série de variáveis, sendo as respostas a cada item dadas numa escala de quatro pontos. Os *scores* totais da escala podem variar entre 0 e 36, sendo que *scores* mais elevados são indicadores de níveis mais elevados de mal-estar subjectivo.

Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por conveniência, segundo um método aleatório de amostragem. É composta por 577 sujeitos, com idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos (*M*=26.69; *SD*=3.01), sendo maioritariamente feminina (73%), licenciada (88%) e oriunda do ensino superior público (75%). Relativamente ao estatuto face ao emprego, há 256 indivíduos empregados e 321 que se designam desempregados, dos quais 146 estão à procura de um primeiro emprego, 156 à procura de um novo emprego e 19 não estão à procura de emprego, não sendo, portanto, considerados para efeitos de análise (porque não se integram na definição de desemprego adoptada).

Apresentação e discussão dos resultados

Assim, atentando nas hipóteses e questões de investigação anteriormente apresentadas e relativamente às *diferenças em função do estatuto face ao emprego,* a análise *t-Student* para amostras independentes realizada, cujos resultados se apresentam no *Quadro 1*, permitiu verificar a existência de diferenças significativas de magnitude elevada nos níveis de *percepção de privação* e de magnitude moderada nos níveis de *mal-estar subjectivo* entre os desempregados e os empregados. Essas diferenças ocorrem no sentido esperado, com os indivíduos desempregados a apresentarem níveis mais elevados tanto na percepção de privação no acesso aos benefícios como na experiência de mal-estar subjectivo, o que não se verifica contudo na *privação no estatuto* e na *privação no estímulo à actividade*. Por um lado, não se registam diferenças significativas entre empregados e desempregados quanto à *privação no estatuto*, o que poderá significar que entre os diplomados com habilitação superior o estatuto está mais associado à frequência e conclusão de uma formação de nível superior do que à transição para o trabalho ou para o desemprego que lhe sucede, ou, paralelamente, que também os indivíduos que se encontram empregados percepcionam privação no acesso ao estatuto ao confrontarem-se com situações de precariedade laboral e de sobrequalificação no mercado de trabalho, não diferindo, por isso, significativamente dos desempregados a este nível. Por outro lado, verifica-se a existência de diferenças significativas na *privação no estímulo à actividade* que, apesar da sua pequena magnitude, revelam níveis de percepção de privação mais elevados quanto a esta dimensão a serem experienciados pelos indivíduos empregados. Esta diferença que contraria as evidências empíricas prévias poderá ser explicada pelo facto de os indivíduos empregados, ao confrontarem-se com uma estruturação do tempo que lhes é externamente imposta pelos seus contextos e responsabilidades profissionais, percepcionarem um nível mais elevado de restrição na oportunidade de realização de actividades pessoalmente significativas (Martela & Maass, 2000; Waters & Moore, 2002).

Quadro 1.

Análise das diferenças nos níveis de percepção de privação no acesso aos benefícios e nos níveis de mal-estar subjectivo em função do estatuto face ao emprego

Estatuto face ao emprego:					Desempregados (*n=302*)		Empregados (*n=256*)	
	***t*-Student**	**gl**	**p**	η^2	**M**	**SD**	**M**	**SD**
Privação Benefícios (escala total)	12.086	556	.000***	0.21	128.74	27.60	101.23	25.79
Priv. Estrutura do Tempo	12.773	552.564	.000***	0.22	31.19	11.13	20.46	8.71
Priv. Propósito Colectivo	8.763	555.025	.000***	0.12	21.5	6.72	16.98	5.45
Priv. Estímulo à Actividade	-2.570	556	.010*	0.01	11.97	4.89	12.99	4.42
Priv. Financeira	12.558	505.980	.000***	0.22	31.27	7.84	22.13	9.13
Priv. Contacto Social	5.101	555.497	.000***	0.05	26.53	8.84	22.87	7.58
Priv. Estatuto	1.836	556	.067	0.01	10.29	4.63	9.59	4.39
Mal-estar subjectivo (escala total)	7.081	553.547	.000***	0.08	17.26	7.87	13.03	6.24
Perda de ânimo	5.184	555.674	.000***	0.05	7.23	3.14	5.97	2.6
Perda de confiança	8.665	555.886	.000***	0.12	5.59	3.57	3.15	3.07
Ansiedade	3.047	551.596	.002**	0.02	4.44	2.15	3.91	1.99

gl = graus de liberdade. Nível de significância: **p*<.05 (significativo); ***p*<.01 (muito significativo); ****p*<.001 (extremamente significativo).

Paralelamente, e conforme esperado, a *percepção de privação no acesso aos benefícios* e o *mal-estar subjectivo*, assim como as dimensões que os compõem, correlacionam-se positiva e significativamente (*cf. Quadro 2*). No entanto, as correlações entre a *percepção de privação* e suas componentes e a *ansiedade* registam, transversalmente, valores mais baixos, sendo médias ou fracas, ainda que significativas, o que poderá estar também relacionado com a menor saliência que a medida de ansiedade assume para esta população, quando considerada isoladamente.

Quadro 2.

Correlação entre a medida e respectivos índices de percepção de privação no acesso aos benefícios e a medida e respectivos índices de mal-estar subjectivo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Privação Benefícios	-	.666**	.796**	.364**	.708**	.712**	.640**	.573**	.520**	.591**	.301**
2. P. Estrutura Tempo		-	.419**	-.011	.353**	.192**	.213**	.418**	.386**	.456**	.168**
3. P. Propósito Colectivo			-	.228**	.478**	.560**	.523**	.434**	.393**	.459**	.211
4. P. Estímulo Actividade				-	.103*	.263**	.380**	.251**	.237**	.211**	.200**
5. P. Financeira					-	.362**	.237**	.408**	.339**	.426**	.248**
6. P. Contacto Social						-	.585**	.371**	.348**	.360**	.217**
7. P. Estatuto							-	.325**	.318**	.333**	.141**
8. Mal-estar subjectivo								-	.866**	.913**	.785**
9. Perda de ânimo									-	.666**	.536**
10. Perda de confiança										-	.611**
11. Ansiedade											-

** Correlação significativa a .001; * Correlação significativa a .01.

Verifica-se, igualmente, conforme análise do *Quadro 3*, que a *percepção de privação no acesso aos benefícios* influencia efectivamente a experiência de *mal-estar subjectivo,* permitindo explicar 33.8% da variância deste. O factor *privação na estruturação do tempo* é o que mais contribui significativamente

para a experiência de mal-estar, o que poderá ser indicador de potenciais dificuldades emergentes na transição dos indivíduos desempregados de um contexto formativo que promove a estruturação do tempo para um contexto de desemprego que é temporalmente ausente de estrutura (Jahoda, 1981, 1982, 1991; Creed & Macintyre, 2001; Waters & Muller, 2003). A *privação financeira* e a *privação no estímulo à actividade* são as duas dimensões que, sequencialmente, mais contribuem de modo significativo para a experiência de mal-estar. Por um lado, a disponibilidade financeira desempenha um importante papel na actual sociedade de consumo e na facilitação da concretização de uma multiplicidade de projectos de vida que tendencialmente pautam a transição para a idade adulta, pelo que a percepção de privação relativamente a esta dimensão desencadeará directamente níveis mais elevados de *stress*, promovendo, também, indirectamente a construção de expectativas pessoais mais negativas relativamente ao futuro (Creed & Klisch, 2005). Por outro lado, o investimento em actividades pessoalmente significativas e a percepção pessoal de proactividade, nomeadamente em contextos de desemprego, poderão contribuir para um sentimento de maior integração do indivíduo nos seus contextos de existência, facilitando a percepção de acesso a outros benefícios (Ullah, 1990; Haworth, 1997; Creed & Macintyre, 2001) e tendo um efeito moderador no impacto psicológico daquela experiência (Fryer & Payne, 1984, Gore, 1978, *in* Borgen, Hatch & Amundson, 1990). Consequentemente, a percepção de privação no estímulo à actividade desempenhará um papel importante na experiência de mal-estar, não só porque a percepção de uma menor proactividade contribui para a emergência de sentimentos mais negativos do indivíduo relativamente a si e à realidade, mas também porque favorece uma avaliação mais negativa da possibilidade de acesso a outros benefícios, influenciando indirectamente a experiência de bem-estar subjectivo. A *privação no estatuto* e o *estatuto face ao emprego* são as variáveis que menos contribuem para a experiência de mal-estar subjectivo, não chegando sequer a ter um contributo significativo.

Quadro 3.

Valor preditivo das componentes da escala de percepção da privação no acesso aos benefícios e do estatuto face ao emprego para a medida global de mal-estar subjectivo.

		B	β	t	p
Privação Estrutura do Tempo		.183	.280	7.112	.000***
Privação Propósito Colectivo		.114	.100	2.044	.041*
Privação Estímulo à Actividade	R^2 = .338	.265	.167	4.411	.000***
Privação Financeira	**R^2 ajustado =** .331	.147	.190	4.647	.000***
Privação Contacto Social		.121	.133	2.848	.005**
Privação Estatuto		.044	.027	.574	.567
Privação Estrutura do Tempo		.178	.272	6.524	.000***
Privação Propósito Colectivo		.111	.098	1.985	.048*
Privação Estímulo à Actividade		.270	.170	4.439	.000***
Privação Financeira	R^2 = .338	.141	.182	4.206	.000***
Privação Contacto Social	**R^2 ajustado =** .331	.120	.131	2.802	.005**
Privação Estatuto		.049	.029	.627	.531
Estatuto face ao Emprego		.357	.024	.549	.583

Nível de significância: *p<.05 (significativo); **p<.01 (muito significativo); ***p<.001 (extremamente significativo).

Conclui-se ainda, pela análise do *Quadro 4*, que o *mal-estar subjectivo* influencia efectivamente a *percepção de privação no acesso aos benefícios*, explicando-a em 39.1%, com a dimensão *perda de confiança* a apresentar o maior contributo e a *ansiedade* o menor para essa explicação. A supremacia da variável *perda de confiança* poderá derivar da complexidade dos projectos e investimentos característicos da população em questão que se associam a elevadas expectativas e aspirações pessoais, frequentemente, inviabilizadas ou adiadas no confronto com a realidade, encetando nos indivíduos processos de questionamento das suas competências e dos seus percursos e projectos. Este questionamento, associado à *perda de ânimo* e à *ansiedade* (que têm, ainda assim, um contributo significativo para a percepção

de privação), configurará um contexto de mal-estar capaz de induzir o indivíduo numa avaliação mais negativa daquilo que o rodeia, inclusive na sua percepção de privação no acesso aos benefícios. Neste caso, o *estatuto face ao emprego* tem valor preditivo relativamente à percepção de privação no acesso aos benefícios, permitindo explicar, em conjunto com o mal-estar subjectivo, 46.1% da variância ocorrida naquela.

Quadro 4.

Valor preditivo das componentes da escala de mal-estar subjectivo e do estatuto face ao emprego para a medida global de percepção da privação no acesso aos benefícios.

		B	*β*	t	p
Perda de ânimo		2.660	.263	5.768	.000***
Perda de confiança	R^2 = .391 R^2ajustado = .388	4.282	.507	10.453	.000***
Ansiedade		-2.157	-1.50	-3.491	.001**
Perda de ânimo		2.653	.262	6.108	.000***
Perda de confiança	R^2 = .461 R^2ajustado = .457	3.284	.389	8.137	.000***
Ansiedade		-1.629	-.113	-2.784	.006**
Estatuto face ao emprego		17.027	.282	8.450	.000***

Nível de significância: *p<.05 (significativo); **p<.01 (muito significativo); ***p<.001 (extremamente significativo).

Conclusões e implicações

Os principais resultados que aqui se apresentam indicam, desde logo, que também para os diplomados com qualificação superior a transição para o desemprego é vivenciada como momento de desafios múltiplos, conduzindo a uma percepção global de menor possibilidade de acesso a uma série de funções psicológicas tradicionalmente cumpridas pelo trabalho e, consequentemente, à percepção de redução do bem-estar individual. No entanto, estar empregado não é sinónimo, pelo menos nesta amostra, de uma experiência linearmente positiva para aqueles que se encontram nessa situação profissional. Efectivamente, não só o estatuto face ao emprego desempenha um papel pouco significativo na experiência de mal-estar, como os empregados apresentam níveis mais elevados de percepção de privação no estímulo à actividade e não diferem significativamente dos desempregados na percepção de privação no estatuto. Portanto, os processos de inserção profissional parecem originar desafios e dificuldades para estes diplomados, não apenas quando configuram transições para o desemprego, mas também para oportunidades de trabalho muitas vezes precárias e desqualificantes que, no conjunto, colidem com um discurso socialmente difundido que tende a incentivar e estimular a prossecução dos estudos para níveis progressivamente superiores e em diferentes contextos e etapas de vida e que carece, *a posteriori*, de repercussões na estrutura de oportunidades sociais e profissionais a que estes indivíduos podem aceder. Impõem, por conseguinte, o questionamento de uma multiplicidade de valores socialmente construídos, designadamente em relação à educação, à formação e ao trabalho, o que faz antecipar a necessidade de que tanto os indivíduos como as instituições e a própria sociedade de um modo global realizem novas aprendizagens que lhes permitam lidar de modo construtivo com as mudanças e desafios que se lhes impõem no contexto actual.

Importa, então, a nível *social*: *i)* tematizar e discutir socialmente estas questões, facilitando o reposicionamento do trabalho, da qualificação e da aprendizagem, no contexto dos novos desafios que actualmente se colocam à sua gestão e implementação; *ii)* facilitando a emergência de novos 'lugares' de realização pessoal e de novos papéis pessoal e socialmente viáveis e enriquecedores que configurem modos alternativos de manutenção da relação do indivíduo com o mundo e da concretização do acesso a dimensões psicológicas importantes para a manutenção do bem-estar individual e para o desenvolvimento social. Isto implica, também, que o projecto das *instituições de ensino superior* (contextos privilegiados de investimento e promotores da vinculação social dos diplomados mais qualificados, ao menos no decurso do seu percurso formativo) se inscreva de modo premente neste projecto social mais alargado: *i)* promovendo não só o desenvolvimento de competências profissionais articuladas com as necessidades do mercado de trabalho, mas acima de tudo o desenvolvimento do indivíduo a diferentes níveis, capacitando-o para a aprendizagem ao longo da vida, para a tomada de posição crítica, para a

adaptabilidade, a gestão de projectos de vida e o empreendedorismo; *ii)* e assumindo, portanto, a missão de formar profissionais, mas também cidadãos críticos, conscientes e capazes de interacção e participação social, assim como de negociação dos seus projectos individuais no contexto dos constrangimentos e possibilidades decorrentes dos projectos sociais.

A *intervenção psicológica e vocacional* desenvolvida junto dos diplomados com qualificação superior deve, neste contexto, intencionalizar um esforço de capacitação e responsabilização progressiva dos indivíduos no sentido da construção, gestão e implementação de projectos vocacionais da sua autoria, contextualizados, flexíveis e que articulem investimentos e compromissos em diferentes contextos de vida, equilibrando o socialmente possível com o pessoalmente desejável. Neste sentido, deverá: *i)* apoiar os indivíduos na (re)construção dos seus projectos vocacionais, por forma a que aqueles passem a integrar as noções de risco, incerteza e imprevisibilidade, tornando-se pessoal e socialmente mais viáveis; *ii)* promover o desenvolvimento e a mobilização de competências de exploração que facilitem a tomada de consciência relativamente à estrutura actual do mercado de trabalho (e às possibilidades e constrangimentos que interpõe à gestão de projectos vocacionais), contribuindo para uma projecção no futuro e uma orientação para a acção dotadas de maior realismo; *iii)* promover o desenvolvimento de competências de empregabilidade e de gestão de carreira, estimulando não só o desenvolvimento de competências que capacitem os indivíduos para uma procura de emprego mais eficaz, mas também a exploração e a mobilização das competências pessoais transferíveis, valorizadas no actual contexto socioprofissional; *iv)* estimular a reflexão e a ressignificação do trabalho, em termos das funções psicológicas que este permite cumprir e do papel que ocupa na estrutura de vida e nos compromissos realizados pelos indivíduos, favorecendo a valorização do desempenho de outros papéis sociais; *v)* apoiar os indivíduos na estruturação do seu tempo, incentivando-os e desafiando-os para a identificação e realização de actividades pessoal e socialmente valorizadas, que impliquem a mobilização e a valorização de competências pessoais, favorecendo o alargamento das redes sociais de apoio, o *empoderamento*, a melhoria da auto-confiança e a percepção de acesso a uma série de categorias de experiência psicológica, importantes na vivência desta transição.

Num contexto social, económico e político que se reconhece em acelerada mudança, que impõe novos desafios ao processo de integração profissional dos diplomados mais qualificados e que prefigura alterações nas premissas do desenvolvimento e da orientação vocacional, importa que as responsabilidades sociais, institucionais e individuais sejam cada vez mais consideradas e repensadas, favorecendo a construção, a implementação e a gestão de projectos pessoal e socialmente mais viáveis.

Referências bibliográficas

Arnett, J. J. (2000). A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55 (5)*, 469-480.

Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: a response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9 (1)*, 111-123.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

Borgen, W. A.; Hatch, W. E. & Amundson, N. E. (1990). The experience of unemployment for university graduates: an exploratory study. *Journal of Employment Counseling, 27*, 104-112.

Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: the case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies, 8 (4)*, 367-384.

Coimbra, J. L.; Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão de carreira*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Creed, P. A. & Klisch, J. (2005). Future outlook and financial strain: testing the personal agency and latent deprivation models of unemployment and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 10 (3)*, 251-260.

Creed, P. A. & Machin, M. A. (2003). Multidimensional properties of the access to categories of experience scale. *European Journal of Psychological Assessment, 19 (2)*, 85-91.

Creed, P. A. & Macintyre, S. R. (2001). The relative effects of deprivation of the latent and manifest benefits of employment on the well-being of unemployed people. *Journal of Occupational Health Psychology, 6 (4)*, 324-331.

Creed, P. A. & Reynolds, J. (2001). Economic deprivation, experiential deprivation and social loneliness in unemployed and employed youth. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*, 167-178.

Fryer, D. (1988). The experience of unemployment in social context. *In* S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (p. 211-238). Great Britain: John Wiley & Sons.

Fryer, D. & Payne, R. (1984). Proactive behavior in unemployment: findings and implications. *Leisure Studies, 3*, 273-295.

Fryer, D. & Payne, R. (1986). Being unemployed: a review of the literature on the psychological experience of unemployment. *In* C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Orga-*

nizational Psychology (p. 235-277). New York: Wiley.

Gabinete de Estudos e Avaliação (2008). *Relatório anual da situação do mercado de emprego em Portugal, 2007*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2008). *Relatório da procura de emprego dos diplomados com habilitação superior, 2007*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Gonçalves, F. R.; Carreira, T.; Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica, 1(24)*, 99-114.

Haworth, J. T. (1997). *Work, leisure and well-being*. London: Routledge.

Jackson, T. (1999). Differences in psychological experiences of employed, unemployed and student samples of young adults. *Journal of Psychology, 133 (1)*, 49-60.

Jahoda, M. (1979). The psychological meanings of unemployment. *New Society, 49*, 492-495.

Jahoda, M. (1981). Work, employment and unemployment. Values, theories and approaches in social research. *American Psychologist, 36 (2)*, 184-191.

Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: a social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jahoda, M. (1992). Reflections on Marienthal and after. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 65*, 355-358.

Martella, D. & Maass, A. (2000). Unemployment and life satisfaction: the moderating role of time structure and collectivism. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 1095-1108.

Muller, J. J.; Creed, P. A.; Waters. L. E. & Machin, M. A. (2005). The development and preliminary testing of a scale to measure the latent and manifest benefits of employment. *European Journal of Psychology Assessment, 21(3)*, 191-198.

Parada, F. & Coimbra, J. L. (1999/2000). Sentidos e significados do trabalho no contexto de uma realidade em transformação: o desemprego e as dificuldades de integração profissional dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica, 15/16*, 47-57.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly, 45*, 247-159.

Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho. Conversa com Phillipe Petit* (P. L. Azevedo, Trad.). Lisboa: Editora Terramar.

Ullah, P. (1990). The association between income, financial strain and psychological well-being among unemployed youths. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 317-330.

Waters, L. E. & Moore, K. A. (2002). Reducing latent deprivation during unemployment: the role of meaningful leisure activity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*, 15-32.

Waters, L. E. & Muller, J. (2003). Money or time? Comparing the effects of time structure and financial deprivation on the psychological distress of unemployed adults. *Australian Journal of Psychology, 55 (3)*, 166-175.

Helena Maia
Licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Joaquim Luís Coimbra
Doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

"MULTICULTURALISMO PRECISA-SE"

A Integração dos Estudantes oriundos dos PALOP no Ensino Superior Português

Num momento em que a nossa atenção se volta para a diferença, para a pluralidade cultural das sociedades contemporâneas, compreendemos que esta problemática está também representada no sistema de ensino português, nomeadamente ao nível do Ensino Superior.

O estudo que aqui se apresenta visa propor uma reflexão sobre vivências de estudantes do Ensino Superior Português oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), cuja entrada em Portugal ocorre à data do ingresso na Faculdade.

O estudo referido tem um carácter longitudinal e propõe analisar as vivências destes estudantes numa fase caracterizada por várias transições: África – Portugal, ensino secundário – ensino superior, vivência em família – vivência autónoma. Todas estas transições representam desafios para estes estudantes, o objectivo é perceber quais as condições desafiantes e como lidam os estudantes com as mesmas.

Nesta comunicação pretende-se estimular a reflexão sobre o papel possível dos agentes de educação na promoção da integração destes jovens.

I. Enquadramento da problemática

Apesar de Portugal ocupar um lugar de destaque na formação universitária dos estudantes dos PALOP, há pouca investigação junto desta população nas universidades portuguesas (Samutelela, 2001; Pereira *et al.*, 2004). Dada esta aridez de conhecimentos e face à percepção das dificuldades particulares destes jovens estudantes nos seus novos contextos de vida, desenvolveu-se esta investigação empírica no sentido de promover a compreensão destas realidades.

Por si só, o período do jovem adulto à entrada no ensino superior caracteriza-se por um período de transição com inerentes tarefas desenvolvimentais. Os estudantes que vêm dos PALOP para estudar no Ensino Superior Português vivenciam desafios adicionais. São várias as transições que vivenciam: transição ensino secundário – ensino superior, particularmente ensino africano – ensino português; país de origem – país de acolhimento, com as suas características próprias (língua, clima, gastronomia, cultura, hábitos, religião dominante, etc.); vivência em família – vivência mais autónoma, embora não necessariamente mais independente. Assim, o seu desenvolvimento continua, mas num ambiente diferente do seu meio de origem com aspectos socioculturais, económicos e educativos particulares (Samutelela, 2001).

A capacidade de adaptação destes estudantes influencia fortemente o processo de aprendizagem, reflectindo-se no seu desempenho académico. A parca literatura sobre este tema retrata o insucesso escolar e o isolamento

social, que muitas vezes são a consequência destas vivências dificultadas, e que frequentemente conduzem ao prolongamento das estadas destes jovens em Portugal, sem o rendimento académico esperado e sem as vivências do "*glamour* europeu" com que alguns deles sonhavam (cf. Pacheco, 1996).

Resultando o desenvolvimento das interacções entre a pessoa e o ambiente no qual se move, a adaptação à faculdade e o sucesso académico são resultado tanto de características pessoais como de características do ambiente, que se poderão considerar estruturas interdependentes (Muss, 1996, *in* Chuateco *et al*, 2005). Pereira e colegas (2004) referem-se mesmo a uma problemática multifactorial. Para este estudo foram consideradas algumas variáveis consideradas basilares.

Transição e adaptação à Universidade

A entrada para o ensino superior é naturalmente um acontecimento de transição. Esta é uma fase conturbada, um período em que os jovens adultos lutam com uma nova (e desconhecida) liberdade, lidam com processos desenvolvimentais e ainda se vêem a braços com preocupações académicas (Beard, Elmore & Lange, 1982, *in* Neville, Heppner & Wang, 1997). Assim, exige reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas, desde mudança nos relacionamentos, rotinas e papéis, que poderão afectar a ideia ou o conceito acerca de si e do mundo, desencadeando assim influências fulcrais no desenvolvimento pessoal (Campos, 1990; Schlossberg, Waters & Goodman, 1995, *in* Pinheiro e Ferreira, 2002).

Estudos apontam para a existência de maiores dificuldades vivenciadas pelos alunos numa primeira fase – imediatamente à entrada para a Faculdade - 1º semestre do 1º ano (Parker, 1991, *in* Bastos & Gonçalves, 1996) e/ou nos primeiros anos do curso (Samutelela, 2001), anos lectivos de maior insucesso escolar. Outros factores poderão bloquear o sucesso de alunos dos PALOP, tais como barreiras económicas, determinadas estruturas como recursos inadequados na formação anterior e as diferenças culturais (Perna & Cooper, 2004).

Tarefas Desenvolvimentais do Estudante do Ensino Superior

Esta fase na vida dos estudantes é um período peculiar de transição psicossocial, pois coincide com um momento particular do desenvolvimento pessoal – o desenvolvimento da identidade (Erikson, 1976; Chickering, 1995). Uma vez que este estudo diz respeito a uma transição, focaliza-se nas três principais tarefas de desenvolvimento propostas por Chikering (1995) relativas aos três primeiros vectores: desenvolver e integrar as emoções, desenvolver a autonomia e desenvolver a identidade. Assim, segundo o autor, os estudantes nos primeiros anos lectivos estarão focalizados para o desenvolvimento das suas emoções, autonomia e identidade.

A maturidade e adaptação pessoal óptimas dependem da capacidade de equilibrar a autonomia e os vínculos emocionais - *self* diferenciado (Bowen, *in* Skowron, 2004), pelo que uma vinculação aos pais, caracterizada por afecto positivo e apoio à autonomia, está relacionada com um menor número de problemas, a nível psicológico, nos estudantes universitários africanos (Kenny & Perez, *in* Skowron, 2004*).* Nos indivíduos mais diferenciados, mais capazes de desenvolver um raciocínio e um comportamento autónomos e seguir as suas próprias preferências, crenças e valores são menos susceptíveis a internalizar racismo e é mais provável identificar mais atitudes positivas e experienciar um maior sentido de pertença quanto ao seu grupo étnico/cultural.

Dimensões de auto-referência

Com enfoque nas vivências de um período de transição, são centrais as dimensões de auto-referência*[1]. Sendo que a imagem que o indivíduo tem de si próprio é resultado das suas experiências de vida, a construção da mesma é um processo complexo de construção da estrutura pessoal. Assim, a forma como a pessoa se percepciona e avalia pode condicionar a forma como se relaciona com os outros e, consequentemente, a sua capacidade de adaptação a novos contextos. Estas dimensões podem ainda influenciar o sucesso escolar, relação que foi observada por Pereira (2004), em Coimbra, em estudantes de minorias étnicas que revelaram insucesso escolar.

---

[1] Neste estudo considera-se auto-conceito a percepção que um indivíduo tem sobre si próprio, nas mais variadas facetas (social, emocional, física ou académica), correspondendo a auto-estima ao conjunto de sentimentos positivos e negativos que cada um relaciona consigo próprio, em resultado das suas vivências e experiências (Pereira, 2004). A auto-eficácia é um factor importante no delinear do auto-conceito, sendo a crença em ser capaz de organizar cognitiva, comportamental e socialmente as suas competências no sentido dos objectivos traçados (Bandura, 1986). No contexto académico a auto-eficácia relaciona-se com a confiança na capacidade de cumprir as tarefas das disciplinas, persistir nas mesmas e ter sucesso no seu desempenho (Solberg et al, 1993, in Saenz, Marcoulides, Junn & Young, 1999).

Vários autores defendem que auto-eficácia académica é particularmente importante para alunos de minorias éticas, havendo resultados de investigação que concluíram que os estudantes universitários de minorias étnicas não só percepcionam mais obstáculos relacionados com o seu desenvolvimento vocacional do que os seus colegas, como também possuem uma mais baixa auto-eficácia para lidar com essas barreiras (Luzzo & McWhirter, 2001).

Sentimento de Saudade*[2]

Juntamente com as dificuldades de adaptação aos novos contextos, as saudades da família e do país de origem têm sido as dificuldades mais comuns aos estudantes que estudam longe do seu país de origem (Furnham, 1997, *in* Samutelela, 2001). Considere-se que devido a frequentes dificuldades económicas, muitos de estes estudantes não visitam com frequência a sua família em Cabo Verde, o que poderá agudizar o sentimento de saudade.

Tal como a separação dos pais e do lar pode ser bastante dolorosa e despertar tarefas desenvolvimentais não resolvidas, a separação dos amigos pode também ser difícil. Os sentimentos de perda por vezes são tão fortes que os estudantes investem pouca energia no estabelecimento de novas relações, o que poderá desembocar em dificuldades de adaptação académica, dada a importância da formação de novas relações que sirvam de apoio ao projecto académico (Staik & Dickman,1988, *in* Paul & Brier, 2001).

Expectativas (dos "caloiros") em relação ao Ensino Superior

Stern (1966, 1970, *in* Baker, McNeil & Siryk, 1985) deu conta do fenómeno "mito do caloiro", que se refere ao facto de os alunos que entram pela primeira vez no ensino superior ("caloiros") terem expectativas mais positivas do que a posterior percepção da experiência de estar na Universidade, o que parece ocorrer tanto em relação aos aspectos académicos, quanto aos não académicos (Donato, 1973, *in ibd*). Segundo Baker, McNeil e Siryk (1985), estudantes cujas expectativas em relação à entrada na Universidade não se confirmam, adaptam-se pior a esta transição do que os colegas. Esta situação poderá levar a menor participação nas actividades académicas, pior desempenho académico e maior incidência de abandono escolar (Baker, McNeil & Siryk, 1985).

O conhecimento prévio da instituição de ensino tem sido apontado como factor preditor do "mito de caloiro" (Baker, McNeil & Siryk, 1985; Pati, 1970 *in ibd*). Todavia, como se depreende do estudo empírico de Pacheco (1996), os jovens oriundos dos PALOP não têm informação correcta sobre Portugal, o que leva a que a maior parte das representações sobre a sociedade portuguesa sejam construções imaginárias. Esta conclusão foi confirmada no *focus group* preliminar a este estudo, na medida em que os alunos que já tinham familiares e amigos na Universidade do Porto consideraram ter expectativas mais congruentes com a realidade, não se tendo desiludido após a chegada a Portugal, enquanto que os que não tinham contacto directo com pessoas com essa experiência, desenvolveram expectativas demasiado positivas, tendo sofrido um "choque".

Identidade Cultural

A literatura referente a minorias étnicas apresenta uma diversidade de constructos nem sempre convergentes, pelo que se optou pela criação de um constructo próprio a partir das seguintes, consideradas de referência: Teoria de Identidade Racial de Helms (1995, *in* Neville, Heppner & Wang, 1997) e Teoria dos estádios da identidade racial de Sue & Sue (1990, *cit in* Yeh e Hwang, 2000), ambas com a proposta da existência de cinco estádios da identidade racial. Assim, propõe-se os seguintes critérios para inclusão em cada estádio de Identidade Cultural. O primeiro estádio – Conformidade – é caracterizado pela preferência por valores da cultura dominante em vez dos do próprio grupo, o que poderá inclusivamente levar à internalização de estereótipos negativos acerca de pessoas de raça negra e à idealização das pessoas de raça branca. O segundo estádio – Dissonância – distingue-se pela existência de dissonância ou conflito cognitivo relativos aos sistemas culturais da cultura dominante e do próprio grupo, que promove a exploração de ambas as culturas. Este conflito poderá favorecer o surgimento de uma percepção do racismo, o que pode levar a uma maior procura da cultura africana. O estádio que se segue – Resistência e imersão – implica uma subvalorização das pessoas de raça branca e/ou rejeição activa do siste-

[2] O sentimento de saudade é caracterizado por uma forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família, uma percebida necessidade de voltar para casa, um sentimento de pesar relacionado com a casa e familiares, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar. A saudade dos amigos pode-se caracterizar por pensamentos frequentes em relação aos amigos, preocupação, medo de os perder, esforços frequentes para manter o contacto.

ma dominante enquanto que idealização dos africanos e/ou aceitação das tradições e hábitos culturais desse grupo étnico. O quarto estádio – Relativização – é caracterizado pela capacidade de questionar e valorizar os valores de ambas as culturas, percepcionando os indivíduos uma necessidade de optar por uma das culturas em detrimento da outra. O último estádio – Integração – é aquele que permite o desenvolvimento de uma identidade cultural que selecciona elementos tanto da cultura dominante, como dos valores do grupo étnico, não havendo qualquer tensão entre ambas. Considerou-se ser neste estádio que se adquire a competência bicultural (La Framboise et al, 1993).

Dificuldades como stress, culpa, apatia, depressão, delinquência, ressentimento, desorientação e baixa auto-estima têm estado associadas ao esforço para equilibrar valores de duas culturas diferentes (LaFramboise et al., 1993; Yeh e Hwang, 2000). Defende-se a necessidade de apoio aos estudantes na compreensão dos hábitos culturais e dos valores da sua própria cultura e da outra cultura dominante, desenvolver atitudes positivas sobre os dois grupos, a ganhar confiança na sua capacidade para se relacionarem efectivamente com indivíduos de ambas as culturas, adquirindo uma *competência bicultural**[3] (LaFramboise *et al*, 1993).

Autores defendem que o sucesso académico depende de diversas variáveis intrapessoais, entre as quais intenções, objectivos e envolvimento na Faculdade (Tinto, 1993, *in* Pereira *et al* 2005), assim como motivações para frequentar o ensino superior influenciadas por valores culturais (Phinney, Dennis & Osório, 2006). Markus e Kitayama (1991, *in* Chuateco *et al,* 2005) sugerem que os indivíduos com orientações colectivistas estão motivados para frequentar o ensino superior para dar resposta às necessidades dos outros, nomeadamente da família; já as pessoas com orientação individualista baseiam-se em interesses pessoais, curiosidade intelectual, desejo de se sentir realizado na carreira. Então, Core e Levine (1997, *in ibd*), concluíram que as pessoas com motivação pessoal/intelectual para frequentar o ensino superior (mais intimamente relacionada com uma orientação individualista) têm melhores resultados académicos que os demais.

Perspectivas de Orientação Vocacional

Investigações recentes demonstram que os estudantes universitários, em geral, percepcionam um número substancial de barreiras quanto ao alcançar de objectivos de âmbito educacional e vocacional e os membros de grupos minoritários percepcionam um nível ainda mais elevado, acreditando que estas barreiras estão relacionadas com a sua cultura (Luzzo & McWhirter, 2001).

Experiências relacionadas com a socialização, tais como o racismo e a discriminação, às quais os indivíduos de culturas minoritárias poderão estão expostos, podem ter influência na natureza e eficácia da carreira, podendo levar a que os jovens estudantes se sintam interditos para realizar determinadas escolhas vocacionais, considerando-as à partida impossíveis de concretizar.

Há ainda a acrescentar que estes jovens são originários de países que, pelo seu nível de desenvolvimento, poderão oferecer reduzidas alternativas de escolha profissional, (o que limitará a visão relativa ao processo vocacional) e onde existe ainda uma valorização da formação para o exercício de profissões clássicas.

Apoio social

O apoio social tem vindo a ser referido, na sequência de várias pesquisas, como muito importante para lidar com eventos que potenciam crise (Will, 1987, *in* Neville, Heppner & Wang, 1997). A maioria dos estudos parte da asserção de que o apoio social funciona como "factor protector" face ao *stress* (Saranson *et al*, 1990, *in ibd*). Schlossberg, Lynd e Chickering (1989, *in ibd*) defendem que o sucesso dos estudantes depende muito do grau em que estes sentem que os outros, em geral, se preocupam com eles.

Num estudo efectuado por Pinheiro e Ferreira (2002) sobre suporte social em contexto universitário, concluiu-se que, de uma maneira geral, quanto mais elevada a percepção do suporte social, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes, indicadoras de uma boa adaptação ao curso e à instituição, de expectativas positivas e projectos vocacionais, de relacionamentos interpessoais gratificantes com os professores e colegas e, ainda, da percepção do seu próprio bem-estar físico e psicológico.

Neste período desenvolvimental – individuação-separação – particularmente nos primeiros anos de faculdade, já que será para muitos, simultaneamente, a primeira experiência de viver longe de casa, o apoio dos familiares e dos pares funcionam como factores muito importantes para os jovens e têm um papel fundamental nos resultados académicos (Muuss, 1996, *in* Chuateco, 2005).

---

[3] A Competência bicultural é a capacidade de integrar duas culturas sem tensão entre ambas (La Framboise et al, 1983). Segundo o autor, é possível um indivíduo adaptar o seu comportamento a um dado contexto cultural, sem se comprometer com uma única identidade cultural.

Integração Social e Académica[*4]

Tinto (1993, *in* Saenz, Marcoulides, Junn e Young, 1999) preconiza na sua teoria sobre o abandono da faculdade que a integração social e académica são os factores mais determinantes neste âmbito. Segundo o autor, estas variáveis são especialmente importantes em alunos de minorias étnicas, que se encontrarão em maior risco de desistência.

Num estudo empírico efectuado por Saenz, Marcoulides, Junn e Young (1999), concluiu-se que a interacção directa com professores era um dos factores mais influentes para a integração académica, possivelmente porque a percepção que os alunos têm dos membros da faculdade tem um importante efeito na percepção que constroem acerca da sua experiência na universidade e mesmo na sociedade. O facto de o processo de ensino-aprendizagem ser organizado exclusivamente segundo a cultura dominante (currículo etnocêntrico), sem atender às necessidades das minorias étnicas, acaba por dificultar a integração académica e contribuir também para o insucesso escolar destes jovens (Pereira *et al*, 1999, *in* Pereira, 2004).

Outra forma de promover a interacção social e consequente adaptação, é o envolvimento em actividades académicas, uma oportunidade de socialização fora do contexto de aula. No estudo empírico de Saenz, Marcoulides, Junn e Young (1999), concluiu-se que a participação em actividades académicas contribui para a integração social na medida em que promove um sentido de pertença à comunidade, de valores partilhados, de percepção de utilidade (Lounsbury & DeNeui, 1995, *in ibd*). Porém, embora os alunos de culturas minoritárias reconheçam a importância destas actividades para a integração, dizem sentir-se mal recebidos, o que levará à pouca vontade de participar nas mesmas (Fisher & Hartman, 1995, *in* Pinheiro & Ferreira, 2002) ou, por outro lado, a pouca participação explicar-se-á pela necessidade de maior dedicação ao estudo dadas as dificuldades sentidas neste campo (Samutelela, 2001).

A disponibilidade de recursos financeiros facilitará a integração social destes alunos, na medida em que permite a sua participação nas actividades académicas e sociais do seu novo contexto (Cabrera et al, 1992, *in ibd*; Taylor & Olswang, 1997, *in ibd*). No *focus group* foram feitas várias referências às limitações em participar em determinadas actividades sociais devido às dificuldades económicas. O apoio financeiro dos pais é referenciado como uma das variáveis mais influentes ao nível do desempenho académico (Tinto, 1993).

II. Metodologia

Devido à escassa informação sobre a problemática a estudar, numa perspectiva psicológica, em Portugal, organizou-se um *focus group* para apoiar a construção da base generativa desta investigação (segundo orientações de Morgan, 1997). Neste grupo participaram estudantes representativos da amostra do estudo. O desenvolvimento do *focus group* foi orientado por pressupostos teóricos diversos constituindo-se num exercício de reflexão falada.

Com base nos conteúdos enfatizados na revisão bibliografia (Almeida & Ferreira, 1997; Pacheco, 1996; Samutelela, 2001) e no *focus group* referido, desenvolveu-se um guião de entrevistas sob uma abordagem construtivista narrativa, adaptando um guião de entrevista de McAdams (1993, traduzido e adaptado por Ricardo Pinho & Joaquim Luís Coimbra, 2003; McAdams, 1993) que foi analisado por especialistas da área da Psicologia[*5].

Este projecto de investigação tem cariz longitudinal, havendo uma recolha de dados dos mesmos sujeitos em dois momentos: Junho de 2006 (10 meses após a chegada a Portugal) e Abril de 2008 (32 meses após a chegada a Portugal).

O objectivo específico do estudo é compreender a evolução da narrativa dos sujeitos nos primeiros anos da sua estada em Portugal e na UP, no que toca aos significados atribuídos às suas vivências de transição relativamente às dimensões referidas. Com base nestes objectivos, desenvolveram-se questões orientadoras da investigação.

Amostra:

A amostra deste estudo, seleccionada por conveniência, é constituída por cinco alunos oriundos de

---

[4] Através da expressão integração académica, o autor faz alusão a variáveis como a média das avaliações, o desenvolvimento intelectual percebido, contacto com a faculdade e com os colegas. Como integração social inclui variáveis como a auto-estima, qualidade e quantidade das interacções informais na faculdade.

[5] Doutor Joaquim Coimbra e Doutor Carlos Gonçalves, Doutores em Psicologia e especialistas em investigação científica; Doutora Natércia Pacheco, Doutor em Ciências da Educação, especialista em investigação com esta população (cf Pacheco, 1986)

Cabo Verde a estudar em duas Faculdades da Universidade do Porto. A condição da selecção destes sujeitos foi que tivessem vindo para Portugal por motivos do ingresso do Ensino Superior, nomeadamente na UP, estando a frequentar pela primeira vez o 1º ano dos seus cursos.

Procedimentos de análise de dados:

A análise dos dados foi feita através do método de análise estrutural da narrativa*[6], método de investigação que tem vindo a ser cada vez mais usado nos últimos 20 anos, nomeadamente para estudar períodos específicos de transição no ciclo de vida, tais como migrações, caso da problemática em questão.

O enfoque desta investigação é a exploração e compreensão do mundo interno dos indivíduos, dos seus significados idiossincráticos, considerando que a melhor forma de o fazer é através das verbalizações e das histórias contadas sobre si, narrativas estas que nos levam à sua identidade e personalidade. A opção recai na subjectividade individual da construção, em detrimento da comparação de uma história com uma realidade circunscrita (Riessman, 1993), pelo que este estudo não tem pretensões de estabelecer generalizações dos seus resultados para a vivência de todos os estudantes cabo-verdianos na UP. Mas, afinal, a realidade não o é apenas aos olhos de quem a vê?

Operacionalização da metodologia de análise:

A metodologia de análise deste estudo é baseada num quadro teórico diversificado, a partir do qual se criou uma rede de análise. Os dados foram analisados sob várias perspectivas, inclusivamente numa perspectiva quantitativa.

Para esta análise, a unidade de significado não foi a palavra, por se considerar essa opção constrangedora dada a possível descontextualização do significado, opção metodológica defendida por Bruner (1990), segundo o qual o significado das narrativas é dado pelo lugar na configuração geral, na sequência como um todo – enredo. De modo a evitar este enviesamento, optou-se por usar como unidade narrativa mínima um conjunto de palavras cujo critério de unidade é a sua significação, substancialmente independente das unidades linguísticas, embora possa coincidir com as mesmas (Barthes, 1976) - e.g.: "*Fiquei muito feliz por acaso, nem quis acreditar até que quando fui para casa contar aos meus pais chorei de tanta emoção*."

Assim, elaborou-se inicialmente uma análise estrutural (Labov, 1972, *in* Rissman, 1993), que segundo Riessman (1993) constitui um bom ponto de partida na análise de narrativas. A análise estrutural foi construída pela segmentação e classificação dos excertos narrativos por categorias, adaptando a metodologia de Labov (1972, *in* Rissman, 1993), de acordo com o quadro seguinte.

Codificação	Classificação	Descrição
[OR]	Orientação	Segmento que orienta o ouvinte em relação ao tempo, espaço, situação e personagens pertinentes para o desenvolvimento da acção
[DA]	Desenvolvimento da acção	Segmento sequencial relativo a uma sequência de acontecimentos
[RA]	Resolução da acção	Segmento final relativo a uma sequência de acontecimentos
[AS]	Avaliação de significado	Segmento que avalia o significado da acção
[CD]	Coda	Retorno à perspectiva temporal do presente
[PRJ]	Projecção no futuro	Segmento relativo a uma projecção no futuro
[ENF]	Ênfase	Segmento repetido ao longo do excerto narrativo
[EM]	Expressão de Emoções	Sentimentos, emoções e consequências associadas

Quadro 1. Codificação utilizada na análise estrutural das narrativas [adaptada de Labov, (1972, *in* Riessman, 1993)]

[6] Convém antes de mais definir o que é a investigação narrativa: qualquer estudo que use ou analise material narrativo (Farrel, Rosenberg & Rosenberg, 1993, in Zilber et al, 1998), sendo que estes autores percebem como narrativa "discurso, ou um exemplo disso, destinado a ligar uma sucessão de acontecimentos" (Webster, 1996, in ibd).

Após este estudo, procedeu-se a uma análise temática inspirada na análise da estrutura poética de Gee (1985, 1986, 1991, *in* Riessman, 1993). Seleccionou-se da narrativa, já fragmentada, os segmentos da narrativa cujo conteúdo foi considerado mais relevante para a compreensão das questões aqui levantadas. Para fazer a análise temática, criaram-se categorias temáticas desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos e nas próprias narrativas, de forma serem abordadas todas as questões vitais (cf. Quadro 2).

Classificação	Descrição/critérios
Transição	Situação
	Percepção de suporte social
Desenvolvimento psicossocial	Desenvolver um sentido de competência (auto-eficácia)
	Estratégias de *coping*
	Integrar e desenvolver as emoções
	Desenvolver a autonomia
Integração académica	Percepção sobre o desempenho académico
	Contacto com a faculdade e colegas (percepção face aos professores, colegas e faculdade; praxe,...)
	Compromisso institucional
Integração social	Qualidade e quantidade das interacções informais na faculdade
	Actividades extra-curriculares e convívio
Auto-conceito e Auto-estima	*[7]
Saudade	Saudade de casa
	Saudade dos amigos
Identidade Cultural e Étnica	1. Conformidade
	2. Dissonância
	3. Resistência e imersão
	4. Relativização
	5. Integração

Quadro 2: Codificação utilizada na análise temática das narrativas

III. Análise e interpretação dos Resultados:

Relativamente à motivação subjacente à vinda para o Ensino Superior português e para Portugal, os sujeitos referem a qualidade do ensino (ambição por um "bom nível de formação"), o interesse em conhecer novos lugares e também a vontade de sair de Cabo Verde (e.g. "No fundo tem a ver com a vontade de sair de Cabo-Verde, conhecer outros países, conhecer a Europa.") ou de casa. As narrativas dos participantes demonstram que, de modo geral, tinham muitas expectativas face à vinda para Portugal (e.g.: "era o sonho da minha vida"), expectativas que na maioria dos casos foram defraudadas, nomeadamente no que toca às dificuldades com as quais se depararam (e.g.: "eu caí na realidade"). No Momento II, alguns sujeitos nomeiam o capítulo de vida associado a esta fase, remetendo precisamente para esta quebra de expectativas, como "Mudança brusca", "Início de uma descoberta". Estas narrativas vêm confirmar o

[7] O critério utilizado para classificar este tema foi a definição de Pereira (2004).

"mito do caloiro" defendido por Stern (1966, 1970, *in* Baker, McNeil & Siryk, 1985).

Logo numa fase inicial (Momento I), alguns sujeitos fazem referência a um factor como fonte de stresse, frequentemente apontado noutros estudos empíricos – diferenças climáticas. Há dois sujeitos que referem este factor, no Momento I, como "uma das coisas mais difíceis de adaptar" (e.g. "não temos tanta vontade de sair de casa"), revelando já no Momento II uma progressiva adaptação ou mesmo ausência de referência a este factor.

Os sujeitos identificam outras fontes de stresse ou de dificuldades. Nos dois momentos de recolha de dados, apontam as diferenças entre os sistemas de ensino cabo-verdiano e português (e.g.: nível de exigência, conteúdos, instalações) como fonte de stresse. Esta situação é percepcionada como uma dificuldade, tendo sido apontada por um sujeito, em ambos os momentos de recolha de dados, como o ponto mais baixo da sua estada em Portugal. Porém, há uma tendência entre o Momento I e o Momento II de adaptação progressiva a estas diferenças até ao ponto de se atenuarem. Outro obstáculo são as diferenças linguísticas, que acabam por dificultar as relações interpessoais, promover nomeadamente uma "barreira" face aos colegas não cabo-verdianos (e.g.: "acho que me queria isolar um pouco... tinha vergonha de falar mal português, então não falava, falava só com Cabo Verdianos", "Quando temos a barreira linguística, decidimos não falar com os outros porque temos vergonha, então ficamos mais fortes uns à beira dos outros") e mesmo um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem (e.g.: "logo no início sentia receio de falar com o professor, sentia medo de falar um mau português, mas com o tempo fui desinibindo").

Um factor apontado pela literatura como fonte de stresse, não foi por todos os sujeitos deste estudo identificado como relevante – dificuldades financeiras. A maioria dos participantes deste estudo consideram que as condições económicas não são favoráveis, mas de um modo geral, não consideram que este factor seja responsável pelas dificuldades de integração académica ou social (e.g.: "dificultar acho que não dificulta muito, mas ... não facilita também.")

Todos os participantes percepcionam uma mudança em si, no que toca ao aumento de autonomia, desde logo no Momento I (e.g.: "passei a ser totalmente livre", "já posso tomar conta de mim"), embora sendo capazes de identificar as vantagens e desvantagens desta autonomia. Um dos sujeitos nomeou esta fase da sua vida como "independência" e "desenvolvimento", nos Momentos I e II, respectivamente.

Relativamente à percepção de apoio social, todos os participantes deste estudo referem que obtiveram maior apoio inicial de colegas conterrâneos. Todos fazem referências positivas, em ambos os momentos de recolha de dados, ao apoio fornecido pelos seus professores (e.g.: "são atenciosos", "estão sempre dispostos a ajudar e isso ajudou bastante", "de forma geral, os docentes estão muito abertos, muitos receptivos aos alunos"). Ainda assim, dão sugestões de apoio a futuros colegas conterrâneos, que passam pelo apoio organizado, especialmente apoio directo nos primeiros dias (e.g. colega como "guia"). Uma fonte de apoio referida pela maioria dos sujeitos é a família, nomeadamente os pais, cujo apoio consideram satisfatório e favorável à sua integração.

Já relativamente à rede de amizades, toda os sujeitos da amostra referem, em ambos os momentos de recolha de dados, que a sua rede é composta maioritariamente por cabo-verdianos (de 70% a 90%), havendo algum contacto com portugueses (de 5% a 25%). Denota-se que, apesar da baixa representatividade destes estudantes na Universidade do Porto, esta situação ainda assim se verifica. Referem ainda que o relacionamento com os conterrâneos é caracterizado por uma maior intimidade e proximidade e o relacionamento com os portugueses é, na maioria dos casos, por motivos académicos. As principais figuras de apoio são consideradas, por estes jovens, alguns colegas conterrâneos, os pais e os namorados.

Ao nível da integração social, poder-se-á concluir que a mesma tem sido progressiva para todos os participantes (e.g.: "no início não foi fácil a integração com os alunos de cá", "com o tempo arranjei novos amigos na faculdade"). Assim, poder-se-á concluir que há uma efectiva integração social com a subpopulação dos conterrâneos, mas a integração social com a população em geral não é bem sucedida. Nas narrativas destes sujeitos, esta conclusão é explícita, já que todos consideram estar bem integrados a nível académico, mas não em plenitude, precisamente devido ao facto de não se sentirem integrados com os colegas não cabo-verdianos (e.g.: "eu vejo que as pessoas que falo mais são os meus colegas de Cabo Verde"). Será de referir a narrativa de um dos sujeitos que denota percepção de ser alvo de descriminação por parte dos seus colegas não conterrâneos (e.g.: "Logo no início, ia para as aulas, sentava e ninguém sentava ao pé de mim"), tendo reagido a esta percepção de afastamento, substituindo a atitude inicial de interesse na promoção deste relacionamento por uma atitude de desistência face ao mesmo.

Relativamente à forma como estes jovens procuraram interagir com os seus contextos, poder-se-á dizer que, de um modo geral, não predomina uma atitude dinâmica. Será de ressalvar que a maioria destes estudantes revelam ter uma atitude proactiva, particularmente no Momento II, face à procura de apoio académico, nomeadamente destinado aos docentes. Já relativamente a envolvimento em actividades extra-curriculares, estes sujeitos revelam pouca participação, embora valorizem a importância da mesma, nomeadamente a promoção do intercâmbio cultural (e.g.: as actividades incluem pessoas de outras nacionalidades e ter contacto com essas pessoas é sempre bom").

As saudades são um sentimento presente nas narrativas dos sujeitos deste estudo, embora mais predominante no Momento I, revelando posteriores ganhos ao nível da autonomia, da integração em Portugal e melhoria do bem-estar. Um aspecto interessante de destacar é que, ao contrário do referenciado na revisão bibliográfica, estes jovens referenciam saudades cujo objecto exclusivo é a família e o país, havendo poucas referências, e pouco relevantes, às saudades dos amigos (só um sujeito fez referência no Momento I). No Momento I a saudade foi considerada como sentimento predominante nas vivências destes jovens e com implicações a nível do bem estar psicológico (e.g.: "às vezes dói-me tanto o coração que nem consigo respirar" no desempenho académico (e.g. "no início também tinha muitas dificuldades em estudar por causa das saudades"). Já no Momento II a maioria dos sujeitos refere que este sentimento já não predomina, revelando desde o Momento I estratégias de coping para fazer face ao mesmo, como a projecção no futuro, focalização no resultado final - sucesso académico (e.g.: "partir de certa altura já começámos a abrir-nos a novas coisas desligarmo-nos um bocadinho dos nossos pais, dos nossos amigos que deixamos em Cabo Verde.").

O desempenho académico é o tema central das narrativas destes sujeitos, em ambos os momentos, como fonte de preocupação e dificuldade. Este tema foi frequentemente reportado, em ambos os momentos de recolha de dados, como o ponto mais baixo, o ponto mais alto da estada em Portugal e o acontecimento que se destaca pela sua recorrência. É comum a todos os sujeitos o choque face aos primeiros resultados, visto se terem deparado com fracos resultados, em comparação com os bons resultados a que estavam habituados em Cabo Verde. Este confronto teve consequências, em todos os sujeitos, ao nível do auto-conceito e auto-estima (e.g.: "já não reconhecia a minha pessoa comecei a achar-me burra") e a nível emocional, particularmente numa fase inicial (e.g.: "quando ia às pautas e via uma nota negativa, chorava, chorava, chorava") revelando todos persistência, levando a cabo várias estratégias de coping para ultrapassar estas dificuldades e este impacto na sua auto-eficácia (e.g.: "agora sei que é normal", "agora só penso em fazer uma cadeira de cada vez"). Contudo, esta preocupação ainda tem implicações ao nível do bem-estar psicológico, nomeadamente com a sua expressão em níveis elevados de ansiedade, no caso de alguns destes estudantes (e.g.: "eu tenho muita ansiedade nos exames [...] deixa-me um pouco impaciente e vem-me prejudicar o estudo"). No Momento I, a insatisfação com o desempenho académico era uma percepção generalizada em todos os participantes deste estudo, já no Momento II, referem maior satisfação relativamente ao seu progresso (e.g. "o meu rendimento tem aumentado"), mas nenhum se revela totalmente satisfeito com o seu desempenho académico, visto nenhum ter alcançado o nível a que se propôs. É de destacar um sujeito que no momento II está a vivenciar a pressão de recear perder a bolsa de estudos em virtude do seu insucesso académico.

Os objectivos de futuro de todos estes jovens passam pelo regresso a Cabo Verde a curto ou médio prazo. A maioria refere o interesse por continuar a sua formação académica em Portugal ou noutro país que não Cabo Verde. É interessante notar que o argumento mais automático e mais frequente dado por estes jovens, nos dois momentos de recolha de dados, relativamente a este desejo de regresso é baseado numa atitude de serviço ao seu país (e.g. "o objectivo que eu tenho é desenvolver o meu país", "Estamos num país que precisa muito de nós para atingir um patamar de desenvolvimento"). Estas motivações extrínsecas revelarão valores sociais incutidos e/ou valores culturais. Será esta uma vontade ou uma imposição implícita?

Relativamente à Identidade Cultural, a maioria dos sujeitos vai alternando entre o estádio "Relativização" e "Integração/Competência Bicultural". Os sujeitos são capazes de identificar tanto diferenças como semelhanças entre as culturas cabo verdianas e portuguesas, explicando as semelhanças pelo facto de Portugal ter sido colonizador de Cabo Verde. A maioria das diferenças apontadas por estes participantes é ao nível dos modos (e.g.: comemoração de festas populares) e valores de vida. De um modo geral, todos os sujeitos, no Momento II, identificam a cultura portuguesa com uma filosofia individualista, cuja expressão encontram na forma como vivem a família, como percebem e cuidam os seus idosos, filosofia distinta da cabo-verdiana, porventura mais colectivista. A alternância entre estádios explica-se pelo facto de alguns sujeitos, em alguns momentos, face à percepção das diferenças entre culturas, revelarem a necessidade de optarem por uma cultura em detrimento da outra e noutros casos, percebendo também diferenças entre culturas, não percepcionam tensão entre elas ou necessidade em optar por uma, revelando um *self* flexível.

IV. Conclusões

Pela análise da evolução das narrativas destes estudantes cabo-verdianos na UP, foi possível aumentar a compreensão sobre as suas vivências, face às transições que implicam a sua saída da terra natal para estudar no Porto.

Todos os sujeitos revelam ter vivenciado dificuldades de adaptação (e.g.: dificuldades linguísticas, na aprendizagem, dificuldades de adaptação ao clima e/ou à cultura), o que passados dois anos já não perspectivam com tanta centralidade, chegando mesmo algumas destas variáveis a não ser incluídas na nar-

rativa em retrospectiva. O sentimento de saudade é um factor evidente deste "descentramento" face aos obstáculos com *o passar do tempo*. Se, numa fase inicial, este sentimento era predominante e central nas narrativas dos sujeitos, em 2008 o mesmo não se verifica.

Um factor que se manteve constante e com níveis de intensidade elevados foi a preocupação com o desempenho académico, com inerentes implicações ao nível do bem-estar psicológico para a maioria dos estudantes, o que revela um enfoque destes sujeitos para o objectivo que os trouxe a Portugal, denotando também o elevado nível de investimento nesta tarefa. Tal fenómeno poderá ser compreendido como uma estratégia de *coping* face às dificuldades ou adaptação aos novos contextos e poderá ainda ser explicativo do seu desempenho académico positivo.

A principal mudança identificada por todos os sujeitos foi a progressiva autonomia decorrente desta transição, com a qual se sentem muito satisfeitos e graças à qual se revelam confiantes para enfrentar futuros desafios. Note-se que esta percepção de evolução da autonomia não invalida a valorização do apoio parental, denotando-se a percepção, por parte destes sujeitos, de uma qualidade elevada do relacionamento com os pais. Como projecto de futuro, a curto ou médio prazo, todos revelam desejar o regresso a Cabo Verde, percebendo como uma obrigação a contribuição para o desenvolvimento do seu país.

Como resultado mais saliente deste estudo considero a constatação da capacidade de integração na UP e de *sucesso académico*[8]* destes jovens. Porém, esta integração não é efectiva em todos os domínios da sua vida, na medida em que não foi notória a integração social com a comunidade não cabo-verdiana. Assim, estes jovens integraram-se de modo positivo, tanto na faculdade como no Porto, consideram-se satisfeitos e predomina o bem-estar psicológico. Todavia, esta integração decorre no seu subgrupo cultural. Esta será uma estratégia de defesa do *self*, mantendo-se os sujeitos em contextos familiares onde hábitos e língua são comuns, sendo ainda capazes de uma vivência positiva na sociedade portuguesa.

Apesar desta integração efectiva em *gheto*, os sujeitos identificam em si, mais ou menos conscientemente, mudanças na sua identidade cultural. De um modo geral, denota-se a progressiva flexibilização da identidade cultural (no sentido da efectiva identidade bicultural). Os sujeitos vão integrando aspectos da cultura portuguesa, mantendo em simultâneo características da sua cultura de origem, não perspectivando as mesmas como antagónicas. Este fenómeno é particularmente explícito quando alguns sujeitos deixam de ser capazes de identificar diferenças entre culturas.

Para finalizar, há que ressalvar que os resultados desta investigação reflectem a significação atribuída pelos sujeitos da amostra no período em que foram alvo de estudo, obtidos através da metodologia de observação utilizada, podendo não ser a mesma para outros estudantes cabo-verdianos na UP. No entanto, importa sublinhar que esta constatação não é mais do que assumir o papel essencial da percepção na construção de significados, construídos a partir das vivências e experiências individuais.

V. Implicações para a intervenção nos contextos de educação:

Ao nível das Políticas Educativas

O apoio à integração dos estudantes estrangeiros nos sistemas de ensino português deverá ser implementado desde logo numa fase preparatória – de promoção de uma integração com sucesso. De modo a evitar a construção de expectativas irrealistas face aos novos contextos e desafios, com intuito a evitar posterior desmotivação e eventual insucesso e abandono escolar destes jovens, seria benéfica a intervenção numa lógica de promoção da exploração de informação sobre as ofertas formativas em Portugal e apoio nos próprios países de origem dos candidatos, com enfoque na tomada de decisão e no apoio à preparação da vinda para Portugal.

Já em Portugal, o papel dos agentes de formação deverá passar pela implementação da educação multicultural - conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, tendo em vista a promoção da mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens culturais diversas (Cardoso, 1994, *in* Pereira, 2004). É essencial que todos os docentes/formadores reequacionem as respectivas áreas disciplinares em função dos estudantes que participam nas mesmas. Evitando a perpetuação de blocos de saber imperecíveis, a informação passaria a ser transmitida de um modo mais significativo para os estudantes.

Compreendidas algumas das dificuldades percepcionadas por estes estudantes no que toca às exigências académicas, considera-se fundamental a promoção da melhoria das condições de estudo, por exemplo, através de programas de apoio à aprendizagem, *workshops* sobre "Métodos de Estudo" (Pe-

---

[8] Entenda-se como sucesso académico um juízo de valor da investigadora que aponta para a negação do abandono escolar e para a progressão académica no sentido da conclusão do curso, não remetendo para o significado atribuído pelos sujeitos.

reira *et al,* 2005), aulas de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, aulas de Língua Estrangeira ou da disponibilização de materiais de apoio, sugestões partilhadas com Samutelela (2001). É de destacar o programa de acolhimento a "caloiros" da Faculdade de Engenharia da Universidade que foi identificado pelos entrevistados como muito importante para a sua adaptação académica e social.

Ao nível da Promoção da Integração

Como já referido, o envolvimento dos alunos em actividades extra-curriculares é favorável à sua integração e ao sucesso académico (Pereira *et a*l, 2002) pelo que as instituições deverão promove-las e divulgá-las.

Igualmente premente parece ser um maior incentivo ao trabalho das estruturas de apoio aos estudantes, tais como os gabinetes de apoio ao alunos nas instituições do ensino superior, já que muitos dos problemas abordados são de índole pessoal, pelo que fará todo o sentido a sua abordagem em intervenções de natureza psicológica (Pereira *et al*. 2001, *in* Pereira *et al*. 2005).

Tradicionalmente não se exige mais que o sucesso escolar, mas como se percebe através deste estudo, o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade é essencial para o bem-estar dos estudantes e promove o referido sucesso académico (Cruz *et al*, 1985, *in* Hood e Ferreira, 1999). Actualmente, denota-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento psicológico dos estudantes e por isso percebe-se um maior investimento nas estruturas de apoio, embora este investimento não seja igual em todas as faculdades da Universidade do Porto. Por esse motivo e também pelo facto de considerar que o campo de intervenção deverá ser mais explorado, tanto em quantidade quanto em diversidade, surge como fundamental a continuação de um investimento progressivo da intervenção psicológica em contextos universitários.

Uma vez que o factor suporte social se revelou como protector das experiências desafiantes destas transições, o que suporta as conclusões de outros estudos (Pinheiro, M. & Ferreira, J., 2002), revelam-se essenciais programas que promovam suporte, quer instrumental, quer emocional. Do primeiro poderá ser exemplo a promoção de grupos de estudo e do segundo a organização de programas de tutoria e/ou de mentoria, não exclusivamente por parte de alunos dos mesmos grupos culturais.

Apesar de já se terem comprometido com um dado curso superior, a orientação vocacional poderá desempenhar um importante papel, nomeadamente pela clarificação dos objectivos profissionais, dada a importância do desenvolvimento de carreira no que concerne à adaptação ao curso (Samutelela, 2001). A reflexão sobre o (des)encontro entre o curso e as expectativas anteriormente formadas, o equacionar de áreas dentro dos próprios cursos que sejam de maior interesse e nas quais os alunos se sintam mais competentes do que noutras, será certamente muito útil. Afinal a orientação vocacional alia-se à aprendizagem ao longo da vida, pelo que a sua actualização será sempre relevante na vida dos sujeitos.

VI. Referências bibliográficas

Almeida, S. L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho

Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 32, 1, 94-103.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Barthes, R. (1976). *Análise Estrutural da Narrativa: pesquisas semiológicas* (4ª ed). Petrópolis: Vozes.

Bastos, A., & Gonçalves, O. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: construção, implementação e desenvolvimento pessoal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 195-206.

Bruner, J. (1990). *Actos de Significado: Para uma Psicologia Cultural*. Lisboa: Edições 70.

Campos, B. (1993). Consulta Psicológica nas Transições Desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica* 9, 5-9.

Chickering, W.,& Schlossberg A. (1995). *How to get the most out of college*. Boston : Allyn and Bacon.

Chuateco, L., Dennis, J., & Phinney, J.(2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development* – Vol. 46, 3, 223-236.

Erikson, E. (1976). *Identidade : juventude e crise* (Cabral, A. Trad). - 2ª ed. - Rio de Janeiro : Zahar Editores.

LaFromboise, T., Coleman, H., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.

Luzzo, D. & McWhirter, E. (2001). Sex and Ethnic Differences in the Perception of Educational and Career-Related Barriers and Levels of Coping Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 79, 61-67.

Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage Publications

Neville, H., Heppner P., & Wang, L. (1997) Relations among Racial Identity Attitudes, Perceived Stressors, and Coping Styles in African American College Students. *Journal of Counseling & Development*, 75 [disponível em www.ebsco.com consultado em 10.12.2005].

Pacheco, N. (1996). *"Tempos de sozinhez em Passárgada" – Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: teorias e Práticas*. Cadernos do CRIAP, 42. Porto: Edições ASA

Pereira A. *et al* (2005). Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: Identificação das necessidades através de "focus group". In: Pereira, A. & Motta, E. (eds). *Actas do Congresso Nacional "Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Universidade de Coimbra. Coimbra: SASUC

Perna, L. & Cooper, M (2004). *Transforming the First Year of College Students of Color. Columbia S.C.: University of South Carolina.*

Phinney, J., Dennis, J., & Osorio, S. (2006). *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology,* V. 12(2), 347-366.

Pinheiro, M. & Ferreira, J. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. *In* Pouzada, A., Almeida, L. & Vasconcelos, R., (Eds.) *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 137-146). Guimarães: Universidade do Minho.

Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage Publications.

Saenz, T.,Marcoulides, G., Junn, E., & Young, R. (1999). The relationship between college experience and performance among minority students. *The International Journal of Educational Management.* 13/14, 199-207.

Samutelela, H. (2001). *Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos "PALOP"*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.

Skowron, E. (2004). Differentiation of Self, Personal Adujstment, Problem Solving, and Ethnic Group Belonging Among Persons of Color. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 82, 447-456

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Yeh, C., & Hwang, M. (2000). Interdependence in Ethnic Identity and Self: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling & Development*, 78, 420-428.

4 – (NOVOS) PROFISSIONAIS E PROCESSOS PARA A QUALIFICAÇÃO

Manuel António Ribeiro &
Liliana Oliveira

APRENDER, QUALIFICAR E PROFISSIONALIZAR

A existência de conhecimento qualificado nos cidadãos, nas famílias, nas empresas e nos territórios é hoje, em qualquer país do mundo, uma variável determinante na riqueza que se produz e se distribui, nos direitos sociais que se possui e na felicidade que se sente.

Que desafios hoje se colocam à totalidade das instituições científicas e de ensino portuguesas?

1. Corresponder aos interesses dos cidadãos que frequentam, ou desejam frequentar, uma qualquer instituição de ensino, no sentido de aí concretizarem, ao longo das suas vidas, uma formação humana, cultural e técnica de qualidade superior;
2. Corresponder aos interesses das famílias portuguesas que assumem, hoje, a educação e a formação como o mais importante e estratégico investimento, tantas vezes realizado com grandes sacrifícios;
3. Cooperar, responsável e activamente, com as empresas portuguesas, formando profissionais tecnicamente qualificados e com uma educação cultural e humana que lhes assegure a capacidade empreendedora e criativa, que hoje é condição essencial para a produção de mais riqueza;
4. Qualificar os territórios e as regiões portuguesas, tornando-os atractivos para o investimento e para o trabalho qualificado;
5. Contribuir para o desenvolvimento de Portugal e para a afirmação do país no mundo.

O Governo e as instituições científicas e de ensino portuguesas estão, na actualidade, a construir as bases da mais importante infra-estrutura de um país, no século XXI: o conhecimento.

É por todas estas razões que os portugueses deveriam assumir a sua qualificação não apenas como um Direito constitucional que o Estado deve assegurar, mas também como um dever de consciência que cada um assume para consigo e para com o desenvolvimento do seu país.

Actualmente, o nosso mundo renova o seu conhecimento a uma velocidade nunca antes experimentada pela humanidade, o que vai exigir esforços diferenciados ao longo da nossa vida.

A obsolescência é grande e a inovação é permanente no mundo actual.

Não se trata disso ser bom ou mau, é apenas o modo como se comporta o movimentado e dinâmico processo da nossa civilização.

Portugal precisa, urgentemente, de encontrar um desígnio e um rumo que voltem a mobilizar a sociedade, que renovem a esperança e a confiança, que permitam

recuperar os nossos atrasos, que promovam o desenvolvimento económico e a coesão social, e que visem colocar Portugal ao nível dos países mais avançados da UE.

Assim sendo, como todas as ofertas profissionais do século XXI, em plena era do conhecimento, urge a necessidade de uma qualificação dos pretendentes a esses empregos. Uma qualificação, cada vez mais exigente e muito além do saber técnico.

A sociedade do conhecimento cobra, dos que estão a ingressar no mundo do trabalho, que sejam integrados. Além disso, é necessária uma constante renovação do que foi aprendido, num ciclo contínuo e infinito de aprendizado.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho
Norte de Portugal/Galiza

Chaves, 9 e 10 Outubro 2008

Manuel António Ribeiro & Liliana Oliveira

Aprender, Qualificar e
Profissionalizar

- **Aprender**
- **Qualificar**
- **Profissionalizar**

Aprender, Qualificar e
Profissionalizar

A existência de **conhecimento qualificado** nos cidadãos, nas famílias, nas empresas e nos territórios é hoje, em qualquer país do mundo, uma **variável determinante na riqueza que se produz e se distribui**, bem como nos direitos sociais que se possui e na **felicidade** que se sente.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

Que desafios se colocam actualmente à totalidade das **instituições científicas e de ensino portuguesas**?

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

1. Corresponder aos interesses dos cidadãos que frequentam, ou desejam frequentar, uma qualquer instituição de ensino, no sentido de aí concretizarem, ao longo das suas vidas, uma formação humana, cultural e técnica de qualidade superior;

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

2. Corresponder aos interesses das famílias portuguesas que assumem, hoje, a educação e a formação como o mais importante e estratégico investimento, tantas vezes realizado com grandes sacrifícios;

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

3. Cooperar, responsável e activamente, com as empresas portuguesas, formando profissionais tecnicamente qualificados e com uma educação cultural e humana que lhes assegure a capacidade empreendedora e criativa, que hoje é condição essencial para a produção de mais riqueza;

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

4. Qualificar os territórios e as regiões portuguesas, tornando-os atractivos para o investimento e para o trabalho qualificado;

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

5. Contribuir para o desenvolvimento de Portugal e para a afirmação do país no mundo.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

O Governo e as instituições científicas e de ensino portuguesas estão, na actualidade, a construir as bases da mais importante infra-estrutura de um país, no século XXI:

O CONHECIMENTO.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

É por todas estas razões que os portugueses deveriam assumir a sua qualificação não apenas como um Direito Constitucional que o Estado deve assegurar, mas também como um dever de consciência que cada um assume para consigo e para com o desenvolvimento do seu país.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

Actualmente, o nosso mundo renova o seu conhecimento a uma velocidade nunca antes experimentada pela humanidade, o que vai exigir esforços diferenciados ao longo da nossa vida.

A obsolescência é grande e a inovação é permanente no mundo actual. Não se trata disso ser bom ou mau, é apenas o modo como se comporta o movimentado e dinâmico processo da nossa civilização.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

Portugal precisa, urgentemente, de encontrar um desígnio e um rumo que voltem a mobilizar a sociedade, que renovem a esperança e a confiança, que permitam recuperar os nossos atrasos, que promovam o desenvolvimento económico e a coesão social, e que visem colocar Portugal ao nível dos países mais avançados da UE.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

Assim sendo, como todas as ofertas profissionais do século XXI, em plena era do conhecimento, urge a necessidade de uma qualificação dos pretendentes a esses empregos.

Uma qualificação, cada vez mais exigente e muito além do saber técnico.

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

A sociedade do conhecimento cobra, dos que estão a ingressar no mundo do trabalho, que sejam integrados.

Além disso, **é necessária uma constante Renovação do que foi aprendido, num ciclo contínuo e infinito de aprendizado.**

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

FIM

Obrigado pela V. atenção!

Aprender, Qualificar e Profissionalizar

Ana Bento (1),
Filomena Parada (2) &
Joaquim Luís Coimbra (3)

(1) Psicóloga Clínica. Conselheira, Cidade das Profissões.

(2) Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e de Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

(3) Professor Associado. Coordenador, Centro de Desenvolvimento Vocacional e de Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cidade das Profissões: (Re) Pensar as práticas de orientação vocacional à luz de uma experiência formativa

Resumo

Hoje em dia, os profissionais de orientação vocacional vêem-se confrontados com a necessidade de reflectir e de (re)definir o seu papel e prática profissional numa conjuntura marcada pela incerteza e por profundas e intrincadas mudanças. Tal desafio afigura-se ainda mais complexo quando o psicólogo inicia a sua actividade profissional sem ter tido qualquer preparação prévia nesse domínio. É, pois, objectivo do presente texto reflectir criticamente sobre a intervenção que venho desenvolvendo no âmbito da Cidade das Profissões (**CdP**), um projecto inovador de apoio ao emprego, à qualificação dos recursos humanos e à promoção da acção empreendedora, que assume como objectivo Informar, Aconselhar, Promover e Capacitar. Concretamente, procurar-se-á analisar as diversas vertentes de intervenção das Conselheiras ao serviço da CdP, a partir do olhar de alguém que é um(a) "novato(a)", tanto nesta área de intervenção como no mundo do trabalho.

Introdução

Perante a dialéctica contemporânea de uma conjuntura socioeconómica e política imbuída de processos céleres de transformação do mundo, nomeadamente no âmbito do emprego e da educação, pautada pela individualização crescente dos percursos de vida, logo, também profissionais – reflexo da mobilidade e multiplicidade laboral por períodos alternados de formação, actividade e precariedade laboral – e pela incerteza, começam a cair por terra algumas das visões mais tradicionais de trabalho.

Assistimos, nos dias que correm, a uma autêntica dança das cadeiras. As regras são elucidativas: a rapidez e a flexibilidade são o passe livre do jogador para se manter em jogo. A mensagem simples e clara, o jogador deve, a todo o custo, assegurar a sua oportunidade pois quem fica de fora é, de imediato, excluído.

Com a passagem do tempo, este jogo tem assumido contornos cada vez mais complexos e fugidios, do gato e do rato, ainda mais porque se tem verificado uma re-

dução gradual e acentuada do número de "cadeiras" e, consequentemente, uma restrição no leque de oportunidades.

A situação actual conduz inevitavelmente a um sentimento de insegurança e de tensão geral, passível de se observar tanto no adolescente, que se vê confrontado com a escolha entre um percurso formativo ou educativo, como no jovem recém-licenciado à procura do primeiro emprego ou, ainda, no adulto. À partida, o último, tanto se pode confrontar com a necessidade de avançar para a (re)construção de uma etapa similar ou distinta, da anterior, da sua carreira profissional. Assim, se, por um lado, as suas principais preocupações se podem também relacionar com a (re)definição de escolhas ou investimentos no domínio formativo ou profissional, por outro, as prioridades por si evidenciadas podem ser um pouco distintas dos seus congéneres mais novos, centrando-se mais em aspectos relativos à manutenção e/ou consolidação de uma posição entretanto adquirida no mercado de trabalho.

Foi neste contexto de sonegação das bases tradicionais de apoio ao nível do planeamento e gestão de carreira que enquanto recém-licenciada do ramo de Psicologia Clínica alinhei com muitos outros na disputa por um "lugar ao sol". Num mundo onde já não faz sentido falar de uma relação entre a profissão exercida e o curso ou formação escolhida e terminada, percorro um caminho diferente do esperado ao integrar o projecto **Cidade das Profissões (CdP)**.

(a) O Projecto a Cidade das Profissões

A **CdP** é um projecto inovador que presta apoio ao emprego, à qualificação dos recursos humanos e à promoção da acção empreendedora. Nasceu enquanto subprojecto no âmbito do **Porto Digital** e enquadra-se numa missão mais ampla, o de contribuir para a evolução de uma sociedade de Informação e do Conhecimento ao alcance de todos.

O projecto **CdP** assenta numa vasta parceria entre diversas entidades públicas e privadas. Os seus principais promotores e parceiros são a Câmara Municipal do Porto, a Universidade do Porto, a Associação Empresarial de Portugal e o Metro do Porto sendo que se insere na rede internacional *Réseau Cités des Métiers*, criada em França na década de 90.

No processo de adaptação às muitas e rápidas alterações dos perfis de competências e dos modelos de relações laborais, a **CdP** tem como objectivo Informar, Aconselhar, Promover e Capacitar. Por base da prestação de serviços está o apoio gratuito e especializado por parte de Conselheiros a estudantes do ensino básico ao ensino superior, a recém-licenciados, a pessoas à procura do primeiro emprego, a trabalhadores desempregados de curta, média/longa duração em busca de emprego ou de requalificação, a trabalhadores activos em busca de desenvolvimento, à promoção de competências e de novas empresas, resultantes das iniciativas de empreendedorismo.

O apoio prestado estrutura-se em quatro formas de actuação: a) atendimento individual e personalizado em cinco pólos de atendimento – (i) profissões, (ii) formação, (iii) estágios, (iv) reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e (iv) empreendedorismo; b) espaço multimédia de auto-informação; c) sessões informativas; por fim, d) projectos e iniciativas junto de entidades (públicas e privadas) promotoras de parcerias estratégicas para a concretização de objectivos específicos no âmbito dos fins e metas da **CdP.**

(b) (Re)Pensar o papel e prática profissional

Tendo como pano de fundo um panorama pautado por um discurso largamente baseado na necessidade de as pessoas investirem na promoção imediata e activa do desenvolvimento do que se vem designando como *capital humano* – o que, na prática, apenas contribui para que recaia sobre o cidadão comum a responsabilidade de se preparar, de integrar e de se manter num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, impessoal e marcado pela convulsão –, não raras vezes questionei e ponderei, com seriedade, não só o meu papel mas também a minha postura e abordagem perante a dita prática profissional.

A procura compulsória de respostas e de conhecimento resultou quer das inúmeras situações e entraves com os quais me deparei no meu dia-a-dia – constrangimentos, infelizmente, indissociáveis da realidade do trabalho e da sua prática –, quer de todos os momentos em que, porventura, me reportei à natureza clínica do meu percurso académico e profissional.

De facto, sempre que ponderava, no preâmbulo da minha integração no projecto, sobre o percurso até ao momento percorrido e a vastidão ainda por trilhar, não podia deixar de o fazer sem o compreender como assaz desfasado do contexto ao qual, de momento, me via vinculada. Sem dúvida, fruto da perda de referências e de uma sensação de inquietude, perfeitamente natural para uma recém-chegada e novata.

Acredito porém, que foram esses mesmos momentos de dúvida e de incerteza que acicataram em mim uma necessidade de saber, de procura e de questionamento, presente até aos dias de hoje e que, em

parte, me levaram a ingressar no curso *Orientação vocacional: A exigência de novas práticas*[1].

A finalidade precípua do curso seria, por um lado, facultar as bases teóricas e pragmáticas que me permitissem sustentar a minha prática e, por outro, o responder à minha necessidade de reflexão e circunspecção crítica sobre a minha pessoa e prática, numa lógica de compreensão, questionamento e reflexão conducente, em última instância, à clarificação dos problemas associados à prática e possíveis soluções.

Posto isso, o que é que eu, enquanto formanda, retirei deste curso de formação contínua?

Constatei, ao explorar um pouco a minha trajectória profissional que o que, à partida, considerava um assunto marcante e condicionador da minha validação enquanto profissional/Conselheira da **CdP** – a experiência profissional – é, na verdade, uma fonte única de enriquecimento, de descoberta e de encontro entre passado e presente. As premissas que regem a minha intervenção no decorrer da prestação de serviços mantêm-se uma constante.

A ideia que todos nós, enquanto seres vivos, simultaneamente psicológicos e sociais, possuímos toda uma história e trazemos connosco toda uma vivência, somos condicionados pelas interacções experienciadas quer com o meio ambiente quer com os outros, permanece o corolário da minha intervenção. A noção de que a nomenclatura actual desempenha um papel importantíssimo na forma como devo abordar e conduzir, não só o atendimento mas também todas as acções que venha a realizar no exterior, permanece uma constante.

Devido a minha formação profissional e académica, apreendi a importância da perspectiva holística na assistência integral ao utente, o que valida o facto do trabalho, da família, do envolvimento comunitário, da ecologia, do lazer, enfim, do ser, do estar, do saber, do fazer e das suas múltiplas combinações estarem interconectados e serem elementos indissociáveis da pessoa como um todo.

Tal sugere uma certa urgência no apreçar não apenas das minhas crenças e necessidades pessoais, enquanto profissional, mas, impreterivelmente, de todos os que procuram os serviços da **CdP**. Consequentemente, reconheci a necessidade premente de uma abordagem renovada ao que faço e ao que se vem fazendo no âmbito da orientação vocacional.

(c) Os utentes

Devido à localização privilegiada das instalações da **CdP**, no coração da cidade do Porto (baixa portuense), o projecto desfruta de uma aproximação ímpar à realidade concelhia (Porto e Grande Porto). O espaço favorece claramente o contacto com as comunidades envolventes, um conhecimento dos seus diferentes modos de vida, especificidades e residentes (famílias, escolas e serviços).

Daqui resulta uma população extremamente abrangente e heterogénea enquadrada numa infinidade de elementos, de cariz etário, étnico, socio-económico, cultural e profissional, e de emaranhamentos que expressam não só possíveis obstáculos, mas também "janelas de oportunidade" (Heckausen & Tomasik, 2002) à intervenção e promoção da mudança.

Desta inter-relação próxima com a comunidade resultou uma interessante sinergia, patente na procura, por parte dos residentes, dos nossos serviços internos ou nos pedidos de deslocação dos nossos recursos humanos e técnicos para o exterior. Muitas das solicitações feitas à **CdP** têm por base a procura de informação e aconselhamento a título pessoal, provenientes de instituições de ensino (público e privado) ou afectas a projectos/comunidades de teor social (em regime aberto ou de internamento), em temáticas tão variadas como são as relativas ao emprego ou à formação, nomeadamente no que se refere às alternativas disponibilizadas pelos sistema ao nível do prosseguimento de estudos pós-9.º ano (superior ou não superior).

Assim, uma parte significativa do trabalho da Conselheira passa pela implementação (permanente e/ou cíclica) de projectos, serviços e eventos em dois grandes campos operacionais: *in loco* (na **CdP**) e no espaço exterior. O escopo destas iniciativas é a promoção do desenvolvimento vocacional e, subsidiariamente, a promoção e integração social do indivíduo num processo que envolve vicariantemente o sistema de apoio institucional, familiares e outros membros da comunidade.

(d) Intervenção *in loco*

Reflectindo sobre a minha prática *in loco*, constato que grande parte dos jovens e adolescentes que requisitam os serviços das Conselheiras fazem-no com a crença profundamente enraizada de que, ao

[1] O curso "Orientação Vocacional: A exigência de novas práticas. Como intervir face ao declínio de expectativas dos cidadãos, às novas formas de (des)emprego e exclusão social, à aprendizagem ao longo da vida e ao desinvestimento na educação/formação?" foi, sob a coordenação científica do Prof. Doutor Joaquim Luís Coimbra, promovido pelo Serviço de Educação Contínua da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

optar por uma determinada área ou curso no final do 9º e/ou 12º ano, estarão inevitavelmente a firmar uma espécie de contrato vinculativo que os acompanhará pelo resto da sua vida. Logo, não causa nenhuma estranheza que o primeiro contacto entre o jovem utente e a Conselheira tenha lugar num clima de receio e dúvida.

À pressão do medo de poder estar a tomar a decisão errada, acresce-se uma sensação de incumbência: ter de prosseguir os estudos, ter de ingressar no ensino superior (universitário ou politécnico) e ter de se tornar num cidadão produtivo.

Muitos reagem a este estado de indefinição e convulsão interior procrastinando o processo de resolução da escolha vocacional, na expectativa de que outro, muitas vezes o profissional que se encontra à sua frente, tome para si a iniciativa de resolução ou tomando a decisão de forma puramente aleatória, procurando responder desta forma a uma necessidade intrínseca de alcançar *status* social e financeiro e, assim, corresponder tanto às demandas sedutoras dos *mass media* e da cultura *pop*, como às expectativas dos outros significativos e exemplos da comunidade.

Este estado de aparente letargia ante o percurso vocacional é perceptível não só nos mais jovens mas também nos seus congéneres mais velhos, que, com frequência, revelam uma profunda dificuldade em se reposicionar ou colocar em retrospectiva o seu percurso de vida. O seu, por vezes, longo passado (sobretudo profissional), transportado para um presente de dúvida e questionamento, que os obriga a projectarem-se num futuro nem sempre de fácil "descortinação", comporta à equação todo um conjunto de significações sempre imediatamente acessíveis, que complexificam e dificultam o processo de resolução da(s) escolha(s) vocacional(is). Como é óbvio, algo de similar sucederá com os adolescentes e jovens que também nos procuram, os quais, no entanto, encerrarão em si questões algo diversas, pois apesar de alguma universalidade subjacente a significados e processos há especificidades que, entre outros aspectos, variam consoante as diferentes idades e fases de vida de cada um (cf. Super, 1980).

Com efeito, não é fácil para um adulto avaliar ou (re)avaliar o seu percurso profissional, quer se encontre a (re)formulá-lo ou, melhor dizendo, a (re)construí-lo, seja qual for o motivo que leva a pessoa a ter de o fazer (*e.g.*, vontade de progredir/aprender; imposição patronal; despedimento ou qualquer outra modalidade de ausência de emprego; reforma). Há, por isso, uma resistência por parte destes utentes em questionar e em (re)avaliar o percurso até então percorrido, tanto mais que o processo acarreta a vivência de sentimentos de grande angústia, de vazio interior, uma forte alusão ao tempo perdido e de autorecriminação face às decisões tomadas no passado. A mudança é perspectivada com dúvida e receio, preferindo escudar-se na "vida" que não lhe permite "agora mudar" ou simplesmente adiando qualquer tipo de tomada de iniciativa.

A desconstrução do discurso do utente (jovem ou adulto) implica por parte da profissional um "jogo de cintura". Entre os primeiros predomina uma visão distorcida e de certa forma desfasada da realidade, resultado de um "mergulhar a fundo" no problema que os impossibilita de, por um lado, distanciarem-se do problema, analisarem a situação e encontrarem possíveis soluções e, por outro, apreciarem a diferença entre o possível e o real. Cabe, portanto, a quem assiste, por falta de melhor expressão, "peneirar" o discurso apresentado e "adoçar a pílula", isto é, devolver uma análise isenta e imparcial da situação actual e contribuir para a definição de prioridades de melhoria, numa atmosfera de envolvimento (Conselheira e utente) e de promoção de autonomia.

Neste sentido, é importante que a Conselheira tenha ancorado em si a noção de que o desenvolvimento vocacional, enquanto dimensão de concretização dos demais domínios do desenvolvimento humano, é indissociável do processo de construção gradual da identidade pessoal e da orientação progressiva de cada um de nós para um projecto de vida em contínua reformulação (Coimbra, 1995). Urge, pois, a adopção de uma visão da intervenção centrada na promoção do desenvolvimento psicológico, numa dinâmica de questionamento e exploração activa, que parta do potencial e história de vida do indivíduo. Pretende-se, desse modo, criar as condições necessárias para que o mesmo possa assumir, em simultâneo, o protagonismo dessa mesma história, bem como a sua posição na sociedade, enquanto cidadão autónomo e ajustado.

Embora não seja uma iniciativa nova, a promoção do contacto directo com um vasto leque de indivíduos e situações representativas da vida adulta e do trabalho tem-se revelado uma estratégia eficaz nesta promoção da consciencialização de possíveis percursos de vida e objecto de crescente procura por parte do nosso público. Iniciativas como o *Mês Temático*, onde cada mês é dedicado a uma área profissional em expansão (*e.g.*, mês da hotelaria e da restauração), em que se fornece informação pertinente e actualizada, num formato dinâmico e interactivo, por recurso a *workshops*, seminários, conferências, painéis de profissionais e outras actividades, têm-se revelado uma mais-valia no processo de exploração.

Efectivamente, a criação destes espaços de interacção com o mundo das profissões e do trabalho permite ao participante não só explorar um vasto leque de possibilidades vocacionais e aproximar-se da realidade envolvente e das necessidades reais do mercado de trabalho, como também desconstruir preconceitos e estereótipos de género e um reposicionamento crítico perante as suas próprias concepções e práticas. Ilação que tanto a minha prática como a literatura vêm suportando (cf. Santos, 2003)

(e) Intervenção no exterior

A intervenção no exterior pressupõe, na maioria dos casos, a deslocação da equipa técnica da CdP a meios socioeconómicos desfavorecidos e problemáticos do Grande Porto. A incompreensão, o desconhecimento e a falta de meios são alguns dos factores que podem ajudam a explicar, mas não a compreender, o porquê dos residentes dos bairros sociais e/ou zonas carenciadas serem, surpreendentemente, os mais carenciados de iniciativas desta natureza.

Apesar dos indícios alarmantes emitidos por estas comunidades "em crise", de insucesso e abandono escolar, factores facilitantes e/ou precipitantes, numa grande percentagem de situações, da exclusão social, rareiam as ofertas de respostas social-educativas ou de intervenções que promovam o apoio e a integração socioprofissional e pessoal dos jovens e por acréscimo, do seu meio comunitário e familiar.

Desde logo, não resulta inesperado que qualquer tipo de parceria ou iniciativa que procure, por um lado, intervir nos principais problemas que assolam a comunidade e, por outro, promover a igualdade de oportunidades e integração das suas crianças e jovens, seja recebida de "braços abertos" pelos seus vários intervenientes.

A escola, enquanto pólo aglutinador da comunidade e entidade estruturante do Saber e do Conhecimento, desempenha um papel fundamental ao facilitar a implantação e implementação das iniciativas **CdP**. Iniciativas que compreendem a efectivação em contexto escolar de projectos de intervenção, nomeadamente o projecto *"Escolas Conscientes, Escol(h)as Consequentes"* a par de iniciativas isoladas e pontuais. As últimas, requerem uma certa versatilidade e faceta "criativa" por parte das Conselheiras, que procuram responder às expectativas e necessidades quer da instituição promotora quer dos alunos (*e.g.*, através da criação de jogos didácticos).

A **CdP** tem participado, com alguma frequência, em diversas iniciativas de correspondência com outras escolas, através de acções como as "Palestras Divertidas" (já vai na sua 3.ª edição) promovidas pelo Projecto Pular a Cerca II (Maio de 2008), entre outras. A título ilustrativo, poder-se-á referir que na actual edição das "Palestras Divertidas" foram desenvolvidas, ao longo de uma semana, palestras/actividades dirigidas aos alunos das escolas EB 2,3/S do Cerco. O objectivo foi o de os motivar para as aprendizagens escolares e divulgar o projecto "Jardins de Fusões", iniciativa delineada com o intuito de preservar e melhorar espaços verdes no Bairro do Porto que dá nome à escola e na qual a última se insere.

A **CdP** tendo em conta o tema orientador - "Jardins"- dinamizou uma actividade orientada para alunos do 2º ciclo que consistiu num jogo de perguntas-respostas, por equipas, com o objectivo de aproximar os alunos das profissões (*e.g.*, funções, natureza do trabalho, materiais e utensílios) que se relacionavam com o tema geral. A progressão no jogo foi feita em função do lançamento de um *"dado-perguntador"* e do número de respostas correctas, ilustradas graficamente através de uma planta em crescimento (painel) e de peões, com o formato de objectos associados às "profissões verdes" (*e.g.*, regador, ancinho, entre outros). A recepção foi óptima! Creio, inclusive, que muitos profissionais ficariam agradavelmente surpreendidos com a contribuição, envolvimento e generosidade demonstrada, tanto pelos jovens como pelos adultos, que nos receberam e que, de forma interessada e espontânea, participaram (e vêm participando) nesta e noutras actividades propostas pela **CdP**.

(f) Projectos de intervenção em contexto escolar

A orientação vocacional não se restringe apenas a auxiliar os estudantes do ensino secundário a optar pelo ensino superior ou pelo ensino pós-secundário não superior, na realidade, traduz-se na promoção do desenvolvimento vocacional do indivíduo ao longo de toda a vida, preparando-o para lidar com as transições que vai enfrentar e a explorar novos rumos profissionais. Importa, de resto, ter presente que em termos do desenvolvimento vocacional dos intervenientes, a "continuidade temporal é uma condição indispensável para a ocorrência de mudanças significativas" (Campos & Coimbra, 1991, p.17). Daí que, do meu ponto de vista, os projectos de intervenção delineados com o intuito de promover em contexto escolar (ensino pré-escolar, básico e secundário) o desenvolvimento vocacional, possam vir a fazer toda a diferença.

Projectos como – "*Cresce e Aparece*", "*Escolas Conscientes, Escol(h)as Consequentes*" e o projecto "*(És)tudo*" são fulcrais para a implementação de uma intervenção coerente, organizada e pertinente no âmbito da orientação vocacional. Apenas mediante a promoção, ao longo das várias faces e fases de vida do indivíduo, de estruturas e processos que conduzam a uma maior complexidade cognitiva, a uma atitude de questionamento e exploração de si e do mundo, poderão os jovens visualizar e cogitar sobre o campo de possíveis e delinear um plano de acção enquadrado na realidade quotidiana (cf. Guichard & Pouyaud, 2008).

"Cresce e Aparece" [2] (a implementar)

É um projecto de intervenção em infantários e escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Os pressupostos que regem este projecto consistem numa primeira aproximação ao mundo das profissões, na exploração de estereótipos sociais e de género e na exploração reflexiva acerca de constructos vocacionais. Consiste, concretamente, numa intervenção precoce, que visa fomentar a exploração vocacional da criança tendo em vista os desafios futuros que, no plano vocacional, a aguardam, nomeadamente no que se refere aos momentos em que o sistema de educação/formação a confronta, explicitamente, com a necessidade de resolução da tarefa da escolha vocacional.

Em consonância com o postulado pelos autores do projecto, esta iniciativa pretende: a) incentivar a descoberta e exploração do mundo das profissões, fomentando uma postura crítica acerca dos estereótipos e preconceitos socialmente veiculados para que estes não limitem as escolhas vocacionais; b) sensibilizar para a necessidade e importância da profissão, da formação, do trabalho e do emprego para a evolução interpessoal e social, estimulando o seu sentido de responsabilidade, respeito e integração social; c) incitar a construir uma ponte entre o simbólico e situações reais, predominantes no seu meio ambiente; d) contribuir para o respeito pela pluralidade e diferenciação de papéis patentes à nomenclatura socio-profissional; e por fim, e) promover o alargamento e diferenciação do leque de interesses vocacionais dos jovens através de uma exploração directa.

"Escolas Conscientes, Escol(h)as Consequentes" [3] (a decorrer)

É um projecto de intervenção que, desde o seu início, tem sido bem recebido junto da população estudantil e docente. Dirigida às escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, esta iniciativa tem como objectivo último a promoção do desenvolvimento pessoal/vocacional dos alunos por meio da intervenção sobre os seus professores. Assim, a equipa responsável pela concepção do projecto defende que se se reconhece que os professores influenciam os alunos e as suas escolhas, esta influência deve ser preparada e planeada. Nesse sentido, a intervenção decorre com o intuito de preparar os professores para influenciar os alunos de forma sistemática, intencional e apoiada por uma equipa de intervenção com experiência no domínio da orientação vocacional. Procura-se tirar partido da relação professor/aluno, construindo-a/ desenvolvendo-a de forma a que seja não apenas um contexto de progressão académica, mas também uma ferramenta a usar ao serviço do desenvolvimento pessoal do aluno.

Para a equipa responsável pela sua concepção, os objectivos deste projecto passam pelo: a) favorecimento da compreensão das variáveis críticas na estruturação do projecto vocacional; b) promoção da reflexão em torno do papel do professor enquanto agente de desenvolvimento vocacional; c) apoio à organização de práticas de infusão curricular de objectivos de exploração vocacional; d) construção de significado para o papel da escola e dos professores no seu processo de "orientar-se"; e por fim, e) a exploração da relação com o mundo das profissões sob estímulo dos conteúdos específicos de uma matéria curricular.

"(És)tudo"[4] (a implementar)

Projecto direccionado para jovens do 2º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, que visa promover o desenvolvimento de metodologias/ competências de estudo, fundamentais para a obtenção do sucesso escolar e que serão, a longo prazo, essenciais à integração e manutenção dos jovens no mercado de trabalho, uma vez que são transferíveis aos vários contextos de vida.

Este projecto pretende: a) promover o desenvolvimento de competências que permitam aos jovens ter sucesso na vida escolar (competências de estudo); b) promover o desenvolvimento de competências que sejam úteis à futura integração dos jovens no mercado de trabalho e que sejam transferíveis para os seus vários contextos de vida (competências transversais); c) explorar os significados atribuídos à Escola (expectativas e perspectivas de futuro); d) facilitar a associação entre as competências que o aluno possui e as que este considera serem as esperadas para alcançar o sucesso em determinada disciplina em momentos de avaliação, promovendo, desta forma, o auto-conhecimento; e) promover o desenvolvimento de competências de organização pessoal, de planeamento e de gestão do tempo; f) apoiar na conciliação de papéis de vida; g) facilitar a promoção de aquisições cognitivas básicas para a resolução de

---

[2] Projecto da autoria da CdP.

[3] Projecto da autoria do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCEUP e da CdP.

[4] Projecto da autoria da CdP.

problemas; h) contribuir para a assimilação e compreensão da informação fornecida pelos professores aos alunos; i) reforçar a motivação e a participação dos alunos nas actividades escolares; j) favorecer a tomada de consciência da existência de diversas estratégias promotoras de sucesso escolar; k) contribuir para uma eficaz gestão da ansiedade; e l) explorar os sentimentos e sensações sentidas aquando os momentos de avaliação.

A par da realização regular de actividades no âmbito da promoção da empregabilidade e do conhecimento sobre o mundo das profissões, estes dois novos projectos de intervenção em contexto escolar, o "*Cresce e Aparece*" e o "*(És)tudo*", procuram complementar o já consolidado projecto **"***Escolas Conscientes, Escol(h)as Consequentes*".

Apreciação Pessoal

Tendo em conta que, até há pouco tempo a orientação vocacional era, de um modo redutor, perspectivada como um processo no qual o técnico se limitava a elucidar os jovens sobre a(s) sua(s) tendência(s) no foro vocacional, por recurso à administração de uma "bateria de testes", a implementação deste tipo de projectos surge como uma mais valia, uma resposta aos desafios que se colocam ao profissional de hoje, desafios que não se resumem, apenas, à mera prestação de apoio e aconselhamento, mas sim à necessidade de orientar o utente para a reflexão e a acção ao longo do seu percurso de vida.

Por tudo isto, acredito que os projectos apresentados resultam de um "novo olhar" sobre a orientação vocacional, uma vez que procuram promover o desenvolvimento pessoal e vocacional do indivíduo, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário – ou seja, incentivam e fomentam a desmultiplicação das intervenções, criando, ao longo dos diversos períodos e etapas do desenvolvimento (dentro e fora dos chamados momentos "de crise"), oportunidades propícias à reflexão e ao questionamento dos actuais investimentos vocacionais de crianças, adolescentes e jovens. Mais, isto é conseguido com o recurso a actividades que promovem a exploração e o pensamento sobre as questões vocacionais nas diferentes fases de vida, mediante a interacção dos diferentes intervenientes (aluno, escola e comunidade), dando-se um especial destaque à actuação de todos quantos são susceptíveis de (mais ou menos directamente) impactarem o desenvolvimento vocacional de crianças, adolescentes e jovens com quem interagem (*e.g.*, pais, pares, professores) e que, por isso, são usualmente designados como *outros significativos*.

Conclusão

Em suma, esta formação teve uma contribuição decisiva na fundamentação das bases teóricas e pragmáticas que sustentam a minha prática profissional. A reflexão do meu quotidiano profissional num espaço aberto de troca de ideias, conceitos e experiências evidenciou a necessidade de mudança no âmbito das práticas de orientação vocacional, assim como a preservação na minha prática profissional de uma visão alargada e integrada do utente e do atendimento (da infância a senescência).

Nesse sentido, reiterou, em termos do trabalho de campo, a noção da importância assumida pela desmultiplicação das intervenções, isto é, a importância e a necessidade de, enquanto profissional, continuar a investir na criação e dinamização de projectos/iniciativas vocacionados para os diferentes contextos e identidades (crianças, jovens, adultos e senescentes) enquanto factor-chave para uma orientação vocacional de sucesso e com proveitos futuros. Ajudou igualmente a que me apercebesse da inseparabilidade entre o que é pessoal e o profissional, reforçando concepções e práticas adquiridas aquando da minha formação inicial, em Psicologia clínica – em suma, o porquê de se falar em consulta psicológica também ao nível das práticas de intervenção em orientação escolar e profissional.

Referências Bibliográficas

Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. Cadernos de Consulta Psicológica, 7, 11-19.

Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, *35*, 26-29.

Guichard, J. & Pouyaud, J. (2008). *School transition and self-construction in adolescents and emerging adults*. Comunicação apresentada na 2008 International Counseling Psychology Conference "Creating the Future: Counseling Psychologists in a Changing World". Chicago/Illinois, Março.

Heckausen, J. & Tomasik, M.J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 199-219.

Santos, P.J. (2003). Conhecer as formações secundárias e aprofundar o projecto de orientação vocacional. In M.J. Gama (Coord.), *Módulo inicial – Entrar no ensino secundário: Propostas de actividades para realizar com os alunos* (pp.35-95). Porto: Edições Asa.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*,282 298.

Claúdia Póvoas
Matilde Monteiro

Actual Gest Formação Profissional

Formação de Formadores/as –Novas metodologias, novas estratégias de ensino/ aprendizagem, novos desafios na aprendizagem ao longo da vida

Portugal assiste hoje ao desafio de recuperar anos de atraso no que toca à formação/educação. A recuperação dos défices de qualificação não só terá de mobilizar uma significativa parte da população, jovens e adultos, como também de ser feita de uma forma célere, garantindo resultados. Não se trata, apenas, de colocar a responsabilidade do lado de quem quer, ou sente a necessidade de ver validadas ou aumentadas as suas competências, trata-se, também, de disponibilizar uma oferta formativa motivadora, atractiva, de qualidade e acessível, nas suas diversas dimensões.

A participação da Actual Gest Formação Profissional[1] no X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza surge neste contexto, da vontade de testemunhar e partilhar algumas iniciativas inovadoras que têm vindo a ser desenvolvidas no seio da sua comunidade formativa/educativa e que demonstram todo o empenho, por parte da direcção pedagógica, em reforçar competências e aprendizagens da equipa formativa, tendo como base a filosofia da aprendizagem ao longo da vida. Estas práticas têm-se traduzido em resultados efectivos e reais, indo de encontro à necessidade de promover uma formação de qualidade, desenvolvida por formadores que colocam em prática, no seu próprio projecto de vida, a máxima que têm vindo a veicular - a necessidade de investir na aprendizagem ao longo da vida.

Nunca, como hoje, o profissional se assumiu como um projecto inacabado, em construção, que se move num terreno em constante mutação e onde cada indivíduo sente a necessidade de reforçar a sua auto-eficácia, numa dialéctica constante entre o que oferece e o que recebe. O formador, "(...) o profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvi-

[1] www.actualgest.pt

mento de atitudes e formas de comportamento, adequadas ao desempenho profissional" (D.R. n.º26/97 de 18 de Junho), à semelhança de qualquer outro profissional, terá de assistir activamente aos novos desafios e solicitações. Tem, desta forma, de assumir um papel de agente de mudança, mas, também, em mudança, capaz de diminuir o abismo entre o indivíduo da acção e o indivíduo puramente transmissor/receptor, capaz de intervir, não apenas ao nível educativo e profissional, mas, acima de tudo, provocando alterações sociais e pessoais. Para isso, necessita de ferramentas, de se "empoderar" (*empowerment*), também ele, de novas competências que lhe permitam responder eficazmente aos desafios. A Actual Gest, ciente da importância de investir nos recursos humanos, tem vindo a apostar na formação inicial de formadores, mas, essencialmente, numa formação contínua assente em mais-valias para os mesmos[2]. Falamos de acções que procuram responder às necessidades reais daqueles que, diariamente, lidam com situações problemáticas, para as quais buscam respostas.

Procuramos, no entanto, neste últimos anos, desenvolver, além das iniciativas supracitadas, projectos distintos e inovadores, que apostam na excelência. Para além de ter sido um dos pólos pioneiros no Concelho de Gondomar no que toca ao e-learning, a Actual Gest arriscou, no que se veio a revelar uma aposta ganha, em intercâmbios e projectos transnacionais para formadores e formandos: 2006 – Projecto PUZZLE[3], no âmbito do Programa Leonardo da Vinci; 2007/2009 – TEAM PROJECT[4], no âmbito do Programa Grundtvig. Esta política tem demonstrado resultados reais, no que toca às práticas e metodologias seguidas pela equipa formativa, que se efectivam na concretização de acções, quer no domínio da formação diária, quer na realização de actividades extra-curriculares, que envolvem toda a comunidade de forma transversal e multidisciplinar e que privilegiam a educação formal, informal e não formal. A inovação nas organizações implica a capacidade de recolher informação, criar novos conhecimentos, disseminá-los e aplicá-los. "A «criação de ambientes de aprendizagem» é o factor de sucesso das organizações, o que implica uma avaliação crítica de instrumentos de diversa natureza, com vista ao desenvolvimento da "produtividade do conhecimento" e das competências a ele associadas. (Kessels, 2000)[5]. Como conseguimos? Buscando na riqueza que reveste a troca de experiências internacionais mais-valias para as nossas práticas, analisando-as e adequando-as de forma crítica e reflexiva, com base nos moldes da investigação-acção.

Desta forma, a Actual Gest realizou até à data diversas viagens, entre elas, a Espanha, Itália, Finlândia, e, já agendada para o próximo ano, à Letónia. Da candidatura aos projectos Puzzle, no âmbito do programa Leonardo Da Vinci[6], e TEAM , no âmbito do programa Grundtvig[7], à Agencia Nacional para Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida[8], surgiu a oportunidade de levar formadores e formandos a contactar com realidades distintas, permitindo:

---

[2] A ACTUAL GEST sempre privilegiou a dinamização de formações, workshops e projectos destinados à formação dos seus formadores:
- 40 acções de Formação Inicial de Formadores;
- Avaliação das Aprendizagens;
- Animação de Grupos;
- Formação de Formadores em E-learning;
- Utilização das TIC s na Formação;
- Suporte Básico de Vida;
- Prevenção do Uso de Drogas no Contexto Escolar;
- Formação de Formadores em Igualdade de Oportunidades;
- Entre outros.

[3] Projecto PUZZLE- formadores visitaram Itália e Espanha

[4] TEAM PROJECT- formadores de cada país, em sistema de rotatividade, visitaram Portugal, a Finlândia, Tenerife, em Espanha e a Letónia.

[5] KESSELS, J. – Learning organizations: a corporate curriculum for the knowledge economy. In "Towards a Learning Society: innovation and competence building with social cohesion for Europe" : a Seminar on socio-economic research and European policy. Quinta da Marinha, Portugal, 28- 30 Maio 2000.

[6] Programa Leonardo da Vinci
- Projectos Mobilidade
- Projectos Parceria
- Projectos Multilaterais: Transferência Inovação

[7] Programa Grundtvig
- Parcerias de Aprendizagem
- Bolsas de Formação contínua para profissionais no âmbito da educação de adultos

[8] http://alv.addition.pt/

- Trocas de experiências ao nível de metodologias e formas de organização da formação;
- Contacto com diferentes Sistemas e Modalidades de Formação Profissional;
- Contacto com empresas acolhedoras de estágios europeias;
- Conhecimento de novas fontes de informação;
- Estabelecimento de contactos para futuras parcerias;
- Contacto com diferentes culturas;
- Compreensão do funcionamento do mercado de trabalho europeu;
- Desenvolvimento de competências de trabalho em equipa;
- Desenvolvimento de competências linguísticas em formandos e formadores;
- Aprofundamento do conceito de Cidadania Europeia;
- Entre outros.

Todas estas potencialidades permitem criar novas "fórmulas" que derivam de experiências, que funcionam como pequenos tubos de ensaio, onde os vários actores vão experimentando e trocando conhecimentos e resultados comprovadamente eficazes. Desta forma, "as parcerias reflectem os benefícios partilhados e a responsabilidade pela aprendizagem ao longo da vida. As acções coordenadas/conjuntas, fundadas na experiência, na perícia e em recursos disponíveis, são muitas vezes o meio mais adequado e mais eficaz para dar resposta a várias situações. As estratégias de aprendizagem ao longo da vida devem congregar todos os intervenientes e ser unanimemente apoiadas pelos mesmos «...» os esforços envidados para viabilizar a aprendizagem ao longo da vida são apoiados a nível europeu, nomeadamente através do intercâmbio de ideias, experiências e boas práticas e de acções tendo em vista tornar o espaço de aprendizagem ao longo da vida uma realidade"[9] (Comissão Europeia, 2001), com o objectivo de criar redes, onde se move o conhecimento e se reforçam as relações.

[9] Comissão Europeia, Comunicação da Comissão -Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade, Bruxelas, Novembro de 2001

Júlio Martins França (1)
Filomena Parada (2)
&
Joaquim Luís Coimbra (3)

(1) Psicólogo do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola EB 2, 3 Escultor António Fernandes De Sá.
(2) Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e de Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
(3) Professor Associado. Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e de Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

QUAL A ADEQUABILIDADE DAS INTERVENÇÕES TRADICIONAIS DE ORIENTAÇÃO FACE AOS DESAFIOS DA ACTUALIDADE?

REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA

RESUMO

Qual a validade das práticas tradicionais de intervenção em orientação escolar e profissional face aos desafios que agitam a dinâmica social? Um modelo baseado somente na passagem de testes, na facilitação do acesso à informação e na discussão dos resultados poderá ir de encontro às expectativas dos clientes, mas será que é, de facto, facilitador de percursos de desenvolvimento pessoal, profissional e social significativos e construtivos? Qual a implicação da continuação deste tipo de perspectivas de intervenção no bem-estar psicológico das pessoas? Quais as alternativas que nos posibilitam apoiar os indivíduos a lidar com os novos percursos de desenvolvimento profissional e social, potencialmente desorganizadores dos processos identitários? Ao mesmo tempo, bastará mudar as práticas de intervenção tradicional ou será também necessária uma mudança das concepções teóricas em que se baseiam, das leituras da realidade social e também das expectativas dos clientes relativamente ao processo e aos seus resultados? Eis algumas das perguntas que serão alvo de reflexão no âmbito do presente trabalho, tendo como ponto de partida, por um lado, a prática profissional em contexto escolar e clínico e, por outro, os conteúdos tematizados ao longo de um curso de formação contínua para profissionais de orientação.

A elaboração do presente texto, uma reflexão sobre a adequabilidade das intervenções tradicionais de orientação vocacional aos dias de hoje, surgiu a partir da frequência de um curso de formação[1] e relacionou-se com a necessidade que senti de modificar/melhorar as práticas

[1] O curso mencionado intitula-se "Orientação Vocacional: A exigência de novas práticas. Como intervir face ao declínio de expectativas dos cidadãos, às novas formas de (des)emprego e exclusão social, à aprendizagem ao longo da vida e ao desinvestimento na educação/formação?" e, sob a coordenação científica do Prof. Doutor Joaquim Luís Coimbra, foi promovido pelo Serviço de Educação Contínua da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

de intervenção no meu trabalho de orientação escolar e profissional, com os alunos, na Escola EB 2,3 onde trabalho – EB 2,3 Escultor António Fernandes de Sá em Oliveira do Douro, Vila nova de Gaia –, bem como com os meus clientes, na prática em clínica privada.

O QUE ME MOTIVOU? ALGUMAS INTERROGAÇÕES

A opção pela manutenção dos actuais modelos de orientação parece deixar um sentimento de frustração, no final do processo, por temos alicerçado as nossas sessões numa realidade que já não existe e da qual, suspeitamos que os nossos clientes não irão fazer parte. Que validade poderá ter um processo de orientação que nos coloca estas interrogações?

Modelos baseados somente na passagem de testes, na facilitação do acesso à informação e na discussão dos resultados, embora indo ao encontro das expectativas dos clientes, serão, de facto, facilitadores de percursos de desenvolvimento pessoal, profissional e social, significativos e construtivos, ou será necessária uma mudança de perspectiva nas intervenções de orientação, que permita uma melhor adaptação aos desafios que se colocam aos indivíduos?

Se pensarmos nas diferenças entre as exigências que hoje em dia se colocam às pessoas, nos seus percursos de formação e profissionais, e as que eram características de tempos ainda recentes parece evidente que a opção pelos modelos de intervenção mais tradicionalistas (os acima referidos) parece não reflectir, nas suas práticas, as mudanças, qualitativas e quantitativas, da actual dinâmica social.

Tais transformações vêm abalando as principais estruturas e contextos que permitiam aos indivíduos a criação de uma base de vinculação e lhes possibilitava uma estruturação, no tempo e no espaço, facilitadora de uma leitura congruente dos seus percursos vocacionais e de vida (Coimbra, 2005). Caracterizam-se elas próprias por um rápido processo de contínua mudança, novidade, inovação, e dificultam não apenas a sua assimilação e (in)consequente integração reflexiva, como parecem estar a provocar uma alteração irreversível nas condições psicossociais inerentes ao processo de vinculação social e profissional de cada um de nós (*ibid*).

Com efeito, os percursos profissionais lineares, caracterizados por tempos e espaços bem delimitados, de formação, de exercício profissional e de retirada, parecem ter desaparecido irremediavelmente. O tempo dos grandes projectos e das decisões para toda a vida também não se apresenta de boa saúde (Coimbra 1997/1998).

O desemprego estrutural, a precarização das condições de trabalho, os percursos alternados por situações de emprego, formação, desemprego, cada vez mais frequentes e independentes do grau e da especialidade da formação, requerem dos profissionais de orientação, capacidade de promoverem novas competências de adaptação e de confronto junto de todos quantos recorrem ao seu apoio e/ou intervenção (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001). É, portanto, necessária uma (re)orientação de práticas, ao nível da orientação vocacional e profissional que permita aos indivíduos e aos profissionais que com eles trabalham, a construção de percursos de vida e de construção do conceito de si próprio, que lhes possibilitem redefinir-se face aos novos desafios com que se confrontam ao nível dos seus itinerários de desenvolvimento (cf. Gellat, 1989).

Na estruturação do texto tentamos dar resposta a estas interrogações dividindo-o em três partes: uma primeira, onde foi intenção contextualizar as nossas interrogações e motivações para promovermos novas formas de abordagem aos actuais processos de orientação. Aí pareceu-nos útil fazer uma pequena descrição de algumas das mudanças que têm ocorrido na dinâmica social, que condicionam directa ou indirectamente o percurso formativo e profissional das pessoas e, como tal, têm que se reflectir nos processos de intervenção em orientação vocacional colocados à sua disposição. São mudanças relacionadas com os processos de identificação e de individualização das pessoas, com a velocidade de circulação da informação e a sua disseminação, com a alteração das noções de tempo e de espaço e a consequente invasão dos espaços privados, com a elevação do consumo a objectivo principal da vida de cada um de nós, que aí iremos abordar.

Em seguida, procuraremos demonstrar a importância de desenvolver, em quem nos procura, competências que lhes permitam resistir a este ambiente social de grande insegurança e incerteza, substituindo as visões lineares, unidireccionais e previsíveis da carreira por outras, que pensamos facilitarem uma melhor adaptação das pessoas aos seus contextos de desenvolvimento pessoal e social.

Por fim, faremos algumas sugestões acerca do papel do psicólogo/profissional de orientação que, estando consciente das alterações das condições sociais, tem de as fazer reflectir nos processos de intervenção, sob pena de estar a preparar os clientes para a "desorientação" profissional.

AS MUDANÇAS NA DINÂMICA SOCIAL

O actual contexto socioeconómico parece estar imbuído de vários paradoxos insanáveis, potencialmente desorganizadores do referencial afectivo e emocional das pessoas, sobretudo quando aliados a

processos de individualização (fomentados pela própria dinâmica social) e de perda de referenciais, bem como de estruturas de apoio, que, até à data, vêm permitindo o desenvolvimento de sentimentos de pertença e a construção de percursos capazes de não apenas organizar as vivências pessoais mas também de lhes dar sentido (Parada, 2007).

Os actuais processos de individualização dos indivíduos e de hiper-valorização do sucesso imediato, na sociedade moderna, por oposição a processos de gratificação diferida, que permitiam, com a passagem do tempo e a experiência que daí advinha, a integração e a assimilação das transições entre projectos e percursos vocacionais, profissionais e de desenvolvimento, levam a que não exista um tempo para (con) viver com o insucesso (Leccardi, 2005). O *homem contemporâneo* deve (obrigatoriamente) ser bem sucedido em tudo o que faz, deve (segundo as leis da sociedade do hiper-consumo) orientar os seus desejos para o consumo permanente, através da busca da novidade. Mas esta nova sociedade do desejo, imposta à escala global, numa facilidade urgente e irracional, impulsionada e alimentada pela mercadorização enquanto lema e objectivo de vida, não consegue dar resposta a outras necessidades (mais básicas) das pessoas, dando azo a fenómenos de desenraizamento e despersonalização (cf. Lipovetsky, 2007). Esta urgência irreflectida está bem presente numa das características mais salientes da vida nos nossos dias e que se relaciona com a velocidade com que o conhecimento sobre os acontecimentos, não só próximos mas também distantes, chega até nós. Essa velocidade de transmissão da informação foi possibilitada pela introdução das novas tecnologias que alteraram de forma radicalmente diferente a estruturação do tempo e do espaço a que estávamos habituados. A forma como alguns de nós, hoje em dia, executam várias tarefas simultaneamente usando as novas tecnologias, a possibilidade de facilmente estabelecermos comunicação com alguém que se encontra no outro lado do mundo, a novidade da informação sempre renovada, sempre apelativa, criando em nós uma dependência que não nos permite distinguir informação de conhecimento, mas nos mantém sempre presos à necessidade de querer saber mais e mais, altera (forçosamente), a forma como nos relacionamos com os processos de trabalho, de construção de percursos profissionais e de relacionamento interpessoal.

Como é óbvio, tais alterações devem igualmente reflectir-se nos modos de intervir em consulta psicológica vocacional, sobretudo se se atender que, tal como defende Savickas (1997), é sua função levar os indivíduos a estarem "atentos ao seu curso de vida, com os seus teatros e papéis", para que, depois, se impliquem "em pensar sobre o enredo dos seus futuros" (p. 256).

Como dizíamos acima, as noções de tempo e de espaço, com o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias, perderam o estatuto de referenciais organizadores, não mais permitindo, em absoluto, aos indivíduos situarem-se face a uma determinada etapa do seu percurso (vocacional, de vida), logo, do seu desenvolvimento. Tal situação reveste-se de uma pertinência acrescida se se tomar em linha de conta que, ainda hoje, são estas mesmas noções de tempo e de espaço que possibilitam a cada um de nós a construção um projecto de vida regido por aquilo que se pode considerar como sendo a *ordem natural das coisas* (cf. Sennett, 2001). Se não, veja-se: a invasão dos espaços privados pelas novas tecnologias trouxe consigo um esbatimento dos limites dos contextos, públicos e privados, que permitiam às pessoas à organização de percursos afectivos e emocionais bem delimitados e estruturantes. Actualmente, é muito frequente a vida familiar ser alterada no horário pós-laboral (privado), a partir de notícias do emprego que chegam através das novas tecnologias (por exemplo, através do simultaneamente bem e mal-amado telemóvel) e exigem uma resposta imediata, *contaminando* desta forma o tempo de lazer ou para além do emprego (Reich, 2004). Por outro lado, por vezes, num qualquer espaço público, tornarmo-nos cúmplices de uma história de vida, que não a nossa, sem alguém nos ter perguntado se o queríamos ou sem que esse alguém se preocupe com a sua perda de privacidade. Com frequência, o veículo dessa abertura é exactamente o mesmo que originou a situação inversa.

Tal invasão dos espaços privados de cada um de nós, por solicitações de diversos contextos, de diferentes espaços e tempos do quotidiano, acentua a vertigem de desenraizamento e de despersonalização, embora, convenhamos, num primeiro momento, este processo extremamente sedutor, consiga deslumbrar os mais incautos pela sensação de poder e autoridade que parece transmitir (Lipovetsky, 1989, 2007). Daí que, em muitos indivíduos, o rápido processo de mudança antes descrito possa trazer implicações ao nível psicopatológico. Desde logo, aqueles que lidam pior com a mudança e com a consequente necessidade de avaliação e reavaliação dos riscos inerentes às situações, que experienciam maiores dificuldades em se adaptarem (ou não se adaptam mesmo) e não conseguem estabilizar emocional e afectivamente, com os consequentes riscos para a saúde (psicológica, fisiológica) que daí advêm (cf. Sennett, 2001).

Mais, uma tal perda de referenciação psicossocial, fruto da ambiguidade e turbulência subjacentes aos processos de mudança na contemporaneidade, propicia a ocorrência de graves problemas ao nível dos processos identitários, assim como acentua a frustração e favorece o surgimento de dificuldades acrescidas de adaptação e de estabilização (psicossocial) dos indivíduos. Conforme sublinha Law (1981), por norma, as pessoas "procuram soluções simples, duradouras e não ambíguas para os problemas da vida" (p. 155), pelo que a imprevisibilidade é vivida como fonte de "ansiedade e temor" (Bauman, 2001, p. 162).

Como se, em si mesmo o que acabou de ser dito não bastasse, a esse sentimento de descontrolo e de fuga face à nossa própria vida, a actual sociedade de consumo, à escala global, *acena-nos* com a mercadoria, vendendo-nos a ilusão de que o (tão desejado) controlo das nossas vidas pode ser (re)adquirido através do consumo, possibilitando-nos momentos em que nos sentimos donos do nosso próprio destino. (Lipovetsky, 1989, 2007). Por vezes, verifica-se que, mesmo aqueles que, num primeiro momento, parecem estar adaptados e conseguiram desenvolver estratégias de confronto que lhes permitem apresentar alguma autonomia e distanciamento face à sociedade do hiper-consumo, acabam por sucumbir, procurando através desse acto agarrar a própria vida e criar sentimentos de pertença e de participação social que, no entanto (e como seria de esperar), estão continuamente a ser reinventados (Lipovetsky, 2007).

Naturalmente, um tal panorama, tal como foi referido, dever-se-á repercutir no tipo de perspectivas e estratégias de intervenção de consulta psicológica a serem adoptados pelos psicólogos, seja em contexto escolar ou em qualquer outro domínio de intervenção. Muito em especial, parece ser necessária uma modificação de perspectiva nos processos de intervenção com os indivíduos que participam em processos de orientação vocacional.

A NECESSIDADE DE REORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

O exercício de uma actividade profissional funciona, ainda, como o principal factor de construção social da identidade dos sujeitos, permitindo-lhes a identificação com o sentimento de pertença em relação ao(s) seu(s) grupo(s) de referência. Contudo, parece ser cada vez mais evidente e com consequências directamente sentidas pelas pessoas, um choque de interesses opostos: de um lado os interesses e objectivos individuais; do outro, os da actual economia no seu conjunto, saindo os últimos claramente vencedores. Nesta perspectiva de desenvolvimento económico e social não parece que os interesses individuais (dos trabalhadores actuais e futuros), ou o bem-estar colectivo, sejam uma prioridade para os líderes económicos. A possibilidade de exercer uma actividade profissional poderá estar vedada às pessoas, não por incapacidades ou falta de competências dos próprios, mas por objectivos económicos que têm nos seus processos de acção como finalidade principal maximizar os lucros tornando, se necessário for, as pessoas perfeitamente *descartáveis* (Chossudovsky, 2003).

A disseminação, à escala global, de factores que agravam as condições de exclusão social – a pobreza extrema, o desemprego estrutural e a precarização do emprego existente (*ibid.*) –, aliada à crise de algumas estruturas que, até aqui, funcionavam como *amortecedor* deste tipo de disfunções sociais – como a família, a escola, a religião, enfim, as estruturas tradicionais de apoio social –, no seu conjunto, exigem uma reflexão séria (que aqui se defende) sobre a adequabilidade dos actuais processos de orientação de cariz mais tradicionalista e a sua validade e pertinência para as pessoas que a eles recorrem (cf. Coimbra, 1997/1998).

Do nosso ponto de vista, o psicólogo/profissional de orientação não pode (ou deve) continuar a implementar processos de orientação alicerçados em realidades que já não existem. A partir do que ficou dito acima, isso implica e exige que os processos de intervenção em consulta psicológica vocacional (mas não apenas) integrem estas novas dinâmicas sociais e, a partir delas, (re)construam também novas formas de orientar os indivíduos no seu processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Pensamos ser importante, nos actuais processos de orientação vocacional, desenvolver, em paralelo com uma perspectiva crítica e reflexiva das opções e oportunidades disponíveis, determinadas competências que permitam resistir a este ambiente social de grande insegurança, de incerteza e de perda de controlo das situações inerentes à própria vida dos indivíduos, bem como à construção dos respectivos percursos profissionais e pessoais. Entre esse tipo de competências devem estar as relacionadas com a autonomia, a flexibilidade, a polivalência, a iniciativa, as capacidades de comunicação e de relacionamento, de resolução de problemas, de resiliência, de adaptação a novas situações, de trabalho em equipa, de aprender a aprender ou de empreendimento (*e.g.*, Coimbra, 1997/1998; Parada & Coimbra, 1999).

Todavia, só por si, tal será manifestamente insuficiente se, em simultâneo, as visões lineares, unidireccionais, ascendentes e previsíveis da chamada "carreira" não derem lugar a uma abordagem mais reflexiva e flexível, assente em noções como indeterminação, incerteza, recorrência, precariedade e desregulamentação (Coimbra, 1997/1998).

Operar tal transformação requer o desenvolvimento de (alguns) meios diversos dos actuais, capazes de facilitarem não apenas a integração destas novas dinâmicas sociais nas práticas de intervenção dos profissionais mas também de suscitarem o desenvolvimento, nos indivíduos, de posturas de questionamento e de sentido crítico, perante modificações irreversíveis nos processos de ser e de estar, nomeadamente no que respeita ao trabalho enquanto referencial do processo de integração psicossocial do ser humano (Parada, 2007).

Como o conseguir? Desde logo, reconhecendo a premência de se promoverem processos de intervenções, também eles, pensados segundo a lógica de "pequeno projecto", ou seja, concebidos e implemen-

tados para, recorrentemente, apoiarem os indivíduos na reflexão e confronto crítico com as angústias e incertezas que, no plano vocacional, o mundo contemporâneo lhes coloca. Fazê-lo, implica também a adopção de uma perspectiva de continuidade (aberta, flexível, capaz de integrar avanços e recuos nos processos de desenvolvimento, logo, nos percursos psicossociais de cada um de nós) que contemple ainda as (múltiplas) dimensões contextuais (tanto mais proximais como distais) e sua(s) (possíveis e efectivas) evolução(ões) (Parada, 2007). Dito de outra forma, trata-se, no fundo, de, com as pessoas, construir um sentido do que é possível ou, segundo Guichard (2005), fazer o levantamento (tanto retrospectivo como prospectivo) das formas identitárias subjectivas (passadas, actuais, futuras) em que se consubstancia a construção de si de cada um de nós e respectivo campo dos possíveis, sem o qual é bem mais difícil a compreensão da relação (logo, de si próprio(a) e do mundo envolvente) que mantemos com a realidade vocacional (mas não apenas) (Parada, 2007).

A este respeito importa ainda referir que, ao promovermos uma formulação concreta sobre o que é viável para alguém ser, pensar, sentir ou experienciar (o tal sentido do que é possível), estamos a criar condições para que, à medida que a intervenção avança, a pessoa vá reconstruindo a direccionalidade do seu percurso, na medida em que, com ela, estamos a definir uma orientação e um impulso para a acção, mudança e desenvolvimento que, se espera, vá mediando as respectivas respostas afectivas, cognitivas e comportamentais no sentido de uma maior criatividade (ou adaptabilidade) face aos desafios que lhe são colocados pela realidade (vocacional) envolvente (*ibid.*). À partida, daqui decorrerá um quadro interpretativo facilitador quer da antecipação de possibilidades futuras (pessoal e socialmente relevantes) quer da prossecução de objectivos, que concebe o(a) próprio(a) como o protagonista dos seus projectos vocacionais, de vida (Imaginário & Campos, 1987). Mais, ao intencionalizar os esforços de concepção de alternativas e de adaptação (construtiva) às circunstâncias, a intervenção configura-se como um recurso crítico à promoção da saúde e do bem-estar individual, os quais, como se sabe, são amplamente condicionados por tais capacidades (cf. Parada, 2007).

No fundo, – e assumindo que, na acção, reside a "chave para a compreensão do funcionamento humano" (Young, 2001/2002, p. 9) – estamos, como, entre outros, advoga Brandtstädter (1999), a promover a capacidade que cada um de nós tem para, intencionalmente, direccionar a sua acção e, nesse processo, construir-se a si mesmo(a) enquanto indivíduo e ao mundo que o(a) rodeia, ao longo dos muitos acontecimentos e transições (vocacionais, mas não só) que preenchem o seu curso de vida.

CONCLUSÃO

Chegados aqui, regressamos à questão colocada no título sobre a validade e utilidade, para os clientes, das intervenções tradicionais de orientação face aos desafios da actualidade. Perante o que foi dito, fará sentido continuarmos a validar expectativas e objectivos construídos a partir de uma realidade que parece já não existir e da qual se duvida que possa algum dia voltar?

Aceitar que os alunos/clientes vejam nos processos de orientação vocacional e profissional realizados pelos profissionais, a possibilidade de descobrirem uma suposta vocação escondida, de descobrirem (finalmente) a decisão que lhes vai ser revelada através de testes que realizam nesses mesmos processos, que o processo de orientação é a porta de passagem, necessária para a descoberta do acesso a uma carreira profissional linear e ascendente, unidireccional e previsível, da possibilidade de obterem informação que por si só lhes vai garantir a melhor decisão, é aceitar que este processo de orientação mais não vai servir do que, para uma total *desorientação* quando acontecer o confronto com a realidade.

Os profissionais de orientação, conscientes das alterações que se têm verificado na dinâmica social, têm um papel fundamental na promoção de percursos de desenvolvimento pessoal, profissional e social significativo e construtivos, integrando estas novas realidades nos seus processos de intervenção e, a partir delas, promoverem uma mudança de perspectiva sobre estes mesmos processos, desde os alunos, passando pelos encarregados de educação, até aos professores.

No que respeita às intervenções em contexto escolar (mas não apenas) isso passa, como se viu, pela promoção, constante, em todos os intervenientes no processo, de uma consciência crítica quanto às opções disponíveis (Savickas, 1999), por uma abertura positiva à imprevisibilidade e pela valorização do acaso tentando manter, sempre, ao longo do percurso, a coerência interior, quer dos profissionais de orientação, quer dos clientes. Por sua vez isso implica que as respostas aos desafios com que os indivíduos se confrontam sejam organizadas e trabalhadas em "tempo real". Não existe mais um tempo para a elaboração de "grandes projectos", a longo prazo. A elaboração de projectos deve ser feita a curto e muito curto prazo (recorrência) (Coimbra, 1997/1998; Leccardi, 2005). Conforme aqui se defendeu, os profissionais de orientação devem ajudar os indivíduos a lidarem com a mudança e a ambiguidade, a aceitar a incerteza e a inconsistência (Gelatt, 1989), fazendo disto uma vantagem que permita uma melhor adaptabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Brandtstädter, J. (1999). The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In. J. Brandtstädter & R. Lerner (Eds.). *Action and self-development: Theory and research through the life span*, (pp. 37-65). Thousand Oaks: Sage Publications.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14, 21-27.

Coimbra, J.L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-educational implications. In I. Menezes, J.L. Coimbra & B.P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives*, (pp. 3-12). Porto: Centro de Psicologia/FPCEUP.

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Chossudovsky, M. (2003). A globalização da pobreza e a nova ordem mundial. Lisboa: editorial Caminho.

Gellatt, H.B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *36* (2), 252-256.

Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*, 111-124.

Law, B. (1981). Community interaction: A "mid-range" focus for theories of career development in young adults. British journal of guidance and counseling, 9 (2), 142-158.

Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: Mudança social, jovens e tempo. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, 17 (2), 35-57.

Lipovetsky, G. (1989). A era do vazio. Lisboa: Relógio d'Água.

Lipovetsky, G. (2007). A felicidade paradoxal - ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70.

Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp. 1-22, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.

Parada, F. & Coimbra, J.L. (1999). O trabalho como dimensão de construção da cidadania: Reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. Inovação, 12, 1, 93-108.

Reich, R.B. (2004). O futuro do sucesso. Lisboa: Terramar

Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, *45*, 247-259.

Savickas, M.L: (1999). The transition from school-to-work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, *47*, 326-336.

Sennett, R. (2001). A corrosão do carácter. Lisboa: Terramar.

Young, R.A. (2001/2002). The joint projects of parents and adolescents in health and career: Conceptual, methodological and practical applications. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *17/18*, 5-15.

Mª Cristina Ceinos Sanz
mcristina.ceinos@usc.es

Rebeca García Murias
rebecagmurias@yahoo.es

Universidad de Santiago de Compostela

IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES

RESUMEN

Los cambios producidos en los últimos tiempos no son ajenos al ámbito de la Orientación, ya que las mutaciones experimentadas a nivel social, cultural, económico, educativo,... han generado nuevas demandas y exigencias, por lo que la Orientación debe replantearse sus presupuestos teóricos con el propósito de que ésta siga un ritmo acorde con el momento actual. En consecuencia, dicha disciplina, ha de adoptar un nuevo paradigma basado en el la Orientación a lo largo de la vida (lifelong guidance), así como la asunción de otras modificaciones: nuevos métodos, formas de organización, recursos materiales, etc.

Tomando en consideración todos estos aspectos, los orientadores deben adoptar nuevos roles y funciones, lo que implica y requiere la movilización de diferentes saberes, considerados todos ellos básicos e imprescindibles. Entre estos, consecuencia de los cambios y transformaciones provocadas a todos los niveles por el desarrollo tecnológico, destacan las competencias tecnológicas, necesarias para lograr un máximo aprovechamiento de las enormes potencialidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen al ámbito orientador.

Palabras clave: Orientación a lo largo de la vida; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Perfil profesional; Competencias tecnológicas.

Introducción

En los últimos tiempos, hemos asistido a un gran número de transformaciones en la totalidad de ámbitos y sectores, por lo que nos encontramos inmersos en una época caracterizada por el dinamismo y complejidad de las mutaciones producidas. Estos no son ajenos al ámbito de la Orientación, puesto que los cambios experimentados en los últimos años a nivel social, cultural, económico y educativo han generado nuevas demandas y exigencias, aspectos todos ellos que pueden derivar en un mayor nivel de desorientación: aumento de los períodos de transición a afrontar; mayor número de profesiones; movilidad y flexibilidad laboral; nuevos conocimientos, destrezas y competencias; etc.

Ante una situación caracterizada por exigencias como las expuestas, es necesario que la Orientación replantee sus presupuestos teóricos, por lo que ha de redefinirse

en función de las demandas planteadas con el propósito de que ésta se ajuste a las tendencias que marca la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento. Por tanto, esta disciplina no debe concebirse desde un punto de vista restringido, centrada, únicamente, en la transición del mundo educativo al laboral, sino que debe adoptar un nuevo paradigma basado en la Orientación a lo largo de la vida (lifelong guidance).

1. Realidad de la Sociedad actual

Desde finales del siglo XX (últimas décadas), se han producido y, aún hoy, siguen teniendo lugar, de forma acelerada y a un ritmo constante, transformaciones que afectan a la totalidad de ámbitos y sectores, lo que provoca que la complejidad y el cambio se conviertan en características básicas del momento actual.

Son múltiples y diversos los factores que originaron el nuevo entramado social, a pesar de que la influencia generada por la introducción y desarrollo generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como los avances y descubrimientos acontecidos en el ámbito de la información y de la comunicación cobren especial relevancia, siendo estos aspectos los principales pilares de la sociedad actual, derivándose de los mismos, una de las denominaciones más generalizadas entre las múltiples terminologías existentes para referirse a la actualidad: Sociedad de la Información y del Conocimiento.

El cambio de una sociedad a otra, como se ha comentado, conlleva diversas mutaciones y transformaciones (en el ámbito de la formación; en la estructura, naturaleza y dinámica de trabajo; en las actitudes, valores, pautas de comportamiento; etc.) llegando, incluso, a suponer una amenaza para la estructura social existente durante años e, incluso, para el sentimiento de identidad de las personas. Por tanto, este nuevo tipo de sociedad exige y plantea una gran revolución en todos los sentidos.

De acuerdo con lo planteado, puede afirmarse que, hoy en día, estamos inmersos en un marco socioeconómico que, entre otros factores, se caracteriza, básicamente, por la globalización; la introducción masiva y uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; por los diferentes ámbitos de crecimiento económico; por la movilidad y diversidad de los mercados laborales; por el establecimiento y consolidación de una sociedad basada en la información y el conocimiento; así como por la necesidad de que la formación y la orientación tengan un carácter permanente, esto es a lo largo de la vida de las personas.

Complementan estos factores, un amplio número de problemáticas, propias del momento actual y diferentes de las que existieron en etapas anteriores, como los movimientos migratorios; la diversidad cultural; las nuevas formas de agrupación familiar; la desaparición de la concepción del trabajo para toda la vida y, en consecuencia, una mayor inestabilidad laboral; etc., sirviendo de base todos estos cambios para el establecimiento de un nuevo orden social.

Ante un panorama caracterizado por rasgos como los que acaban de enumerarse, nadie permanece ajeno, pero, sin embargo, el cambio necesario para conseguir la adaptación a esta nueva realidad es complejo y difícil de afrontar, consecuencia de la incertidumbre, del miedo que, desde siempre, ha suscitado aquello que es novedoso y, por tanto, desconocido. A la vista de lo expuesto, puede afirmarse que el cambio no es una tarea fácil, pero, a pesar de las dificultades y necesidades que plantee, hay un aspecto que no debe quedar en el olvido, puesto que las continuas transformaciones acontecidas a nivel social, económico, cultural y tecnológico exigen competencias, cualificaciones y perfiles profesionales progresivamente actualizados y mucho más acordes con las demandas actuales. En consecuencia, la sociedad y el mercado laboral actual exigen unos profesionales mucho más cualificados que en etapas anteriores. Es necesario, pues, que las personas posean unas competencias más o menos estables a lo largo del tiempo, las cuales permitirán "abordar con mayor garantía de éxito posible el mundo laboral futuro" (Sanz Oro, 2002:57).

De este modo, las demandas formuladas por la sociedad actual exigen, a la totalidad de profesionales, la actualización de su perfil profesional (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.), ya que, de este modo, se favorecerá su adaptación a los requisitos que la sociedad en general y el mercado laboral en particular plantea. En otras palabras, en el presente, los conocimientos y habilidades que las personas adquirieron en etapas anteriores se caracterizan por su rápida obsolescencia, consecuencia de la totalidad de cambios producidos, por lo que se demandan unas competencias, unas cualificaciones y unos perfiles profesionales mucho más actualizados.

En síntesis, los profesionales han de poseer un perfil en el que, complementando a los conocimientos teóricos (competencias técnicas) y a las competencias prácticas (metodológicas) que favorecen el desarrollo de las tareas, actividades e intervenciones propias de un empleo u ocupación, estén presentes otras tipologías relacionadas con aspectos muy diversos, también consideradas necesarias en la actualidad: competencias emocionales, éticas, vinculadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, conocimiento de idiomas, etc.

2. Concepción actual en Orientación

De acuerdo con lo comentado, puede afirmarse que, durante los últimos años, fundamentalmente, en los países desarrollados, han tenido lugar profundas transformaciones con sus correspondientes consecuencias en los diferentes sectores, así como en las experiencias y vivencias de las personas, lo que ha provocado, en ocasiones, una amenaza tanto para la estructura económico-social instaurada en las sociedades, como para la identidad de los sujetos.

Esta situación también influye en el ámbito orientador, por lo que es preciso dotar, a esta disciplina, de un nuevo significado y enmarcarla dentro de una concepción mucho más acorde con el momento actual. En consecuencia, la Orientación ha de abandonar esa concepción restringida (basada en la ayuda psicológica que se ofrecía a las personas en momentos puntuales), vigente durante tanto tiempo, para concebirse como un proceso permanente, continuo; es decir, a lo largo de la vida de las personas. Dentro de esta nueva concepción, las finalidades de los procesos orientadores hacen referencia a una pluralidad diversa de destinatarios, acciones, lugares y metodologías de intervención. Con el propósito de ofrecer una respuesta a las demandas actuales, parece lógico pensar en la necesidad de modificar algunos factores, como puede ser el desempeño de acciones más extensivas (orientación a lo largo de toda la vida), donde se preste atención a la persona, al contexto social, político y económico, así como a la comunidad en la que se lleve a cabo la acción orientadora. En esta nueva concepción, los destinatarios dejan de ser sujetos pasivos para convertirse en activos, lo que implica que adopten sus propias decisiones y se responsabilicen, a un tiempo, de las consecuencias derivadas de las mismas. Por tanto, la Orientación precisa de unas modificaciones para responder a un planteamiento integrador –donde el orientador en colaboración con otros profesionales y agentes de la comunidad realice funciones de ayuda-, influyendo, a un tiempo, en aspectos como los roles, funciones y competencias propias de este colectivo.

El nuevo paradigma de la Orientación es también necesario para poder empezar a pensar en la disponibilidad de nuevos recursos (ya sea en los servicios de orientación o recursos on-line) que pueden ser precisos para poner en marcha los procesos que, actualmente, se demandan. De este modo, pensamos en el papel relevante que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación podrían desempeñar en el ámbito orientador, entendiendo éstas como soporte de ayuda o apoyo, no sustituyendo, en ningún momento, la relación cara a cara que ha de establecerse entre técnico y usuario.

Durante los últimos años, las herramientas tecnológicas han ofrecido múltiples posibilidades de cara a desarrollar y favorecer la implantación de funciones y tareas de orientación, lo que ha posibilitado, entre otros aspectos, la liberación de acciones, fundamentalmente, de corte informativo, así como la posibilidad de eliminar las barreras espacio-temporales que, durante mucho tiempo, caracterizaron a los servicios de orientación. Por tanto, debe destacarse el importante papel que estas herramientas pueden desempeñar en los procesos orientadores, llegando a concebirse como recurso de evaluación, diagnóstico y autodiagnóstico; soporte para el asesoramiento, orientación y consulta; herramienta de información, recurso de comunicación; instrumento de formación e investigación; así como medio para la administración y gestión de procesos y acciones de orientación.

3. Principales aspectos del perfil profesional del orientador

En el nuevo entramado social, teniendo presente la concepción actual de la Orientación, el colectivo de orientadores, al igual que sucede con el resto de profesionales, ha de desempeñar un rol diferente al llevado a cabo en momentos anteriores, ya que debe adaptarse a nuevas situaciones.

En contraposición a lo que sucedía en otros momentos, la práctica orientadora no debe centrarse, exclusivamente, en el modelo de servicios con carácter remedial, donde las intervenciones clínicas eran su eje fundamental. La tendencia actual ha de orientarse hacia una intervención desarrollada a través de programas, de forma que los principios de prevención, desarrollo e intervención social tengan cabida. Este modelo de programas debe complementarse con el modelo de counseling, servicios, consulta y tecnológico.

Tomando en consideración todos estos aspectos, los orientadores deben adoptar nuevos roles y funciones, a pesar de que la definición de estos factores, sea una tarea difícil, debido a la amplitud y complejidad de las funciones, competencias y actividades propias de este colectivo. En consecuencia, ¿qué se le pide, en la actualidad, al orientador? Al igual que al resto de profesionales, éste ha de ser competente a nivel profesional, lo que implica y requiere la movilización de diferentes saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) para desempeñar, de forma adecuada, las actividades que le corresponden.

Para el desempeño eficaz de la totalidad de funciones que forman parte de la labor profesional del orientador, se requieren determinados conocimientos teóricos, habilidades y competencias que capaciten al sujeto para el desarrollo de todas y cada una de las funciones a desarrollar.

Complementariamente a los presupuestos teóricos que el orientador ha de poseer, éste articulará los procesos de orientación, empleando, para ello, aquellos modelos, procedimientos e instrumentos más

acordes a cada momento y situación. Estos conocimientos han de verse complementados por otras competencias, consideradas necesarias e imprescindibles, que favorezcan el desempeño de la función de ayuda, asesoramiento y orientación en las diversas etapas y transiciones que la persona experimenta a lo largo de la vida.

Son numerosos los autores (Rodríguez Espinar, 1998; Sanz Oro y Sobrado, 1998; Watts y Van Esbroeck, 1999; Romero, 2000; Sanz Oro, 2001; Sánchez García, 2003; AIOEP, 2003, entre otros) que han presentado listados acerca de las competencias que integran el perfil profesional del orientador, haciendo especial hincapié en aquéllas de carácter general y específico.

Sin embargo, junto a estas competencias, es necesario, también, que los orientadores posean otras muchas relacionadas con aspectos muy diversos. En primer lugar, hay que señalar las aportaciones que, en su día, realizaron Ponterotto y Casas (1987), quienes consideraron que, en los últimos años del siglo XX, surgió un modelo de Orientación denominado multicultural, pluralista culturalmente o de diversidad cultural. En base a esta idea, otros autores e investigadores coincidieron en reconocer la importancia y necesidad de que el colectivo de orientadores posea unas competencias culturales, por lo que se requiere, para su adquisición e interiorización, un entrenamiento multicultural.

Igualmente, también se requiere que el orientador profesional sea competente a nivel emocional. A comienzos de la década de 1990, empieza a cobrar importancia el tema de la psicopedagogía de las emociones, llegando a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad integral de los sujetos.

Goleman (1999) considera que las competencias emocionales son adquiridas en base a la inteligencia emocional, aspecto que favorecerá un desempeño laboral sobresaliente, por lo que todo profesional debe poseer determinadas competencias emocionales, independientemente del ámbito en el que desarrolle su trabajo y del puesto que ocupe, consecuencia de la relevancia que éstas poseen en el ámbito laboral actual.

Otro aspecto a considerar es el compromiso social y la dimensión ética que ha de poseer el colectivo de orientadores. Cada profesión posee un código deontológico sobre aquellas normas y principios que rigen su práctica laboral, de forma que todo profesional ha de ejercer una responsabilidad oficial y moral en el desarrollo de su trabajo (Martínez Muñoz, 2003). Lázaro (1998:455) afirma al respecto que "es evidente la necesidad de una constante presencia en el ámbito profesional de un código deontológico, fundamentado en principios éticos, que sirva para orientar la conducta y el comportamiento de las actuaciones profesionales de la Orientación.

Finalmente, en la enumeración y exposición de las competencias que deben poseer los orientadores, no deben olvidarse los cambios y transformaciones que, a todos los niveles, ha provocado el desarrollo tecnológico al que hemos asistido a lo largo de los últimos tiempos. Estas herramientas implican cambios en el modo en el que desarrollamos las tareas del día a día, puesto que empleamos instrumentos y recursos que presentan consecuencias sobre la forma en que percibimos el mundo, intervenimos en él, nos relacionamos con otras personas, etc. Por tanto, puede afirmarse que, en la actualidad, son necesarios unos conocimientos, unas capacidades y unas aptitudes concretas, en cierto modo novedosas, ya que, en etapas anteriores, no eran ni demandadas ni exigidas por la sociedad propia de aquel entonces.

4. Competencias tecnológicas

Los orientadores, al igual que el resto de profesionales, no deben permanecer ajenos a la revolución tecnológica y deben aprovechar las posibilidades que ofrecen los instrumentos y recursos tecnológicos, siempre y cuando se haga un uso eficaz de los mismos. Repetto y Malik (1998: 372) afirman al respecto que "todos los profesionales implicados en la orientación debemos adquirir las habilidades y competencias necesarias para utilizar las nuevas tecnologías de la información, ayudando a su vez a nuestros clientes a sacar el máximo partido de las mismas".

Como consecuencia de la necesaria integración de estas herramientas en las acciones orientadoras, deben asumirse los cambios oportunos en la organización de servicios, en las metodologías de intervención, etc. y, en definitiva, en las nuevas funciones que han de desempeñar los técnicos en orientación. Por tanto, estas herramientas han producido transformaciones en las funciones que, tradicionalmente, desarrollaban los orientadores, siendo necesarios, en este momento, procesos de formación para lograr la adquisición de aquellas habilidades y destrezas que, ahora, les son exigidas.

Sanz y Sobrado (1998:43) señalan que, dentro del nuevo rol profesional que han de desempeñar los orientadores, estos han de "utilizar nuevos recursos multimedia y tecnologías innovadoras en el desarrollo de sus tareas, como son el vídeo, la informática, Internet, las redes de comunicación, etc."

En definitiva, de lo que se trata es de emplear eficientemente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recursos al servicio de la orientación. Para el desarrollo eficaz de dicha función, serán necesarias las siguientes competencias:

1. Conocer las principales herramientas y desarrollos tecnológicos que pueden aplicarse en las acciones orientadoras.
2. Aprovechar las posibilidades de las TIC en los procesos de orientación.
3. Poseer destrezas para utilizar herramientas informáticas, recursos multimedia y las más actuales tecnologías.
4. Fomentar actitudes básicas en la Sociedad de la Información: actitud positiva hacia las TIC, pero desde una perspectiva crítica.
5. Promover el uso de estas herramientas en los servicios de orientación.
6. Emplear eficientemente las herramientas tecnológicas existentes como recurso y como medio al servicio de la orientación.
7. Convertir la orientación en un proceso continuo y permanente a través de sistemas de comunicación basados en TIC.
8. Buscar y preparar recursos y materiales adecuados para la orientación, así como decidir el momento de utilizar dichos medios y el modo de empleo.
9. Tener en cuenta aquellos instrumentos tecnológicos y programas creados, específicamente, para la orientación: programas multimedia, tutoría por correo electrónico, orientación a través del Chat o videoconferencia, etc.
10. Generar espacios de comunicación (foros de discusión, Chat, newsgroup,...).
11. Usar la red de información (Internet) como medio de cooperación y colaboración con otros profesionales. Contacto con el entorno.
12. Proporcionar información, materiales y recursos diversos.
13. Motivar a los orientandos: despertar la curiosidad y el interés de los usuarios del servicio; en el caso de los destinatarios de la orientación a distancia, proporcionar apoyo y motivación continuada.
14. Asesorar sobre los diferentes recursos existentes, con el propósito de lograr, así, un uso eficaz y eficiente de las herramientas tecnológicas en la búsqueda y recuperación de información.
15. Ayudar a los usuarios a utilizar las TIC y a desarrollar las destrezas básicas específicas.

En relación con las competencias tecnológicas expuestas, cabe apuntar que dichos recursos han de ser empleados de acuerdo a unas normas éticas y de calidad, lo que implica la necesidad de formar a sujetos sensibles a los problemas éticos que puedan derivarse del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Cortés (2005) afirma al respecto la importancia de conocer los diferentes recursos tecnológicos y el funcionamiento de los mismos (saber), emplear dichas herramientas (saber hacer), así como hacer uso de éstas de acuerdo con unas normas éticas y de calidad, realizando, por tanto, un análisis ético, crítico y reflexivo (saber ser, saber estar).

En consecuencia, puede afirmarse que el perfil profesional del orientador, al igual que sucede con los restantes, es el resultado de la influencia de diferentes aspectos, entre los que destacan las responsabilidades y acciones inherentes al rol y a la actividad orientadora, además de los requisitos personales y formativos demandados para desarrollar las funciones y tareas propias de esta profesión.

Ante esta situación, será necesario contar con una especialización y profesionalización adecuada, adquirida a través de procesos formativos multiculturales e interdisciplinares, que permita desarrollar las tareas propias de su quehacer profesional y afrontar los cambios que, hoy en día, se plantean. Muchas de las competencias exigidas no son innatas y, sólo, a través de una preparación y formación especializada y polivalente, podrán ser adquiridas.

En relación con las competencias y habilidades tecnológicas que el orientador ha de adoptar con el propósito de asumir el perfil profesional demandado por la sociedad actual, éstas han de formar parte de su formación inicial y/o continua con el propósito de capacitar a estos profesionales para el uso y dominio de las herramientas tecnológicas; diseñar, crear, implementar y evaluar recursos e instrumentos basados en las TIC para su propio ámbito de intervención; superar las actitudes negativas y reacias, así como adoptar un sentido ético, crítico y reflexivo en lo que respecta al uso de estos recursos en el ámbito de la Orientación Profesional.

CONCLUSIONES

Los cambios producidos en la totalidad de ámbitos y sectores, así como la revolución tecnológica experimentada en los últimos años no son ajenos a la Orientación Profesional. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen múltiples y variadas posibilidades de aplicación dentro de este ámbito de intervención, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de diversas actividades.

En consecuencia, los profesionales de la Orientación han de adoptar nuevos roles y funciones, lo que implica la asunción de nuevas competencias. Destacan, por la relevancia que poseen en el presente trabajo, aquéllas de carácter tecnológico, las cuales supondrán en los orientadores el aprovechamiento de las enormes potencialidades que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ofrecen en este sector, siendo necesario, en consecuencia, para lograr dicho cometido, el diseño y desarrollo de determinadas acciones formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- AIOEP (2003). **Competencias internacionales para los profesionales de la Orientación Educativa y Profesional**. [En línea] http://www.iaevg.org
- Cabero, J. (2002). "Mitos de la sociedad de la información: su impacto en educación". En M.V. Aguiar, J.I. Farray y J. Brito (Coods.). **Cultura y educación en la sociedad de la información** (pp. 17-38). A Coruña: Netbiblo.
- Coll, C. (2005). "Lectura y analfabetismo en la Sociedad de la Información". *UOCpapers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, nº 1. [En línea] http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf.
- Cortés, P.A. (2005). "Valores y Orientación Profesional: Líneas de investigación e intervenciones actuales". *Contextos Educativos*, 8-9, 223-238.
- Goleman, D. (1999). **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairos.
- Lázaro, A. (1998). "Ética profesional y códigos deontológicos". En R. Bisquerra (Coord.). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica** (449-456). Barcelona: Praxis.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). **La revolución educativa en la era Internet**. Bilbao: CISS PRAXIS.
- Martínez Muñoz, S. (2003). "Ética de científicos y tecnólogos". En Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds.). **Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI** (pp. 277-300). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ponterotto, J. y Casas, J. (1987). "In search of multicultural competence within counselor education programs". *Journal of Counseling and Development*, 65, 8, 430-434.
- Repetto, E. y Malik, B. (1998). "Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación". En R. Bisquerra (Coord.). **Modelos de orientación e intervención psicopedagógica** (pp. 363-374). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). "La función orientadora: Claves para la acción". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, 2, 5-23.
- Romero, S. (2000). **Orientación Profesional. Proyecto Docente**. Universidad de Sevilla (inédito).
- Sánchez García, Mª.F. (2003). "Trabajo, profesiones y competencias profesionales". En Sebastián Ramos, A. (Coord.). **Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida** (pp. 255-297). Madrid: Dykinson.
- Sanz Oro, R. (2001). **Orientación psicopedagógica y calidad educativa**. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2002). "Situación y tendencias profesionales en los roles y funciones de los Orientadores". En L. Sobrado. **Orientación Profesional: Diagnóstico e Inserción Sociolaboral** (pp. 39-65). Barcelona: Editorial Estel.
- Sanz Oro, R. y Sobrado, L. (1998). "Roles y funciones de los Orientadores". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 16, 2, 25-57.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1999). **New skills for new futures: Higher Education and Counselling Services in the European Union**. Bruxelles: VUPPRESS-VUB, University Press.

Isabel Maria Rodrigues Gonçalves
Técnica Superior da Delegação Regional do Norte do IEFP

Do Elogio da incerteza à construção do conhecimento

O Século XXI, ficará na história como o "Século da globalização e da mudança". Inequivocamente as sociedades têm vindo a sofrer uma profunda transformação, de tal modo que, cada instante de dúvida constitui um desafio nos planos social, tecnológico e económico, espicaçando o homem, quase "in modus socrático" para novas estratégias, pondo à prova toda a sua capacidade de agir activamente sobre a realidade circundante, assumindo-se como um ser que constrói.

Hoje, a realidade revestiu-se de relatividade, de probabilidade, constituindo a incerteza cartesiana, o dogma da verdadeira certeza, oscilando entre o sentimento de medo e a energia do desafio, no que diz respeito ao mundo do conhecimento.

Este processo de evolução, transformação e mudança está a provocar sérias alterações na sociedade, suscitando aos cidadãos não só receios quanto à «actualidade» dos seus conhecimentos, mas também esperanças na criação de oportunidades educativas de qualidade. Por outro lado, a evolução destas novas tecnologias está a alterar radicalmente a natureza da aprendizagem, bem como as formas de produção e a própria organização do trabalho.

Os conceitos de educação e formação inicialmente considerados como veículos de uma empregabilidade vitalícia estão ultrapassados, diria que, desajustados ao conceito de homem enquanto sujeito cognitivo, que projecta e transforma, tais são as qualidades inerentes à sua essência.

"Os grandes desafios conjunturais tornaram-se um estímulo, à orientação ao longo da vida, levando quer os indivíduos por iniciativa quer as organizações a um esforço de adaptação constante. Assim a formação/educação está longe de ser apenas uma etapa institucionalmente organizada de aprendizagem, de aquisições de conhecimentos, mas sim de um processo complexo, contínuo, constituindo um projecto em construção suportado por momentos de reorganização pessoal, tornando-se quase um estilo de vida, à imagem de uma dialéctica, entre comunicação, respeito e ética, sob a égide de um alto nível de consciência e compromisso social.

Neste quadro, a problemática da certificação, e reconhecimento de competências, através de experiências vividas, em particular no que respeita ao reconhecimento das aprendizagens não formais e informais, tem vindo a adquirir maior relevância. Cada vez mais se constata que este tipo de conhecimentos, obtidos à margem dos sistemas tradicionais de Educação/formação, ao longo de trajectórias pessoais, sociais e profissionais, assume uma importância decisiva na construção das competências e qualificações dos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em suma, a vida sem orientação ao longo de toda a existência, seria não mais que uma noz oca, vazia por dentro.

A educação não-formal

Enquanto a educação formal tem lugar nas escolas, colégios e instituições de ensino superior, tem currículos e regras de certificação claramente definidos, a educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal ao mesmo tempo complementar deste.

Entre muitas abordagens ao conceito de *educação não-formal*, esta é aquela partilhada pelo Conselho da Europa, que há cerca de trinta anos trabalha activamente para a promoção e reconhecimento alargados da educação não-formal através de programas educativos, seminários, investigação e políticas.

A educação não-formal tem pois formatos altamente diferenciados em termos de tempo e localização, número e tipo de participantes (formandos), equipas de formação, dimensões de aprendizagem e aplicação dos seus resultados. É importante sublinhar, no entanto, que o facto de não ter um currículo único não significa que não seja um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objectivos educativos, com formatos de avaliação efectivos e actividades preparadas e implementadas por educadores altamente qualificados. É, aliás, neste sentido que a educação não-formal se distingue mais fortemente da educação informal.

Em educação não -formal, os resultados da aprendizagem individual não são julgados. Isso não significa, no entanto, que não haja avaliação. Ela é, regra geral, inerente ao próprio processo de desenvolvimento e integrada no programa de actividades. A avaliação é participada por todos: formadores e formandos no sentido de aferir progresso ou reconhecer necessidades suplementares, ou reforços em alguns domínios da aprendizagem.

É de salientar o desenvolvimento e consolidação da vertente da certificação pela via da experiência, valorizando as competências adquiridas pelos profissionais em múltiplos contextos de aprendizagem – avaliação e certificação de competências adquiridas por vias não formais, promovendo a actualização dessas competências, através de frequência de formação contínua, procurando, deste modo, contribuir para a melhoria da qualidade do emprego.

Esta metodologia assume especial interesse, uma vez que as qualificações profissionais de grande parte da população activa portuguesa não foram obtidas num quadro de formação formal – logo certificada, mas em contexto de trabalho. Pretende-se que esta metodologia seja flexível, permitindo o reconhecimento e certificação das reais qualificações profissionais dos trabalhadores portugueses. A certificação de competências obtidas por esta via, cumpre um papel social de grande relevo, valorizando os trabalhadores mediante o reconhecimento de um conjunto de saberes capitalizados através da experiência profissional.

Importa ainda destacar um outro vector importante de actuação do Sistema Nacional de Certificação Profissional que tem sido a implementação de metodologias que visam potenciar a transferência de competências, promovendo a mobilidade profissional dos trabalhadores no espaço europeu.

O cenário do mercado de economia aberta, em níveis altamente competitivos, impõe a necessidade de novos posicionamentos na gestão empresarial, o que exige o melhor das organizações. Políticas e estratégias globais de qualidade e produtividade estabelecidas passam a requerer das empresas, de forma cada vez mais crescente, a certificação de produtos, sistemas/serviços e. Pessoas. Para uma Empresa ser competitiva, é necessário uma maior disponibilidade, confiabilidade, qualidade e segurança operacional, assim como preservar o meio ambiente e ter pessoal qualificado e motivado.

A certificação profissional é hoje uma condição indispensável para as empresas que buscam garantir a excelência nos seus processos produtivos e a eficiência operacional do trabalhador que mais qualificado vê-se reconhecido em suas competências profissionais como factor de sobrevivência e de motivação num mercado altamente competitivo.

Neste contexto, a certificação de pessoas configura-se, não só como uma tendência ou atendimento a preceitos da legislação ou de processos de gestão da qualidade, mas também como forma de valorizar o trabalhador e ampliar as suas possibilidades de inserção no mundo produtivo.

Um olhar sobre o mundo

Sistema de certificação de pessoas da América do Norte

A definição de competências, nos Estados Unidos, foi uma tarefa delegada aos estados da federação e a seus respectivos Centros de Formação e Capacitação para o Trabalho que contaram com o apoio do sector produtivo. Destaca-se a *National Commission for Certifying Agencies – NCCA*, estabelecida em 1977 para garantir os cuidados com a saúde pelo *Bureauof Health Professions*. A NCCA conta, actualmente, com 40 organismos credenciados e aproximadamente 350 membros. Esses organismos, além de avaliar o currículo do trabalhador, actuam como agentes empregadores - recolocação do trabalhador "certificado" no mercado de trabalho.

Em 2002, a *American National Standards Institute* – ANSI, organismo privado sem fins lucrativos, que administra e coordena o sistema de normalização técnica, foi aprovada como Organismo Credenciador do Sistema Americano de Certificação de Pessoas, coordenando o sistema de acreditação das entidades certificadoras e, tem como um dos objectivos o reconhecimento junto ao *Forum Internacional de Acreditação* – IAF, garantindo desta forma, a competitividade dos negócios e a qualidade de vida americana.

3.2 Sistema de certificação de pessoas do Canadá

Os modelos canadenses são ecléticos e selectivos uma vez que a Constituição do Canadá divide as responsabilidades de governo entre os níveis federal e provincial. As províncias têm como responsabilidade a educação e a formação profissional.

Desde 1952 que o Governo Federal, vem desenvolvendo análises ocupacionais e o programa de padronização denominado Selo Vermelho que proporciona ao trabalhador maior mobilidade dentro do País. Uma Análise Ocupacional Nacional é desenvolvida para cada actividade do Selo Vermelho sendo usada como base nos exames-padrão interprovinciais, e estimulando-se sua utilização na elaboração curricular em cada província ou território.

Sistema de certificação de pessoas do México

O processo de certificação no México teve início na década dos anos 70, através de Seminários promovidos pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, e se concretizou com o projecto "Educação Tecnológica e Modernização de Capacitação" das Secretarias de Educação Pública e a do Trabalho e Previsão Social, em Setembro de 1994. Em 1995, foi instalado o Conselho de Normalização e Certificação de Competência Laboral - CONOCER, composto por seis representantes do sector empresarial, seis do sector social, cinco do sector sindical, um do agro-pecuário e seis do sector público .

A certificação mexicana baseia-se em normas de competências elaboradas no âmbito do Instituto Mexicano de Normalización y Certificación. O trabalhador deve identificar em que a norma será avaliado.

Sistema de certificação de pessoas da Costa Rica

O Governo de Costa Rica, com o propósito de oferecer um serviço público de formação profissional para aprendizes e para o desenvolvimento das capacidades de trabalhadores em serviço, tanto no sector público como privado, criou, mediante a Lei nº 3506 de 21 de Maio de 1965, o Instituto Nacional de Aprendizagem – INA, autarquia federal, descentralizada, com responsabilidade jurídica estatal, que com apoio técnico do Centro Internacional da OIT, em Turim, Itália, desenvolveu o Sistema Nacional de Competências no Trabalho visando actuar na certificação dos profissionais do Sector de Turismo.

O Comité de Normalização criou o Grupo Técnico de Trabalho, composto pelos representantes do INA e sector produtivo, para elaborar as normas de competências que padronizam os perfis necessários aos profissionais nas diversas ocupações, no sector de Hospitalidade. Estas normas, após aprovação formal da junta directiva do INA, foram utilizadas na avaliação dos profissionais que solicitaram a certificação nas respectivas competências.

Sistema de certificação de pessoas da Alemanha

Segundo Brígido (1999), na década de 70, a questão das competências surgiu, na Alemanha, país de organização e influência no comércio exterior, a partir das directrizes do Conselho de Formação Profissional, que definiu: que a competência do aprendiz deve ser um dos objectivos dos processos de aprendizagem, as empresas devem qualificar seus empregados segundo suas actividades e, a competência humana e sócio - política nos processos de aprendizagem, integrados com a competência técnica.

Actua, também, na Alemanha, o German Association for Accreditation GmbH – TGA, organismo cre-

denciador de Organismos de Certificação, com base nas normas internacionais, em diversos escopos de gestão da qualidade, meio ambiente, QS-9000, florestas entre outros, e, desde de Novembro de 2003, desenvolve esquemas de certificação de pessoas em conformidade a Norma ISO/IEC 17024:2003 "Avaliação de conformidade – Requisitos gerais para organismos que realizam certificação de pessoas". Os organismos de certificação de pessoas, credenciados actuam nas seguintes áreas:

Testes Não- destrutivos; Pessoal de Construções Industriais; Juntas e Soldagem; Especialistas Automáticos; Especialistas em Ramo Imobiliário; Engenheiros de Sistemas de Manufactura; Sintéticos; Corrosão; Especialistas em Sensores; Pessoal Tecnologia da Informação - "IT"; Pessoal de Gestão da Qualidade - "QM"; Pessoal de Tráfego Ferroviário e Consultores.

Sistema de certificação de pessoas do Reino Unido

O sistema do Reino Unido, País com influência histórica no desenvolvimento industrial, foi implementado em 1985, pelo *National Vocational Qualifications* – NVQs, é um sistema baseado em normas de competências visando melhorar a produtividade da economia segundo a qualidade do desempenho do trabalhador.

No final dos anos 90, o *National Council for Vocational Qualifications* - NCVQ, foi substituído pela *Qualifications and Curriculum Authority* – QCA, subordinada ao Ministério de Educação e Competências, tendo como finalidade promover a elaboração de normas de competência em todas as áreas de formação incluindo as escolas, institutos e empresas visando a promoção da qualidade e da coerência na educação e na formação..

A QCA credencia organismos de avaliação e de certificação garantindo a qualidade das qualificações profissionais nacionais. A certificação é conduzida, tradicionalmente, no Reino Unido por examinadores independentes e comités de validação, comités profissionais ou industriais.

O Sistema Inglês de certificação emitiu, no período de 1986 a 2003, 3,5 milhões de certificados, sendo que 60% destes na área de tecnologia da informação e comunicação e nos programas de competência chaves.

Existe, também, o sistema de certificação de pessoas tutelado pelo *United Kingdom Accreditation Service* – UKAS, organismo reconhecido pelo Governo do Reino Unido que utiliza a norma internacional ISO/IEC 17024:2003 "Avaliação de conformidade – Requisitos gerais para organismos que realizam certificação de pessoas" e a directriz da Cooperação Europeia, 01/SET. EA, de 08/01 rev. 1995, para o reconhecimento de organismos certificadores de pessoas.

Sistema de certificação de pessoas de Portugal

Portugal, País que recebeu apoio da Comunidade Europeia para reestruturação industrial visando alcançar os índices de qualidade e produtividade, vem desenvolvendo, desde a década de 30, mecanismos para resolver os problemas de desemprego gerados pela crise económica.

Para estabelecer mecanismos de subsídios às situações de desemprego tecnológico, favorecer a mobilidade da mão-de-obra e colocação noutras actividades, em 1962, foi criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada – IFOA (Dec. 44538, de 23/08/1962). O Instituto tem como objectivo desenvolver um conjunto de acções, de forma a elevar o nível profissional dos trabalhadores e efectuar o estudo dos problemas de adaptação recíproca entre o homem e o trabalho.

Portugal possui, ainda, dentro da estrutura do Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP o Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP que tem como objectivos a certificação das competências do trabalhador e a regulamentação da formação profissional existente no mercado de trabalho.

O SNCP é um sistema de base tripartida constituído pela Administração Pública, Confederações Sindicais e Patronais. Integram o Sistema a Comissão Permanente de Certificação; Comissões Técnicas Especializadas e as Entidades Certificadoras. Este Sistema atesta a competência do profissional, após este ter comprovado formação profissional ou experiência ou título profissional emitido por outro país, através do "Certificado de Aptidão Profissional – CAP".

Sistema de certificação de pessoas do Brasil

Desde de 1992, o Inmetro Tutela os Programas de Certificação de Pessoas, desenvolvidos no Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade - SBAC, para as competências ou ocupações de cunho tecnológico, como os Sistemas Nacional de "Qualificação Certificação de Inspectores de Soldagem" da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldadura - FBTS; "de Qualificação e Certificação de Inspectores de Ensaios Não destrutivos" da Associação Brasileira de Ensaios Não-Destrutivos - ABENDE, "Certificação de Audi-

tor- líder de Gestão da Qualidade e Auditor de Gestão Ambiental" do Centro de Inovação e Competitividade/Registo de Auditores Certificados – CIC/RAC, baseados na formação, experiência e competência dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações do mercado de trabalho, a redução de mão-de-obra desqualificada e a elevação dos requisitos de contratação têm aumentado os investimentos em políticas públicas de qualificação e requalificação profissional nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Verificou-se que os sistemas de certificação de pessoas, escolhidos para análise, Estados Unidos, Canadá, México, Costa Rica, Reino Unido, Alemanha e Portugal, têm parâmetros comuns, tais como, sólida estrutura institucional; organismos de terceira parte acreditados para executarem a certificação; programas de certificação de pessoas incluindo a definição das normas de competência, os níveis de competência, os mecanismos de avaliação e certificação; as normas de competência são emitidas por organizações reconhecidas nacionalmente; e o reconhecimento da validade do certificado pelo mercado.

A entrada na era do conhecimento impõe a todos uma gestão dos conhecimentos, nesse contexto **A certificação é um novo paradigma**. Participar activamente na sua aplicação, é contribuir para a ruptura de formalismos já obsoletos, trilhando um caminho de incerteza gerador de novos modelos de vivência.

Laura Rego Agraso
Universidade de
Santiago de Compostela

EL RECONOCIMENTO DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA: EL MODELO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

I. INTRODUCCIÓN.

Actualmente existe la necesidad creciente de un reconocimiento del aprendizaje adquirido en la práctica profesional mediante el cual, los individuos puedan poner en valor los resultados de sus aprendizajes acumulados, tanto después de un período de actividad profesional, como de otro tipo de aprendizajes.

Este reconocimiento y certificación de los conocimientos adquiridos en multitud de contextos tiene como uno de sus objetivos, facilitar la permanencia y actualización de las personas ante los requerimientos cambiantes del sistema laboral, ya que se le proporciona un valor real y acreditado a las competencias profesionales que verdaderamente poseen, sean estas adquiridas mediante aprendizajes formales, no formales o informales.

II. RAZONES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES Y CONSIDERACIONES PREVIAS AL PROCESO.

La necesidad de reconocer este tipo de aprendizajes no formales e informales obedece a multitud de razones, de las cuales, destacaremos inicialmente, las propuestas por Duvetok (2004:4)[1]:

- *El desarrollo, la realización y la autoestima del individuo.*
- *(Re) Inserción en el mercado laboral y mayor flexibilidad al mejorar el potencial de competencias, en particular de un sector a otro.*

[1] En Tejada Fernández, J. (2007): Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. Actas IX Congreso de Formación para el Trabajo. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.

• *Objetivos específicos de la empresa (formación continua, evaluación de puestos de trabajo,...)*
• *Planificación de los instrumentos de la formación profesional y continua.*
• *Enriquecimiento de la empresa/la sociedad a través de la acreditación del aprendizaje no formal e informal.*
• *Reducción del paro y aumento del número de personas empleadas que trabajan al nivel y en el lugar indicados, adaptando las competencias requeridas a las efectivamente disponibles.*

En general, el mencionado proceso de certificación trata de rentabilizar, social y económicamente, aquellos aprendizajes adquiridos por los individuos, de tal forma que se desarrolle una política de recursos humanos que organice eficazmente el conocimiento en las organizaciones.

Teniendo esto y en cuenta y de forma paralela, cualquier trabajador podrá solicitar la certificación de su aprendizaje profesional con el objetivo de (Díaz González, 2005: 90/8)[2]:

• *Entrar en una formación superior para la cual no dispone del título que normalmente se requiere.*
• *Obtener los módulos de un diploma de enseñanza superior (en este caso, el tiempo de formación podría reducirse).*

Estas y otras razones pueden sintetizarse, siguiendo a Tejada (2007: 14) en una *macrorazón*, que alude a la *necesidad de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida*. Deben ser las administraciones públicas las encargadas de impulsar, en buena medida, todo tipo de acciones y propuestas que incentiven la ampliación del aprendizaje continuo dentro de las organizaciones y en la sociedad en general.

Una vez descubiertos algunos de los motivos que hacen necesaria la certificación de los aprendizajes adquiridos, debemos prestar atención a varias cuestiones que es necesario analizar antes de iniciar un proceso de estas características (Rial Sánchez: 1999-2000)[3]:

• Establecer un referente. Es necesario construir un referente con el que comparar, contrastar y convertir el conocimiento ya adquirido de los individuos. En el caso de la Formación Profesional, el referente a tomar va a ser la competencia profesional. Cada ocupación o puesto laboral está formado por varias competencias, y ya que estas se movilizan en los propios contextos laborales, es necesario diseñar un instrumento mediante el cual podamos medir y valorar si el individuo las tiene o no adquiridas. Sólo de esta forma, estaríamos en condiciones de reconocer una competencia determinada y asignarla a un campo profesional.
• Desarrollar el reconocimiento. El reconocimiento es la operación misma de comparar, contrastar y convertir una muestra de competencias obtenidas pero no reconocidas oficialmente en una certificación oficial, empleando para ello un referente. La vía de adquisición del saber profesional no va a determinar el tipo de referente, sino que este debe ser independiente de la misma. Además, el referente debe ser la base para la estandarización, en cierta medida, del saber profesional de un sector concreto.
• Establecer que todos los aprendizajes son válidos y deben ser reconocidos, independientemente de su vía e adquisición. Es necesario que este tipo de proyectos de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales tengan el mismo valor que la certificación del aprendizaje formal. Para ello, es necesaria una asimilación cultural y un cambio en las construcciones sociales del conocimiento.
• Las instituciones de formación deben colaborar. Es necesaria la participación de actores que formen y promuevan en las instituciones de certificación, la validación de la experiencia y otros aprendizajes no formales, como un reto social y educativo que es necesario conseguir.
• Crear un entorno legal favorable. Es necesario promover, como una de las iniciativas de mayor calado, una legislación coherente y, a la vez, promotora del acceso de los individuos a la acreditación de sus competencias adquiridas en el ámbito profesional. Esta legislación debe constituirse como un factor facilitador de la certificación, acercando los sistemas e instrumentos de validación a los interesados/as. De esta forma, entendemos la legislación como un aspecto fundamental ya que, condiciona la aparición de un contexto que puede dar lugar a estimular o inhibir el resto de los factores.

---

[2] En Jiménez, B. y Megía, R. (Coords.) (2005): Formación Profesional: Orientaciones y recursos. Paidós: Barcelona.

[3] En Rial Sánchez, A. (1999-2000): Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega. Xunta de Galicia.

Teniendo muy en cuenta estas aclaraciones previas, trataremos de acercarnos desde una perspectiva basada en la legislación vigente, al proceso de acreditación y certificación de la competencia adquirida mediante la experiencia laboral, que actualmente se está desarrollando desde la Comunidad Autónoma de Galicia.

Es necesario aclarar de forma previa, que desde el Gobierno autonómico, el proceso de acreditación está promovido desde dos organismos diferenciados: por un lado, la *Consellería de Traballo* y por otro, la *Consellería de Educación*. Analizaremos a continuación de forma breve los modelos propuestos por cada uno de ellos.

III. EL MODELO DE ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA ADQUIRIDA MEDIANTE EL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL PROPUESTO POR LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

Con la publicación de la Orden del 25 de febrero del 2008, se convocaron por primera vez desde la Consellería de Educación en Galicia, plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y correspondiente certificación de la competencia profesional. Este proceso parte con un carácter experimental, en vistas de las posibles mejoras que puedan surgir en su implementación práctica.

Esta Orden aparece enmarcada dentro de las posibilidades legales abiertas por la Ley Orgánica 5/2002, del 19 de junio, de las cualificaciones y de la Formación Profesional. En ella se afirma que uno de los fines del actual Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es el de evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional, sin importar la forma mediante la cual se ha adquirido (artículo 3.5º). Para ello, podemos usar como instrumento, siguiendo los postulados de esta misma ley, el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales (artículo 4º).

Otra legislación que fundamenta la implementación de este proceso de acreditación lo constituyen la propia Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, actualmente en vigor, y el Real Decreto 1538/2006, del 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. En la primera, el artículo 66.4º referido a la educación de las personas adultas, mantiene como uno de sus objetivos prioritarios, establecer conexiones entre las vías de aprendizaje y adoptar medidas para la convalidación de los mismos. De igual manera, en el Real Decreto 1538/2006 (artículo 35.4º) se indica lo siguiente con respecto a la acreditación de las competencias profesionales: *La acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación se obtendrá según el procedimiento que se establezca en el marco del desarrollo del artículo 8.3º de la Ley Orgánica 5/2002, y que dicha acreditación permitirá la convalidación de los módulos profesionales asociados a las unidades de competencia.*

Teniendo entonces dicha base legal como marco precedente, se impulsa en Galicia el proceso de acreditación y certificación de la competencia profesional adquirida mediante la experiencia laboral u otros aprendizajes no formales. Para ello, la unidad de competencia será tomada como el referente principal a tener en cuenta, contemplando aquellas existentes en el Catálogo Nacional de Cualificaciones. Se constituyen entonces, como objeto de la convalidación, las unidades de competencia, las realizaciones y los criterios de realización que se definen en los Reales Decretos que desarrollan cada título de técnico o de técnico superior. Una vez acreditada la unidad de competencia solicitada, se reconocerá, al mismo tiempo, su módulo asociado (artículo 14 de la Orden del 30 de julio de 2007 (DOG del 9 de agosto) dentro de la titulación correspondiente.

El perfil de las personas que podrán optar a la certificación de sus competencias profesionales debe responder a los siguientes requisitos[4]:

a) Tener cumplidos 21 años para acceder a la acreditación de las unidades de competencia de los títulos de grado superior, y 19 años para acceder a las unidades de competencia de los ciclos de grado medio.

b) Acreditar una experiencia laboral efectiva de por lo menos tres años completos, en los últimos 15 años de trabajo, relacionada con el sector productivo.

c) No estar matriculado o matriculada en las enseñanzas de régimen ordinario conducentes al mismo título.

[4] Artículo 7º de la Orden del 25 de febrero de 2008, por la que se convocan plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, y se determina el correspondiente procedimiento experimental.

Una vez comprobada la posibilidad de admitir al aspirante en el proceso, este dará comienzo. Dicho procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias consta de varias fases, que se organizarán y tendrán lugar en los Centros Integrados de Formación Profesional y con los servicios de orientación de los centros educativos que impartan títulos de Formación Profesional. Las fases de las que consta el proceso se pueden observar en las siguientes tablas:

FASE I	¿EN QUE CONSISTE?	ENCARGADOS DE LLEVARLA A CABO
Fase de información y orientación	Se deberá informar al aspirante sobre el funcionamiento y las fases de las que consta el proceso, los plazos, la documentación y los lugares donde realizar la inscripción, así como de las aportaciones y utilidades del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y los títulos vigentes.	Los encargados de realizar esta fase van a ser los orientadores y orientadoras de los Departamentos de Orientación de los Centros Integrados de Formación Profesional y de aquellos centros educativos que impartan algún título de Formación Profesional.

Tabla 1. Fase de Información y orientación. Elaboración propia a partir de la Orden del 25 de febrero de 2008.

FASE II	¿EN QUÉ CONSISTE?	ENCARGADOS DE LLEVARLA A CABO
Fase de asesoramiento	En esta fase el proceso se divide en varias subfases, dentro de las cuales el asesor o asesora deberá prestar su ayuda al candidato/a en lo siguiente: 1. Formalización de la carpeta de logros profesionales. Cada uno de los candidatos/as deberá completar una carpeta de logros profesionales mediante la recogida de todas las evidencias de su competencia, es decir, todo tipo de proyectos, trabajos realizados, certificados oficiales de estudios y cursos, informes, etc. 2. Formalización de un test de autoevaluación. El asesor o asesora deberá ayudar a los candidatos/as a cumplimentar dicho test. 3. Información a la persona candidata. Tras todo lo realizado anteriormente, el equipo evaluador informará al candidato/a de su conveniencia en acceder a la siguiente fase o de la necesidad de realizar algún tipo de formación complementaria. 4. Elaboración de un informe para la comisión de evaluación. El servicio asesor, una vez finalizada esta fase, deberá elaborar un informe para la comisión de evaluación indicando, tanto los resultados del test de autoevaluación como de la carpeta de logros del candidato/a.	Esta fase será realizada por el asesor o asesora a los candidatos/as que se encuentren admitidos en el procedimiento.

Tabla 2. Fase de asesoramiento. Elaboración propia a partir de la Orden del 25 de febrero de 2008.

FASE III	¿EN QUÉ CONSISTE?	ENCARGADOS DE LLEVARLA A CABO
Fase de evaluación de las competencias profesionales.	En esta fase es necesario tener en cuenta lo siguiente: a) Será la comisión de evaluación la encargada de desarrollar esta fase mediante la evaluación de las competencias adquiridas por los candidatos/as. d) La decisión final o juicio de competencia, implicará necesariamente que el desempeño realizado se corresponde con lo establecido en la unidad de competencia correspondiente. La presente fase está compuesta por 3 subfases: 1. Entrevista de evaluación. La comisión de evaluación analizará la carpeta de logros profesionales del candidato/a y pactará con él/ella un plan individualizado de evaluación. 2. Plan individualizado de evaluación. Este plan podrá consistir en lo siguiente: - La observación en el puesto de trabajo (se optará por ella de forma prioritaria). - La defensa de un tema profesional concreto. - La realización de técnicas de simulación o pruebas prácticas en un centro de Formación Profesional. 3. Informe final. La comisión de evaluación elaborará y enviará al equipo orientador correspondiente un informe individualizado de cada uno de los candidatos/as indicando sus resultados en la evaluación de las competencias profesionales.	Esta fase la llevará a cabo una comisión de evaluación, compuesta por lo menos por cinco miembros: presidente, secretario y 3 vocales. Todos tendrán que disponer de la habilitación como evaluadores/as por la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales para participar en el procedimiento. La habilitación requerirá del personal técnico un mínimo de cuatro años de experiencia en el sector profesional y la superación previa de un proceso de formación específica. La comisión de evaluación también podrá solicitar la colaboración de una persona experta de la familia profesional o del sector profesional si lo consideran necesario.

Tabla 3. Fase de evaluación de las competencias profesionales. Elaboración propia a partir de la Orden del 25 de febrero de 2008.

FASE IV	¿EN QUE CONSISTE?	ENCARGADOS DE LLEVARLA A CABO
Fase de acreditación y registro	Aquellos candidatos y candidatas que superen todo el proceso se les reconocerá la competencia profesional probada, por lo que se les emitirá una acreditación de las unidades de competencia correspondientes.	El secretario/a del centro en el que se realicen las pruebas será el encargado de certificar las unidades de competencia que logró demostrar el candidato/a.

Tabla 4. Fase de acreditación y registro. Elaboración propia a partir de la Orden del 25 de febrero de 2008.

Una vez planteado cómo se desarrollará el proceso, sólo cabe mencionar los principios en los que se basa la puesta en marcha de este proyecto experimental. Dichos principios aparecen recogidos en la Orden del 25 de febrero del 2008 (artículo 5º) y se corresponden con los siguientes:

a) *Fiabilidad*: Se tratará de asegurar el desarrollo del proceso en condiciones homogéneas y similares para todos los candidatos y todas las candidatas.

b) *Validez*: Los métodos de evaluación empleados deben ser pertinentes y deben medir adecuadamente la competencia profesional de las personas candidatas.

c) *Objetividad*: Tanto la evaluación como el reconocimiento de la competencia debe evitar conflictos de intereses y asegurar la imparcialidad de las personas evaluadoras.

d) *Rigor técnico*: Los instrumentos deberán elaborarse y aplicarse siguiendo pautas metodológicas establecidas de forma previa.

e) *Calidad*: El proceso deberá poseer un método de verificación interno y externo que verifique su calidad.

f) *Coordinación*: Es necesaria la existencia de un alto grado de coordinación entre todas las partes responsables del desarrollo del proceso.

IV. EL MODELO DE ACREDITACIÓN DE LA COMPETENCIA ADQUIRIDA MEDIANTE EL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL PROPUESTO POR LA CONSELLERÍA DE TRABAJO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA.

Por otro lado, la *Consellería de Traballo* de la Xunta de Galicia está actualmente en la 2ª convocatoria de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en varias especialidades.

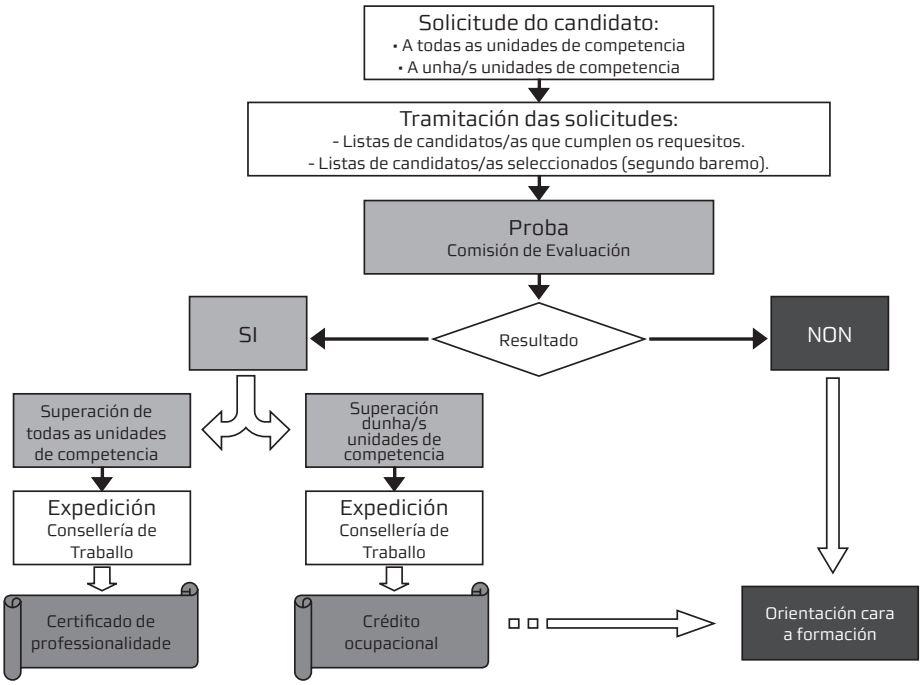
La organización del proceso de certificación es similar al realizado por la *Consellería de Educación*, a pesar de que toma como marco una normativa estatal diferente de la anterior; concretamente, el Real Decreto 1506/2003, del 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (desarrollado más profundamente en la Orden TAS 470/2004). A partir de la aparición en el contexto estatal de esta legislación, Galicia establece su adaptación autonómica con la Orden del 22 de septiembre del 2006 que propone, por primera vez en el estado español, la realización de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en determinadas ocupaciones.

A diferencia del proceso promovido desde la *Consellería de Educación*, que se gestionaba, en su mayor parte, desde los Centros Integrados de Formación Profesional, en esta ocasión la *Consellería de Traballo*, promueve todo el proceso desde el Instituto Gallego de las Cualificaciones.

La unidad de competencia es, al igual que en el caso anterior, el referente para la validación y la certificación, ya que cada ocupación se estructura en varias unidades de competencia que, a su vez, se corresponden con un módulo de formación. De esta forma, el/la aspirante puede solicitar la certificación tanto de una o varias unidades de competencia como de la ocupación completa (todas las unidades de competencia requeridas en la misma).

El proceso de realización de las pruebas se concreta de forma más visual en el esquema presentado a continuación:

Esquema del proceso. Fuente: *Consellería de Traballo*. Xunta de Galicia. http://traballo.xunta.es/ (Consultado el día 14.09.2008)



[2] Projecto da autoria da CdP.

[3] Projecto da autoria do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da FPCEUP e da CdP.

[4] Projecto da autoria da CdP.

Tal como se puede observar, tras la tramitación administrativa de las solicitudes de los posibles candidatos, se pasa directamente a convocarlos para la realización de las pruebas homologadas por el Servicio Público de Empleo Estatal, de cada una de las ocupaciones planteadas en la Orden. Para la realización de dichas pruebas será necesaria la constitución de una Comisión de Evaluación, de la que deberán formar parte 3 profesionales de cada una de las ocupaciones con una experiencia laboral en la misma lo suficientemente amplia. Los/las aspirantes deberán realizar una prueba de carácter teórico (prueba tipo test) y otra de carácter práctico (simulación real del trabajo) por cada una de las unidades de competencia a las que se presenten. Las pruebas a realizar son similares a las propuestas en el modelo anterior, ya que el referente a valorar y analizar también es el mismo.

Una vez obtenido el resultado de dichas pruebas, el o la aspirante tendrá que recorrer un camino diferente en función de si se le evalúa positiva o negativamente en ellas. Si no las supera deberá ser orientado/a hacia la formación para que subsane aquellos déficits o carencias que se le hayan detectado en su desempeño profesional o en sus nociones teóricas del mismo. Si por el contrario supera las pruebas realizadas, podrá obtener, o bien un certificado de profesionalidad si se le ha declarado apto/a en todas las unidades de competencia, o bien, un certificado de los créditos ocupacionales, si es que ha superado una o varias unidades de competencia sin llegar a completar las requeridas en toda la ocupación. Dichos créditos tienen un carácter acumulativo, por lo que el /la aspirante podrá presentarse en sucesivas convocatorias a las pruebas de las unidades de competencia que le falten para completar el certificado de profesionalidad de la ocupación solicitada.

El servicio de Orientación encargado de realizar el asesoramiento previo y también continuo de los/las aspirantes será realizado en esta ocasión por los orientadores del Servicio Gallego de Colocación. Sin embargo, en esta ocasión el Servicio de Orientación propuesto no realizará necesariamente el seguimiento personalizado del aspirante, tal y como se hacía desde el modelo propuesto por la *Consellería de Educación*. El Servicio de Orientación en este modelo es entendido como un apoyo adicional y útil al proceso, pero no necesariamente de forma continua y rigurosamente personalizada.

V. CONCLUSIÓN.

Actualmente, la formación y el reconocimiento de la misma, está ampliamente marcada por las características de la sociedad del conocimiento que aspiramos a conseguir, así como por las tendencias socioeconómicas imperantes en este momento, tales como la globalización, el cambio demográfico, las modificaciones en la estructura familiar tradicional o la revolución tecnológica. Dichos cambios en el conjunto de la sociedad y en su organización, plantean a los ciudadanos Europeos tantos beneficios como retos a conseguir.

Ante el aumento de las oportunidades de comunicación, movilidad y empleo, los ciudadanos deben aprender a participar de forma activa en la sociedad y su construcción común, para lo que se ve como necesario una continua adquisición de conocimientos y aptitudes. Estas constituyen cada vez más, un motor de crecimiento económico para los Estados y las Regiones, ya que las condiciones del mercado económico y laboral dejan vislumbrar a la inversión en capital humano como una fuente de recursos altamente competitiva.

Del mismo modo, este modelo de sociedad plantea la aparición de mayores desigualdades y un aumento de la exclusión social, ya que no toda la población parte de las mismas condiciones socioeconómicas y profesionales. Las desigualdades aparecen desde el nacimiento, por lo que es necesario el establecimiento por parte del Estado, de medidas integradoras y facilitadoras de la inserción laboral y social.

Tal y como hemos podido constatar a lo largo de esta comunicación, el proceso de certificación de las competencias profesionales es una medida de carácter sociolaboral, que permite a las personas acreditar su capacitación y sus competencias en un determinado sector profesional. Su importancia proviene de su aportación como proceso acreditativo a nivel oficial, de los conocimientos laborales y profesionales que las personas han adquirido a través aprendizajes no formales o informales. No deja de ser una forma de certificar la competencia profesional de los trabajadores que no han tenido la oportunidad de formarse en una institución oficial y siguiendo el proceso ordinario.

En la Comunidad Autónoma Gallega, así como en otras Regiones, el proceso de certificación y acreditación supone una mejora en la gestión de los recursos humanos, así como en el reconocimiento social del aprendizaje no formal e informal como válido y útil para las organizaciones y la sociedad en general. Constituye un paso adelante en lo que se refiere a la inclusión sociolaboral de las personas, ya que fomenta la revalorización social y económica de la formación, independientemente de la forma en que esta fue adquirida.

Por otro lado, mediante dicha certificación no sólo se promueve la necesaria actualización profesional de los/as trabajadores/as, sino que también esta se constituye como un instrumento para la promoción del aprendizaje permanente. Este se plantea desde hace años, como objetivo continuo de las políticas de educación y empleo, ya que hoy en día es más necesario que nunca que los ciudadanos adquieran los

conocimientos y aptitudes necesarios para cosechar los beneficios y asumir los retos planteados por la sociedad del conocimiento. Esta es la razón por la que el Consejo Europeo del Lisboa (2000)[5] confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea del Empleo.

De esta forma, le concedemos al aprendizaje permanente uno de los papeles fundamentales en la eliminación de las barreras que impiden acceder al mercado de trabajo y limitan los progresos dentro del mismo, ya que una parte de este proceso debe ser la lucha contra la desigualdad y la exclusión social.

No obstante, el aprendizaje permanente es un concepto que rebasa lo puramente económico. También promueve las metas y ambiciones de los países europeos de ser más abiertos, tolerantes y democráticos. Un nivel más elevado de educación y aprendizaje continuo, cuando es accesible para todos, contribuye considerablemente a reducir las desigualdades y prevenir la marginalización. En este contexto, hay un reconocimiento cada vez mayor en toda Europa de que es necesario desarrollar y aplicar en el marco del aprendizaje permanente un enfoque totalmente nuevo para las políticas de educación y formación. Mientras que las políticas tradicionales tendían a centrarse demasiado en los aspectos institucionales, el aprendizaje permanente pone el énfasis en los ciudadanos y en las aspiraciones colectivas a crear una sociedad mejor.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS.

▪ **Díaz González, T.** (2005): *Certificación del aprendizaje experiencial*. En Jiménez, B. y Megía, R.: *Formación Profesional. Orientaciones y recursos*. Paidós: Barcelona.

▪ **FORCEM.** (2001). *Políticas y prácticas de Formación Continua en el marco Europeo*. FORCEM/Fondo Social Europeo: Madrid.

▪ **López Camps, J y Leal Fernández, I. C**. (2002): *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Gestión 2000: Barcelona.

▪ **Molsosa i Pujal, J.** (1999): La política comunitaria para la formación a lo largo de toda la vida (21-30). En, CACHON, L y MONTALVO, M.D. (1999). *Educación y formación a las puertas del siglo XXI. La Formación Continua en España*. Editorial Complutense: Madrid.

▪ **Rial Sánchez, A.** (1999-2000): *Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega*. Xunta de Galicia.

▪ **Rial Sánchez, A.** (1997): *La Formación Profesional Introducción Histórica, Diseño de Curriculum y Evaluación*. Tórculo: Santiago de Compostela.

▪ **Tejada Fernández, J.** (2007): *Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. Actas IX Congreso de Formación para el Trabajo*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela. (En prensa)

LEGISLACIÓN.

• Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación.

• Ley Orgánica 5/2002, del 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

• Real Decreto 1538/2006, del 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo

• Real Decreto 1506/2003, del 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad.

• Orden del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 470/2004.

• Orden del 25 de febrero de 2008, por la que se convocan plazas para el reconocimiento, evaluación, acreditación y certificación de la competencia profesional, y se determina el correspondiente procedimiento experimental en la Comunidad Autónoma de Galicia.

• Orden del 22 de septiembre del 2006, por la que se convoca la realización de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en determinadas ocupaciones en la Comunidad Autónoma de Galicia.

[5] En http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#ann (Consultado con fecha de 25 de septiembre de 2008)

• Orden del 3 de octubre del 2007, por la que se convoca la realización de las pruebas para la obtención de los certificados de profesionalidad en determinadas ocupaciones en la Comunidad Autónoma de Galicia.

PÁGINAS WEB:

• http://traballo.xunta.es/ (Consultado con fecha de 14 de septiembre de 2008)
• En http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#ann (Consultado con fecha de 25 de septiembre de 2008)

5 – ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA: OS PROCESSOS E OS PROFISSIONAIS

Pedro Jurado
Grupo CIFO. Dpt. Pedagogia Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona
Octubre-2008

FORMACIÓN PROFESIONAL Y ORIENTACIÓN DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE FRACASO ACADÉMICO.

INTRODUCCIÓN

La teoría y la práctica de la formación profesional orientada a los jóvenes han ido considerando las políticas de inserción sociolaboral y el planteamiento de alternativas para toda la población, en general. No obstante, la preocupación fundamental de los procesos de orientación se ubica en atender determinados tipos de población que presentan problemáticas, más allá de lo considerado normal, que aparecen como condicionantes que influyen negativamente en su incorporación al mundo social y del trabajo.

La orientación pretende aportar al individuo los instrumentos y herramientas necesarias para que éste supere los obstáculos que pueden aparecer en su relación con el medio (Bermejo, 2007); ya sea laboral, educativo o social, tratando así de evitar o minimizar las consecuencias de una inadecuada adaptación entre una situación y otra, generalmente nueva. Por todo ello, los procesos de orientación profesional deben ayudar a desarrollar las capacidades de adaptabilidad y empleabilidad de los sujetos en edad laboral, para que sean capaces de dar respuesta a un mercado de trabajo que demanda respuestas adaptadas a las necesidades que su desarrollo genera y plantea en cada momento.

La formación profesional ha ido orientándose hacia procesos que incorporen acciones diferenciadas, entendiendo la existencia de una especie de clasificación, definida desde las características tópicas asumidas a cada grupo de incidencia, que viene delimitada desde las alternativas existentes, y que se dirige desde lo formal por caminos dependientes de los recursos funcionales con relación a los planteamientos del sistema educativo, y desde lo no formal por caminos dependientes de las alternativas del mundo productivo. Sin embargo, se hace necesario romper con los análisis dualistas que llevan a construir equívocos en función del tipo de formación profesional, sea ésta inicial, ocupacional o continua.

Además, cuando se plantean alternativas clasificatorias o itinerarios formativos tipo en función de las características tópicas que se asumen para determinados colectivos de personas, habrá que pensar que la formación profesional y los sistemas de orientación, no deben tratar sólo de la preparación para una vida productiva, sino tam-

bién para la vida adulta de cada persona, lo que implica asumir otras directrices, encaminadas también hacia la adquisición de competencias para la participación social y la mejora de la calidad de vida.

SOBRE LA TRANSICIÓN Y LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE FRACASO

Aludir a transición nos lleva a comprenderla como proceso o fase en la que ocurren cambios madurativos, afectivos, sociales, de aprendizaje, que influyen en el individuo y que permiten o facilitan la incorporación del mismo a una nueva etapa, proceso o contexto, que permiten percibirla como elemento dinamizador y posibilitador de la adaptación o incorporación a esa nueva fase o contexto; e incluso como proceso longitudinal que ocurre a lo largo de la vida (Rojeswski, May-Bernstein y Meers, 1996). En todo caso, la transición al mundo del trabajo debe concebirse en cada contexto cultural de forma diferenciada, en la que su comprensión pasa por asumir la consecución de un nuevo rol social: participante activo en la cultura del trabajo. Requiere de la disponibilidad y desarrollo de capacidades y adquisición de competencias, en función de las exigencias sociales y laborales, que faciliten la adaptación.

Planteada como se ha especificado, la transición profesional puede configurarse como un proceso que puede ser iniciada bien desde la escuela, o bien desde los servicios existentes en la comunidad, con el objeto de implementar un plan que permita la incorporación de una persona a un lugar de trabajo o contexto sociolaboral.

Jóvenes en situación de fracaso académico. Argumentación sobre sus necesidades

El fracaso académico incorpora situaciones de vulnerabilidad que pueden ser visualizadas desde las condiciones sociales que facilitan o influencian el acceso de los jóvenes a los contextos sociales y al mercado de trabajo, marcando delineamientos sobre las representaciones que los jóvenes realizan sobre sí mismos y sobre los contextos en los que han de participar.

Considerar la variable fracaso académico como elemento explicativo de la situación de vulnerabilidad no es suficiente; hay que tener presente, además, la situación personal y social que caracterice las dificultades de adaptación para poder determinar la misma.

Podemos asumir que las necesidades presentadas por los jóvenes no son generalizables, no existen estándares que lleven a plantear problemáticas desde la homogeneidad de la población, por lo que cualquier intervención, también ha de prescindir de tópicos que lleven a inferir procesos de intervención unívocos. Por otro lado, en cada contexto y cada momento histórico lleva a establecer coyunturas que permiten entender las necesidades que aparecen y las exigencias que han de satisfacerse, por lo que al pensar en individuos, también deben ser proyectos que en última instancia destaquen la propiedad del ajuste a las necesidades de cada uno, como clave para el análisis y la intervención o la toma de decisiones.

Para los jóvenes que han finalizado su periodo de escolarización obligatoria, se les plantean itinerarios, formativos o de inserción en el mundo del trabajo. No obstante, para aquellos que, además, tienen sobrevenido un fracaso educativo derivado de multitud de causas, pero que, en definitiva, objetivamente no disponen de los recursos formales que la certificación positiva pueda ofrecer para la incorporación al mundo del trabajo, presuponiendo con ello una falta de preparación para asumir determinados roles, como los que facilitan la participación como trabajadores y ciudadanos, los itinerarios se restringen, y se hace necesario poner en marcha alternativas que permitan reconducir la toma de decisiones de los jóvenes y con relación a ellos.

El colectivo al que nos enfrentamos resulta complejo de definir, ya que la amalgama de necesidades y situaciones en las que se encuentran dificulta caracterizarlos bajo criterios de homogeneización. No obstante, podemos observar que las competencias en habilidades sociales y las relacionadas con el autoaprendizaje, la autonomía y las competencias adaptativas son aspectos a considerar en sus perfiles, a pesar de la dificultad de predecir las necesidades del futuro. Por ello, estamos sometidos al principio de impredicibilidad, además del de momentaneidad que caracteriza cualquier acción educativa y social.

Sea como fuere, podemos encontrarnos con situaciones como las siguientes:

1. Jóvenes que han realizado sus estudios de secundaria en un centro ordinario o normalizado, que al terminar el periodo de escolarización obligatoria no han sido acreditados.

2. Jóvenes que han realizado la educación secundaria en un centro de secundaria especial, donde han desarrollado un curriculum académico basado en competencias profesionales; ya sea por haber realizado una formación profesional adaptada, o bien por haber realizado un aprendizaje de formación profesional basado en tareas.

En estos casos, la orientación y asesoramiento tanto a los padres como a los jóvenes es un elemento clave para entender qué está pasando y qué respuesta puede darse para afrontar los problemas de futuro y la incorporación al mundo social y al mercado de trabajo.

Los programas de transición y orientación

En el caso de algunos colectivos, como el de jóvenes en situación de desventaja o de exclusión social, que a menudo arrastran una historia continuada de fracasos en sus aprendizajes escolares, diversos planes se han ido desarrollando desde mediados de los años 80, conocidos en Catalunya como Planes de Transición al Trabajo (PTT), dirigidos a jóvenes en situación de desempleo, entre los 16 y 25 años, sin formación profesional específica, ni titulación académica mínima; contemplan distintos niveles de intervención (Sánchez Asín y otros, 2000):

- Recuperación instrumental y cultural
- Orientación profesional
- Conocimiento de la realidad del entorno laboral
- Formación técnica específica (aprendizaje de un oficio)
- Prácticas laborales en la empresa
- Acompañamiento en la inserción

Estos planes, históricamente, derivaron en las modalidades de Programas de Garantía Social, que se dirigían para jóvenes que no conseguían la certificación de educación secundaria obligatoria, que eran objeto del fracaso académico que conllevaba la no superación de lo establecido para dicho nivel. El objetivo de los mencionados programas se fundamentaba en la preparación de los jóvenes para su reinserción en el sistema educativo, o bien en el mercado de trabajo. Como medida, incorporaba mecanismos compensatorios para los jóvenes que podrían ser imaginados en la concepción de desventaja social. Posteriormente la LOCE (2002) y la LOE (2006), modifican estos programas en los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que prácticamente mantienen los mismos propósitos, intentando, con todo ello que el abandono escolar precoz sea minimizado. Un estudio realizado sobre la implantación de los programas de garantía social (Sánchez Asín y Jurado, 2001), se constata que los alumnos en estos programas de transición muestran cierto desconocimiento sobre los objetivos reales que pretenden, denotando con ello la existencia de determinados problemas relacionados con los procesos de orientación que se incorporan en dichos programas. El mismo estudio denota la desorientación de los alumnos hacia el futuro, derivado de la falta de información de los mismos, así como de la comunidad educativa. Se manifiesta, por otra parte, la diversidad de intereses profesionales, pero, los mismos no son orientados de manera que se pueda anticipar y relacionar las demandas del sistema sociolaboral con dichos intereses.

Por otra parte, la transición puede centrarse en el individuo, en su proceso de desarrollo, en su maduración, en la promoción de sus capacidades; en el mundo del trabajo, que define las competencias requeridas para adaptarse a los contextos de dominio; y, obviamente puede tener presente un equilibrio harmónico entre las capacidades y las exigencias que, en definitiva se aproximará más a las respuestas que permita satisfacer al individuo y al sistema productivo, lo que lleva aun modelo de colaboración del centro de formación con el sistema productivo que afiance una red de interdependencia.

Algunas dudas surgen sobre las competencias, pues los saberes y competencias profesionales no sólo se adquieren y construyen en los centros de formación, sino que, además, también se adquieren y afianzan en los contextos de trabajo, por lo que, la formación en la empresa y para la empresa, en la medida que existan relaciones estrechas con el mundo de trabajo real, nos confirmará un mecanismo eficaz para la realización de aprendizajes ocupacionales, requeridos por el mundo del trabajo así como la adquisición de competencias sociales y laborales relacionadas con los marcos socioculturales del mundo del trabajo.

La puesta en marcha de programas, bajo el auspicio de la Unión Europea; ha derivado en toda una serie de actuaciones y de políticas que han ido fomentando los procesos de transición al trabajo y a la vida adulta de jóvenes con especiales dificultades para acceder al mercado de trabajo y a la participación social (HORIZON, EQUAL, YOUTHSTART, NOW, INTEGRA, FES-TE LLOC, FORMA'T i PARTICIPA, ILOSER, entre otros). El papel que juega los servicios de orientación y formación prioriza la adquisición de competencias profesionales relacionadas con la empleabilidad y la adaptabilidad, entendiendo que sus líneas de actuación vienen marcadas por objetivos como los siguientes:

- ✓ La mejora de la empleabilidad y la inserción laboral de las personas demandantes de empleo
- ✓ La potenciación de los programas de transición escuela-trabajo y los programas mixtos de formación-trabajo.
- ✓ La flexibilización de las políticas activas de ocupación para ofrecer una atención y procesos de tutoría personalizados.

✓La garantía para acceder a la formación profesional permanente.
✓La incorporación de procesos de adaptación de la formación profesional a las necesidades reales del mercado de trabajo.
✓La evaluación y el feed-back permanente para establecer nuevas líneas de actuación y mejorar las ya existentes.

Estos programas se han ido conformando como un sistema de mediación, el cual debe entenderse como un dispositivo que permite poner en marcha acciones (cfr. Figura 1), fundamentadas en procesos de evaluación y contrastación, que se conforman como recursos estratégicos que facilitan la consecución de objetivos relacionados, en nuestro caso, con la inserción social y laboral

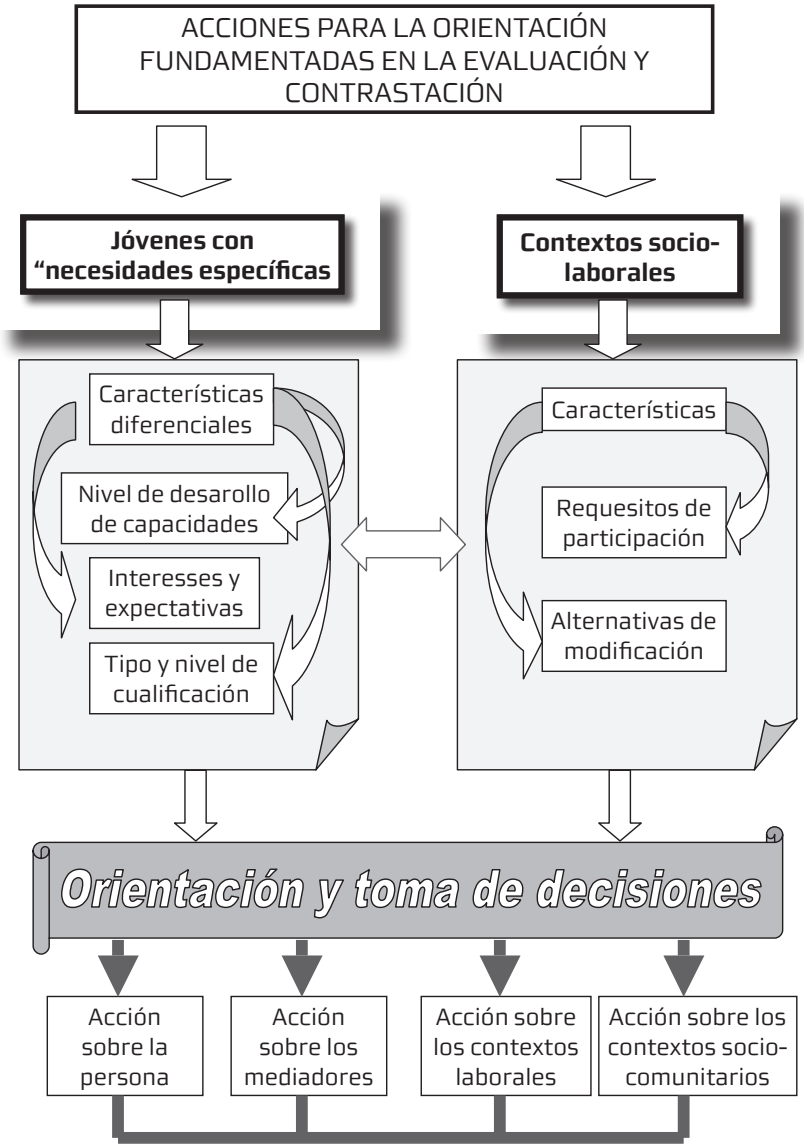


Figura 1. Acciones de orientación (Jurado, 2001)

Sirve, por lo tanto, diferenciar las necesidades que presenta cada persona, de esta forma podrán establecerse los requisitos, las vías de acceso para cada una de ellas en función del entorno, del perfil personal, de los mediadores y fundamentalmente, de la capacidad de ese entorno para integrar.

PROPUESTA DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN

Las intervenciones, desde la orientación, pueden tener carácter **proactivo** o **reactivo**. El primero es específicamente preventivo, entendiéndolo antes de que aparezca el problema, por lo que debe incidir fundamentalmente desde el proceso de escolarización de los alumnos; el segundo, centra su acción en lo rehabilitador, en lo correctivo. Con lo cual dependiendo del tipo de modelo que se decida aplicar, el proyecto y el programa educativo y de orientación que vayan a definir tendrá unas características y estrategias que primaran unas sobre otras.

De esta forma, se plantea la necesidad de promover un sistema de transición que ofrezca diversidad de oportunidades para aprender y que promueva la toma de decisiones de los alumnos, como herramienta que sirva de punto de partida para la promoción de procesos de orientación. Éstos deben justificarse en función de:

- Cambios en la naturaleza de los puestos de trabajo y el incremento de las demandas para que los trabajadores en las empresas posean sólidas habilidades académicas y ocupacionales.
- El número de alumnos que dejan la escuela sin haber adquirido estas habilidades.
- El fracaso de la escuela tradicional en el nivel de secundaria para orientar, sobre todo a aquellos alumnos que no han obtenido la suficiencia en la escuela primaria.

De esta manera, plantear un proceso de orientación sociolaboral exige partir del conocimiento del colectivo, de la población destinataria o persona. No se puede emprender una actuación de orientación sin antes conocer qué define o caracteriza al colectivo de incidencia, ni tampoco obviar la relación existente entre la persona y el contexto actual y la prospectiva de futuro, lo que lleva a determinar la necesidad de percibir en última instancia lo individual como clave del proceso de orientación. Se trata, en definitiva, de conocer la identidad, mediante un proceso de acercamiento que permita inferir la empleabilidad, dado que, como refleja Tomlinson (2007), la misma de refleja en el modo en que se acercan y se relacionan con el mundo del trabajo a través de su disponibilidad hacia el mismo; de igual manera que se tiene presente la motivación intrínseca para la realización de futuras actividades (Remedios y Boreham, 2004).

Quizás sea necesario profundizar en algunos principios que deben guiar la acción orientadora hacia el ámbito sociolaboral: el principio de *prevención*; disponer el máximo de información contrastada; el principio de *desarrollo*; facilitar el tránsito hacia un estado de maduración considerando estrategias que permitan clarificar valores, desarrollar la capacidad de tomar decisiones, y facilitar el desarrollo personal, la socialización y el conocimiento del mundo del trabajo; y el principio de *intervención social*; superar la dicotomía existente entre las expectativas y aspiraciones personales, y las exigencias del mundo laboral.

Los principios apuntados no distan mucho de los principales objetivos de un movimiento de transición denominado *educación para la carrera*, ligado a los programas de orientación para la inserción sociolaboral. Este movimiento tiene su origen en la década de los 70 del siglo XX, intenta ofrecer respuestas a la necesidad de relacionar la escuela con el mundo del trabajo. Permitía aprender, en el ambiento menos restrictivo posible, los conocimientos académicos, de vida diaria, personales, sociales, laborales y habilidades profesionales necesarias para conseguir mayores niveles de satisfacción económico-personal-social (Halpern, 1995). A continuación apuntamos algunos de los principales objetivos:

- *Proporcionar Orientación Vocacional*; exploración del mundo del trabajo, toma de conciencia de la carrera y adquisición del proceso de toma de decisiones.
- *Interrelacionar* las actividades académica con las ocupaciones.
- Proporcionar *valores positivos del trabajo*; como parte significativa de la vida global.
- *Educar permanente*, a lo largo de toda la carrera o vida profesional.
- Disminuir los *estereotipos* de los patrones de carrera.
- Proporcionar habilidades de *empleabilidad* para ajustarse a los cambios sociales y profesionales; autoestima, hábitos trabajo, toma de decisiones, habilidades de inserción, madurez ocupacional, dominio de la información, formación de base amplia, etc. Este concepto de empleabilidad implica actitudes personales y actitudes profesionales y/o laborales.

Como apunta Rodríguez Moreno (1994), las funciones principales de la educación para la carrera en que el orientador deberá enmarcar las acciones positivas de ayuda a personas con necesidades especiales, son las siguientes:

(1) La conciencia de las oportunidades,
(2) la conciencia y conocimiento de sí mismo,
(3) la capacidad para la toma de decisiones y
(4) el aprendizaje para las transiciones.

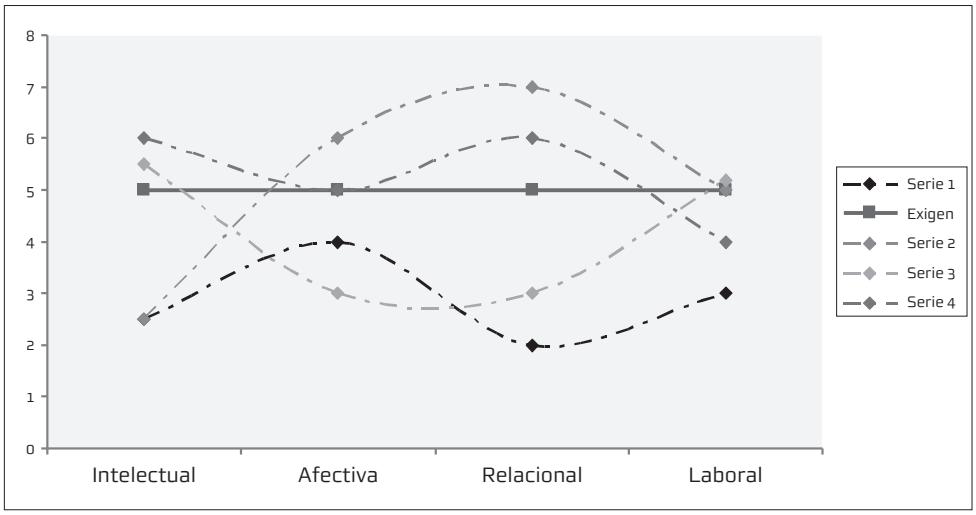
Entendemos, asimismo, que la percepción sobre uno mismo se relacionará con el autoconcepto, de tal manera que podemos hipotetizar:

• un alto concepto de sí mismo promoverá en el sujeto acciones de mayor impulso hacia la superación de los problemas y avanzar hacia la autodeterminación, y
• un bajo concepto de sí mismo hará que la situación del sujeto sea proclive a establecer acciones de dependencia.

Propuesta de un modelo para la orientación profesional

Proponer un modelo de orientación que entienda las autopercepciones de los jóvenes con relación a sus competencias, será útil para proveer mecanismos que faciliten los procesos de inserción. En este sentido hemos de concebir las competencias básicas como claves para responder a la adaptabilidad y promover su empleabilidad.

La situación de desajuste en la que pueden encontrarse los jóvenes puede venir caracterizada por la incidencia o prevalencia en su dominio competencial de determinadas capacidades (cfr. gráfica 1), en la relación entre una serie de capacidades afectivas, intelectuales, relacionales y laborales, y el nivel de funcionamiento exigido de esas capacidades por un contexto sociolaboral determinado. Esa situación de desajuste puede afectar al nivel de funcionamiento exigido de todas las capacidades, o bien sólo al nivel de funcionamiento de alguna de ellas, tal y como se expone en las situaciones que mostramos a continuación.



Gráfica 1. Situaciones de ajuste-desajuste en función de las exigencias

Por ello, propuestas de modelos de orientación como la que se presenta a continuación pueden ser útiles para poder encarar procesos que permitan un ajuste, no necesariamente utilitarista, sino que tiene presente el pensamiento de los jóvenes y, por lo tanto sus intereses, expectativas y su autoconcepto.

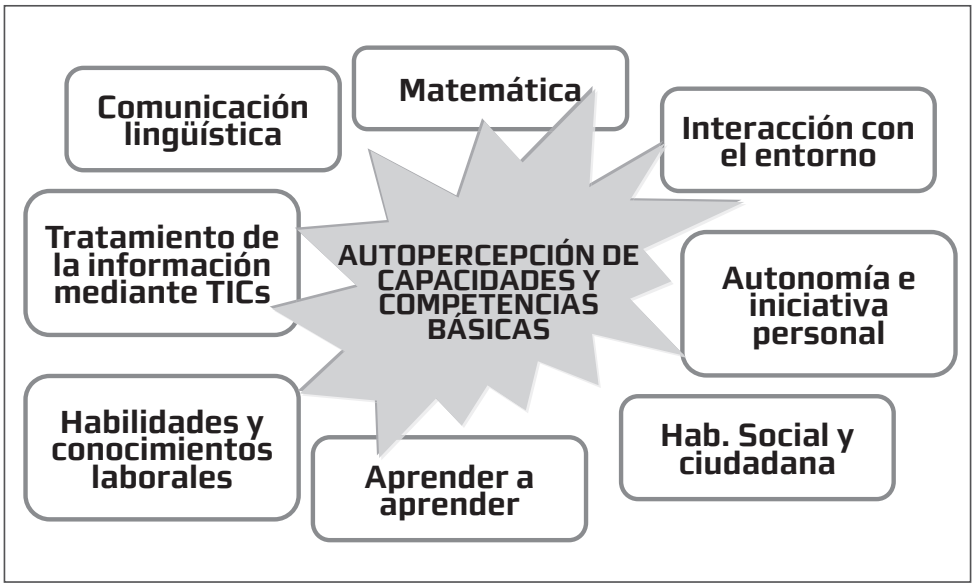


Figura 2.- Las competencias básicas

Las competencias básicas, como las apuntadas en la figura 1, conforman los supuestos necesarios que posibilitarán el acercamiento a las demandas para la participación social y en el trabajo. Por lo tanto, como punto de partida, las confirmamos como claves para el diseño y desarrollo de acciones orientadas al mundo social y laboral. Hay que señalar que estas competencias, como claves, no pueden percibirse fuera de los contextos culturales e ideológicos en los que se debe funcionar.

No obstante, se requiere un buen conocimiento del sujeto de orientación, pues de otra manera, los esfuerzos pueden derivar en disfunciones, por lo que, un análisis exhaustivo de cada individuo se hará necesario (cfr. Figura 3).

Figura 3.- Informaciones necesarias para asegurar los procesos de orientación

Insistir en la búsqueda de un modelo que permita poner en marcha acciones que faciliten la incorporación a un lugar de trabajo, lleva a aceptar la discrepancia entre las capacidades que una persona tiene y ha desarrollado con la capacidad de los ámbitos para aceptar o integrar a esas personas. Este planteamiento sugiere la presencia de una serie de etapas, dentro de un proceso de actuación general, que debe tener presente no sólo variables de la persona sino también de todo aquello que se incorpora a los programas que actúan como mediadores, de los servicios que refuerzan la mediación y de los medios o lugares donde debe ocurrir la inserción.

Asimismo, sirve tener presente un modelo para la toma de decisiones, que conforme un proceso clarificador sobre las acciones a llevar a cabo, tal como el que se presenta en la siguiente figura.

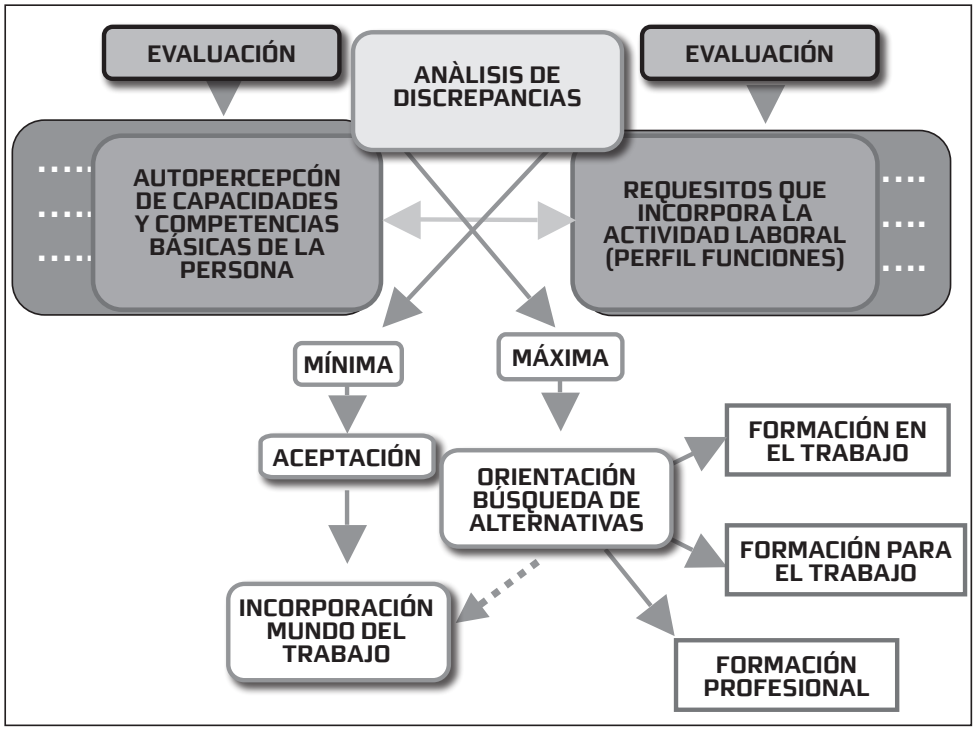


Figura 4.- La orientación en función de la autopercepción

Una propuesta de orientación que entienda las autopercepciones de los sujetos con relación a sus competencias básicas será útil para proveer mecanismos que faciliten los procesos de inserción. Entendemos las competencias básicas como claves para responder a la adaptabilidad y promover la empleabilidad de los sujetos.

La autopercepción se relaciona con el concepto de sí mismo y la toma de conciencia sobre las propias actitudes, valores, capacidades, aprendizajes que se relacionan con el desempeño de actividades; además, se asume como un factor que contribuye a considerar el concepto de sí mismo en torno a las posibilidades basadas en la identidad propia, en las creencias sobre sí mismo y, por tanto en las expectativas fundamentadas sobre el yo de los sujetos. El contraste con las exigencias exigidas o establecidas para el ejercicio profesional en un lugar de trabajo, permite establecer el nivel de discrepancias sobre las que se van a plantear las necesidades sentidas, como resultado de un factor de aproximación para orientar y tomar decisiones, relacionadas bien con procesos formativos o de incorporación al contexto laboral.

En términos de Fugate, Kinichi y Ashforth (2004), la *empleabilidad* debe entenderse como la predisposición activa a la adaptación personal y al cambio. Se asocia a aquellos conocimiento y habilidades que facilitan el ejercicio de una profesión, o la realización de tareas relacionadas con el trabajo en los contextos laborales. El conjunto de saberes que se ponen en juego para funcionar en diferentes contextos laborales se relacionarán con la competencia de empleabilidad.

La a*daptabilidad* se refiere a las competencias que serán útiles para que el individuo tome decisiones

y parte activa en los procesos que se incorporan en las tareas laborales, teniendo presente las actitudes, predisposiciones necesarias para afrontar los retos cotidianos en contexto sociales y laborales. La adaptabilidad la relacionamos con las respuestas que una persona dada pueda establecer para conseguir cumplir satisfactoriamente los requerimientos o exigencias en los distintos contextos.

Por otra parte, en la medida en que las oportunidades de desarrollo de las capacidades aumentan, también aumentan las posibilidades de adaptación y se minimizan las barreras u obstáculos existentes en la relación del sujeto con su entorno o contexto. En este sentido, habrá que considerar que un análisis exhaustivo de las competencias actuales del sujeto debe proveerse atendiendo a procedimientos tales como el de evaluación en el trabajo, además de sus aprendizajes previos.

PARA FINALIZAR

Algunas problemáticas relacionadas con la inserción laboral de los jóvenes y su formación, siguen siendo válidas para caracterizar la situación en la que nos encontramos, tales como:

1. Desajuste inicial entre la formación de los jóvenes para el trabajo y los requerimientos de los puestos de trabajo, lo que conlleva....
2. Desfase entre las expectativas y las recompensas que ofrece el trabajo
3. Desajuste entre los objetivos sociales de igualdad de oportunidades para el empleo y las oportunidades de empleo existentes para ciertos grupos sociales o individuos
4. Desajuste de la innovación y el cambio tecnológico respecto las políticas empresariales y las prácticas de reciclaje y reconversión de los recursos humanos.

La consideración de estas situaciones lleva a tener presente que la formación de los jóvenes en situación de exclusión social y laboral ha de basarse en competencias laborales, así como en una formación integral que compense y complemente la globalidad de cada uno como persona, debe adquirir un nuevo papel en las políticas de empleo, de manera que tenga presente las necesidades de los contextos laborales atendiendo a la individualidad de cada uno, fundamentándose en los llamados modelos de mercado y de demanda, admitiendo que la empleabilidad y la adaptabilidad son los ejes básicos para el diseño de acciones educativas que favorezcan los procesos de inserción en el mundo del trabajo.

BIBLIOGRAFIA

BERMEJO, B.: *Orientación y desarrollo profesional* [en línea] [ref. de 15 de octubre de 2007]. Disponible en la Web: http://tecnologiaedu.us.es/formacionytrabajo/ponencias/blasbermejo.htm)

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1995): *Diseño curricular de garantía social*. Madrid. Edcs. Pedagógicas.

FUGATE, M., KINICHI, A.J. y ASHFORTH, B.E. (2004): Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.

HALPERN, A. (1995). Transición: vino viejo en botellas nuevas. *Siglo Cero*. 26(5).5-13.

JURADO, P. (2001): Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. En Grupo CIFO-IFES (Coord.), Libro de Actas. *Formación, trabajo y certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. III Congreso de Formación Ocupacional. Zaragoza, 20-22 de junio de 2001.

JURADO, P. (2001): O futuro para as persoas con discapacidades: a necesaria transición ó mundo do traballo. *Revista Galega do Ensino*. (32), 331-346.

L.O.E. (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n. 106 de 4/5/2006. Madrid.

REMEDIOS, R. y BOREHAM, N. (2004): Organizational learning and employees' intrínsico motivation. *Journal of Eduaction and Work*. 17 (2), 219-235.

RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1994): *Educación para la carrera de personas con necesidades educativas especiales*. V Jornadas de la Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional (ACOEP) sobre "Orientación Psicopedagógica y atención a la diversidad". Barcelona.

ROJEWSKI, J.W.; MAY-BERNSTEIN, C. y MEERS, G.D. (1996): Career planning and preparation issues for adolescents with special needs: ensuring a successful transition from school to work. *The Journal for Vocational Special Needs Education*. 18 (2), 69-74.

SÁNCHEZ ASÍN, A. y JURADO, P. (2001): Los programas de garantía social (PGS). Claves de su implantación. En BUENO, J.J.; NUÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña. Universidade da Coruña.

TOMLINSON, M. (2007): Graduate employability and student attitudes and oriwentacions ti the labour market. *Journal of Education an work*. 20 (4), 285-304.

Ana C. Rocha*
Márcia Fonseca*

O processo de RVCC: uma nova oportunidade para (re) significar e (re) construir narrativas

Não descurando o foco do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), propomo-nos a analisa-lo segundo perspectivas narrativas e construtivistas. Com a metodologia utilizada, balanço de competências segundo uma abordagem auto-biográfica, o RVCC incita o adulto a um processo, não só de reconhecimento de competências desenvolvidas ao longo da vida, mas também a um processo semelhante ao da revisão da sua história que pode culminar na (re)significação e na emergência de novas narrativas. É ao longo dos três eixos de acção do processo de RVCC que, quer permeio de instrumentos de mediação, quer através da elaboração do Dossier Pessoal de Competências/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, os novos significados são promovidos. Assim, não obstante este não ser um processo psicoterapêutico, é irrefutável que proporciona ao adulto uma nova oportunidade de desenvolvimento, beneficiando este de um sentimento de *empowerment* e de um recrudescimento da sua capacidade de adaptação e mudança, conducentes à reconstrução dos seus projectos pessoal e profissional.

1. Introdução

Desde o início do século XXI (especialmente os primeiros anos), que os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), inicialmente protagonizados pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e actualmente pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), se situaram numa lógica de valorização da aprendizagem ao longo da vida. Isto é, partiu-se da assumpção de que o adulto, após terminar a sua formação académica e ingressar no mercado de trabalho, desenvolvia competências através das mais diversificadas experiências e trajectórias de vida. Assim, foi dado ao adulto "o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação [de nível básico ou secundário]" (DGFV, 2006b, p.5).

Torna-se clarividente que o processo de RVCC, permeio da abordagem autobiográfica e do balanço de competências, reflecte a valorização social do adulto e do seu percurso. É valorizado, por um lado, o que o adulto construiu enquanto um produto de aprendizagens ao longo da vida e, por outro lado, o que ele é capaz de contar/ narrar. É, desta forma, que podemos estabelecer uma analogia

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

com os modelos construtivistas e narrativos, na medida em que estes perspectivam o ser humano como um construtor activo das suas realidades e, consequentemente, um contador dessas mesmas realidades construídas.

É este último aspecto que nos leva a considerar que, em concomitância, ao processo de valorização social do adulto, traduzido em termos concretos na certificação de diversos níveis, ocorre também um processo de auto – valorização. Pois, efectivamente, o adulto que analisa o seu percurso de vida, relembrando e revivendo cada uma das suas experiências significativas, está na verdade a construir novos significados sobre essas mesmas experiências, sendo que estes novos significados vão frequentemente na direcção de uma valorização de si enquanto o principal actor/agente das aprendizagens, agora também valorizadas socialmente de um modo formal. Podemos afirmar que a valorização social das aprendizagens realizadas ao longo da vida promove, primeiramente, a (re)descoberta dessas mesmas aprendizagens e, posteriormente, a valorização de um *self* constituído por experiências de mestria, dando assim origem a uma narrativa que integra de forma coerente o adulto como um ser capaz de produzir, criar e aprender. Esta nova narrativa espelha, então, um aumento na auto – estima, no auto – conceito e a percepção de um sentimento de *empowerment* conducentes, por vezes, ao envolvimento por parte do adulto noutros projectos de formação/educação.

Concluindo, o processo de RVCC pode ser considerado sobre duas perspectivas de valorização, a social e a do próprio sujeito, sendo que é a primeira que parece promover a segunda. É precisamente sobre a perspectiva da auto – valorização que nos propomos a discorrer. Contudo, não obstante a perspectiva que vamos apresentar, importa ainda ressaltar dois aspectos: a) é provável que, quando a valorização social é pautada pelo insucesso, isto é, o adulto não desenvolveu competências reconhecidas socialmente, logo, pelo processo de RVCC, o adulto incorra num processo oposto ao apresentado: um processo de auto – desvalorização e a criação de uma narrativa menos adaptativa; b) é possível também que os adultos ao analisarem a sua história de vida, revivam acontecimentos/experiências negativas para os quais o processo de RVCC não possui espaço de intervenção, ou seja, um espaço de (re)significação e integração desses acontecimentos de uma forma adaptativa na narrativa de vida.

2. O adulto: um construtor activo de significados e um contador de histórias

É no eixo epistemológico do construtivismo que o ser humano e, mais especificamente, o adulto é perspectivado como um agente activo na construção de significados e da realidade, sendo que para tal estamos perante um corte epistemológico, relativamente aos modelos mais passivos do processamento da informação. Um dos fundamentos do construtivismo diz respeito à ênfase na natureza pró – activa de todo o conhecimento, na medida em que a mente já não é um repositório de representações, mas sim um sistema orgânico de actividades auto – referenciadas. Surge, assim, um "ser humano [que] cria e constrói activamente as suas realidades pessoais" (Mahoney & Lyddon, 1988). O ser humano não constrói necessariamente um conhecimento absoluto, verificável, ou válido, mas selecciona as explorações e conjecturas que aparentemente fazem mais sentido para si e que, por isso, são mais viáveis de acordo com a sua experiência anterior e percepção actual. A "validação" destas realidades decorre, portanto, da consistência com o consenso social, bem como da sua viabilidade para o próprio, e não da correspondência às realidades externas (Feixas & Villegas, 2000). O conhecimento é sempre uma representação subjectiva da realidade externa, sendo determinado pelo contexto temporal e espacial das suas vivências sociais e forjado interpessoalmente.

Estamos, então, por um lado, perante um ser humano activo, agente interpretativo que procura ordem e significado para e nos contextos e experiências pessoais e, por outro, perante uma importante tónica colocada sobre a primazia do significado pessoal. Como corrobora McLeod (2002, p. 69) "*constructivism [give] a greater emphasis to the human capacity actively to construct meaning through cognitive processing of information*", sendo que os significados se auto-organizam de uma forma progressivamente desenvolvimental. Assim, a atribuição de significado à experiência depende tanto de processos inconscientes, mais automáticos, como de processos mais conscientes, ao nível do processamento de informação. A atribuição de significado é um organizador central do funcionamento de cada um, na medida em que as pessoas agem em função dos significados que os acontecimentos têm para si. É por este motivo que o ser humano produz esforços activos por construir significados, pois, desta forma, está a interpretar a experiência e a procurar um propósito para a mesma. Podemos afirmar que parece que estamos "neurologicamente ligados" para classificar as nossas experiências e transformar a confusão de significados nalguma representação codificada e dinâmica do mundo. Todavia, importa salientar que os significados que se atribuem às experiências não são gerados por uma consciência auto-reflexiva isolada, mas emergem da interacção dos indivíduos com o seu contexto natural, donde se pode depreender que a linguagem assume particular relevância.

Na verdade, é pela linguagem que os significados são não só construídos, como também partilhados, sendo que estamos a considerar e a definir a linguagem além do domínio das representações faladas,

como um conjunto de aspectos verbais e não – verbais, comportamentais e cognitivos, conscientes e inconscientes. Todavia, e não obstante a relevância da linguagem, por permitir a reordenação da experiência a um nível de auto – reflexão e mútua coordenação que é diferente do nível da própria acção a que se refere, revela-se um elemento fundamental na reconstrução de significados e reordenação do sistema pessoal, enquanto sistema de funcionamento dotado de coerência, isto é, o sistema que mune o indivíduo de identidade e de um sentido de unicidade e coerência. Por outras palavras, podemos dizer que a linguagem permite que o ser humano, após a experiência, dê sentido e significado como também permite que posteriormente meta – analise sobre o próprio processo de significação, podendo reconstruir o significado anteriormente conferido e organizar o seu padrão de actividade segundo o novo significado. Concluímos, portanto, que a reconstrução de significados é fundamental para o processo de mudança psicológica pelo que Mahoney (1994) postula que o principal objectivo psicoterapêutico é proporcionar um espaço de encorajamento empático e apoio para a reorganização do sistema pessoal, o que, por sua vez, envolve diversas tentativas de se repensar emocionalmente a história de vida e os significados até então construídos. Porém, a mudança psicológica não ocorre exclusivamente no contexto da psicoterapia. Há diversos contextos de vida que promovem a revisão da história de vida do adulto e, por conseguinte, o "repensar emocional" da mesma. É neste sentido que Neimeyer (1995) considera as experiências potenciais de vida simultaneamente magnéticas e elásticas: magnéticas na medida em que atraem novos significados ao longo do tempo, e elásticas porque se expandem para ajudarem na efectivação de novas experiências, isto é, na forma como o indivíduo age perante novos acontecimentos.

A natureza magnética e elástica das experiências, isto é, a possibilidade de (re)significá-las culmina em processos de reorganização do sistema pessoal, que, segundo Guidano (2001), se desenvolvem através de um processo de revisão da história desenvolvimental, o que envolve a auto – observação. O autor advoga que o método de auto-observação permite a reconstrução de acontecimentos, uma vez que trabalha o *interface* entre a experiência imediata e a sua reordenação explícita, ou seja, a auto-observação dota um "*Me*" de capacidades reflexivas acerca da experiência imediata vivida por um "*I*". Em psicoterapia, é possível proceder à revisão da história de vida através nomeadamente da técnica de moviola que consiste em focalizar a atenção em acontecimentos de vida passíveis de serem analisados um a um, e revê-los pormenorizadamente, revivendo e experienciando novas emoções relativamente a esses mesmos acontecimentos e, por fim, integrando-os em toda a história de vida. Trata-se de, recorrendo a uma analogia com uma cena de vida do indivíduo, olhar para as árvores sem perder a floresta e olhar para a floresta sem perder as árvores. Contudo, o adulto também pode proceder à revisão da história de vida noutros contextos que de forma semelhante promoverão as competências de auto – observação, isto é, as competências que o capacitam para um distanciamento dos acontecimentos, para uma posterior análise destes e para uma nova organização, compreensão ou significação dos mesmos. Deste modo, o adulto constitui-se, simultaneamente, o actor e o espectador do filme da sua vida, sendo que como espectador apreende, sente, compreende-o e compreende-se de um modo diferente, isto é, muda os seus padrões de significação e de actividade, e alcança um novo sentido de coerência do seu sistema pessoal. O adulto passa do actor da experiência para o autor do filme ou da narrativa. (Arciero & Guidano, 2000).

O processo de auto – observação e de reconstrução do sistema pessoal, (re)significando as experiências, culminará na emergência de uma nova narrativa pessoal. Pois, citando Mahoney (1994), "a narrativa é o veículo para a reorganização do sistema pessoal do indivíduo". A narrativa é um dispositivo linguístico capaz de conferir um sentido à experiência, sem o qual a vida do indivíduo seria apenas um conjunto desordenado de experiências (Gonçalves, 2003) e, por isso, a narrativa é o que conecta o indivíduo consigo próprio e com os outros. Trata-se de um dispositivo linguístico porque a linguagem se organiza numa matriz narrativa unificada pelo que não há, portanto, uma identificação de pensamentos, emoções ou comportamentos; e assim, a narração constitui-se um elemento criativo e potenciador de (re)construção de significados (Sousa, 2006). Pois, como salienta Gonçalves (2000, p.106), "a narrativa não é um processo evocativo, mas sim um processo construtivo; o processo de evocar uma narrativa é um direccionamento activo por si só potenciador da construção de realidades alternativas", de novos significados e de novas narrativas. Podemos afirmar que a forma de construir novas experiências é recontar e voltar a narrar experiências passadas na medida em que sempre que se narra uma experiência há um conjunto de novas emoções e de novas reflexões, emergentes da descoberta de outros focos da experiência, que dão origem a uma nova organização dessa mesma experiência e do próprio *self*, à atribuição de um novo significado e, por conseguinte, a uma nova narrativa. Gonçalves (2000) refere que "a simbolização de uma experiência é já uma nova experiência" (p.42).

Concluindo, o adulto é um agente activo na construção da realidade e do conhecimento, sendo o protagonista da significação de ambos e sendo também actor e autor da história que constrói a partir das combinações linguísticas com que organiza e significa a realidade intersubjectiva. À medida que narra, sem incorrer de forma alguma num esforço testemunhal das reportagens jornalísticas, a história que construiu e da qual é autor e personagem em simultâneo, o adulto (re)significa de forma mais adaptativa, ou não, essa mesma história, emergindo, deste modo, uma nova narrativa, que, também enquadrada contextualmente, será a base para a projecção no futuro.

3. RVCC – um processo de reconstrução de significados

Ainda que, numa primeira abordagem, a plasticidade da reconstrução de significados pareça estar exclusivamente confinada ao processo psicoterapêutico, a verdade é que através de uma análise mais cuidada, compreendemos que a reconstrução de significados pode processar-se em diversos contextos de vida do adulto, nomeadamente no processo de RVCC. De facto, este processo através da proposta metodológica baseada na abordagem (auto)biográfica, do balanço de competências e do Dossier Pessoal de Competências/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), promove algo bastante semelhante à revisão da história de vida, sendo que, neste contexto, esta será focada sobretudo a partir de acontecimentos relacionados com a aprendizagem. São as experiências de vida que constituem a realidade central que importa tornar consciente e dar forma no processo de RVCC, sendo que, de forma bastante análoga à psicoterapia, este processo implica criar uma dinâmica, um clima de confiança e de interajuda, que forneça *feedback*, valorizando iniciativas de mudança e de risco (DGFV, 2006b).

Podemos considerar que, através das metodologias da Abordagem (Auto)biográfica e do Balanço de Competências, utilizadas ao longo das diferentes fases destes processo (Reconhecimento, Validação e Certificação), o adulto, tal como muitas vezes acontece na psicoterapia, é incitado a "colocar-se face à vida, atribuir-lhe um sentido, construir um pensamento legitimado pela experiência existencial, compreender o modo como o sujeito se formou e deu forma à sua existência" (Honoré, 1992 *in* Couceiro, 1995, p.360), ou seja, o adulto é instigado a significar ou a (re)significar a sua experiência existencial e os seus acontecimentos de vida mais significativos. Do mesmo modo, podemos considerar que este processo de (re)significações de experiências do âmbito da aprendizagem, dão origem à construção de uma nova narrativa pessoal, integradora do passado e do presente, que parece poder estar patente no Dossier Pessoal de Competências/PRA, não só enquanto produto final, mas especialmente enquanto processo de construção de significados.

É o processo de RVCC enquanto promotor de (re)significações e narrativas alternativas que nos propomos a explorar de seguida. Iniciando com a relevância das metodologias da Abordagem (Auto)biográfica e do Balanço de Competências que potenciam a (re)significação, analisaremos como esta se concretiza nos três eixos: reconhecimento, validação e certificação, e, por último, como o Dossier Pessoal de Competências/PRA reflecte os novos significados e a nova narrativa.

3.1. Da conceptualização à operacionalização: a Abordagem (Auto)biográfica e o Balanço de Competências

A Abordagem (Auto)biográfica, juntamente com as histórias de vida, emergiu de um movimento actual de reabilitação do sujeito e do actor; movimento este que tenciona procurar repensar as questões da formação, relevando a premissa de que o indivíduo não é formado por ninguém e de que a formação é inevitavelmente uma actividade de reflexão acerca dos percursos de vida (Josso, 2002; Nóvoa & Finger, 1988). Esta abordagem permite direccionar o foco para o adulto e para a sua história de vida, em oposição aos estereótipos e representações sociais (DGFV, 2006b).

Contudo, a Abordagem (Auto)biográfica não deve ser confundida com a metodologia das histórias de vida, pois apesar de promover a construção de uma narrativa, esta não abarca todas as dimensões de vida do sujeito na sua globalidade, o que, todavia, não desvaloriza as narrativas construídas a partir de uma abordagem temática de um percurso (Josso, 2002). Assim, a situação de construção da narrativa, neste contexto, exige também a sua narração, o que implica evocar recordações – referências, isto é, acontecimentos significativos, e organizá-las numa coerência narrativa em torno do tema da formação. No entanto, esta narrativa de formação/aprendizagem é potencialmente formadora no sentido do adulto extrapolar a sua análise e, por conseguinte, questionar a sua identidade a partir de diferentes níveis de actividade e de registo. Como Josso (2002) refere "a procura da identidade [...] perpassa as narrativas de formação, [o que] leva a pensar que um dos desafios da formação é pôr em prática a criatividade em todas as dimensões ao longo de um processo de individuação" (p.33). O adulto, construindo e narrando a sua história de formação, está simultaneamente a promover um sentido de individuação e de diferenciação do *self*.

A plasticidade e transformação da identidade e da subjectividade são de tal forma diversificadas que uma descrição global destas passa frequentemente por referir acontecimentos, actividades, situações ou encontros que se constituem contextos de determinadas aprendizagens. Estes são, na verdade, o material narrativo que será trabalhado que, é, então, constituído "por recordações consideradas pelos narradores [(os adultos)] como "experiências" significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socio-culturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural" (Josso, 2002, p.34). Conquanto, a construção de narrativas põe em evidência a dificuldade de estabelecer ligações entre as circunstâncias e géneros de aprendizagem, isto é, a dificuldade de atribuir um significado lógico e coerente aos acontecimentos significativos, unificando-os numa narrativa.

Outro aspecto colocado em evidência nos processos que recorrem à abordagem (auto)biográfica é uma multiplicidade imensa de experiências e uma ausência de intencionalidade individual das mesmas como se os discursos circundantes não permitissem a emergência de um discurso interno e vital que signifique, de forma pura, essas experiências. Por isso, a autobiografia, caracterizando-se como oposta à biografia, conduz o adulto a uma deslocação numa análise entre o papel vivido de actor e o papel de autor das suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa (Souza, 2006). Por conseguinte, a narrativa de formação revela-se bastante profícua na medida em que obriga o adulto a um balanço contabilístico do que é que se fez nestes dias, nestes meses e nestes anos (Josso, 2002), emergindo deste balanço uma organização, um significado e um sentido lógico e pessoal para o que se fez entretanto.

É numa lógica de "balanço contabilístico" que o balanço de competências associado à abordagem (auto)biográfica assume uma relevância irrevogável no processo de RVCC, uma vez que assume que os adultos desenvolveram, ao longo das suas experiências, conjuntos de competências (saberes, saberes-fazer, saberes-ser, saberes-tornar-se), que vão actualmente recordar, repensar emocional e criticamente, e (re)significar, constituindo-os como pontos fortes ou pontos fracos, e integrá-los numa narrativa pessoal pautada de coerência. Assim, as intervenções de balanço de competências e as próprias competências a perscrutar abarcam todas as dimensões da existência do adulto, sendo que as resultantes de actividades de cariz profissional apresentam uma predominância relativamente às de cariz pessoal e social; o que não deve significar o descurar ou o desvalorizar destas (Imaginário, 1995/1998).

Na verdade, todas as competências pessoais, sociais e/ou profissionais devem ser valorizadas diferenciadamente no processo de balanço de competências quer porque, por um lado, o balanço potencia a (re)significação e integração de uma panóplia de experiências caracterizada pela diversidade, quer porque, por outro lado, este processo deve culminar com a construção de projectos, nomeadamente profissionais, exequíveis, pessoalmente gratificantes e socialmente relevantes, pelos quais o adulto deve responsabilizar-se. (Imaginário, 1995/1998)

Em jeito de conclusão, o balanço de competências, particularmente quando utilizado associado a uma metodologia (auto)biográfica, "é uma intervenção que visa a valorização do próprio sujeito a fim de ele próprio melhor se responsabilizar pelo seu futuro profissional" (Imaginário, 1995/1998, p.4). É, com efeito, uma intervenção que privilegia quer o "balanço do passado", quer a elaboração de "pistas para o futuro", proporcionando ao adulto, deste modo, um incitamento à revisão não só da própria história de vida, como também dos significados e narrativas através dela construídos, dos quais emergirá um sentido, uma nova direcção relativamente ao futuro. Proporciona, assim, uma oportunidade de ligar o passado ao presente e ao futuro sem um carácter determinista e fatalista, no sentido de poder ocorrer, paralelamente, um processo de mudança psicológica no adulto que o leva a perspectivar o passado, o presente, o futuro e a si próprio de uma forma diferente, isto é, com um significado e uma narrativa alternativos.

3.2. Das experiências aos novos significados: Reconhecimento, Validação e Certificação

A metodologia da Abordagem (Auto)biográfica e do Balanço de Competências utilizada no processo de RVCC é desenvolvida ao longo de três eixos de acção fundamentais: o reconhecimento, a validação e a certificação. É através destes eixos que o carácter catalisador de mudança psicológica destas metodologias, sobre o qual anteriormente discorremos, se concretiza, promovendo estes, portanto, uma oportunidade de reconstruir significados e narrativas.

O primeiro eixo, o reconhecimento, é definido pela ANEFA (2002, cit. *in* DGFV, 2006b) como o "processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos". O reconhecimento desenvolve-se segundo três fases, sendo pretendido que, numa fase inicial, o adulto não só se familiarize e fique sensibilizado para todo processo, bem como inicie o estabelecimento de uma relação de empatia e de segurança com o técnico; na segunda fase é requerido a exploração das expectativas quanto ao processo e a (auto)avaliação inicial da sua situação actual; por fim, o adulto procede à exploração da sua história de vida, auto-avaliando-se no que respeita as experiências mais significativas. Saliente-se do processo desenvolvimental deste eixo a relevância que assume o estabelecimento de uma relação empática e de segurança para a criação de um ambiente favorável à futura narração da história de vida, à reflexão/repensar emocionalmente sobre as suas experiências, ao reconhecimento de competências que possui e, consequentemente, à reconstrução dos significados.

O segundo eixo, a validação, diz respeito ao "acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional" (idem). O adulto após confrontar as competências que reconheceu com as competências exigidas, irá reflectir sobre as suas potencialidades pessoais e profissionais, podendo ter formação complementar às suas competências, e desenvolver, deste modo, um projecto pessoal que evidencie as competências, que pretende ver validadas.

O terceiro eixo, a certificação, é a "confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou da experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação" (idem). É de enfatizar a importância que, nesta fase de conclusão do processo, assume o evidenciar as competências do adulto e o seu percurso, sobretudo a sua natureza potencial, incorrendo assim na negociação da consecução do seu projecto pessoal.

Apesar do processo de RVCC, quer o referente à certificação de nível básico, quer ao de nível secundário, recorrer à mesma metodologia e se processar segundo os mesmos eixos, este concretiza-se de forma distinta de acordo com os níveis de certificação. Com efeito, o do nível básico tem como produto final o Dossier Pessoal de Competências, que é construído num processo mais estruturado, mais mediado por instrumentos e, por isso, menos idiossincrático e individualizado, ainda que os instrumentos de mediação sejam adaptados e o protagonista do processo de RVCC seja sempre o adulto. O processo de RVCC de nível secundário tem como produto o PRA, sendo este construído num processo mais individualizado e menos estandardizado, que condiciona menos o adulto e lhe constitui mais liberdade e autonomia para desenhar o seu próprio percurso e o seu próprio PRA, não obstante a orientação e o apoio do técnico.

Contudo, consideramos que as diversas formas de concretizar o processo são ambas uma oportunidade para proceder a um processo de (re)significação e reconstrução de narrativas, que culmina com um sentido de auto – valorização e *empowerment*. É o modo como o processo de reconstrução ocorre ou emerge do processo de RVCC, nos diferentes níveis de certificação, que nos propomos a concretizar de seguida, abordando especialmente, no caso do nível básico, o carácter promotor e potenciador de reconstrução de significados de alguns instrumentos de mediação e analisando, no caso do nível secundário, o percurso de um dos casos ilustrativos do Referencial de Competências – Chave de nível secundário (Guia de Operacionalização), evidenciando também as oportunidades de reconstrução de significados.

Assim, através da análise dos diversos instrumentos de mediação (DGFV, 2004), tendo em conta os seus objectivos e conteúdos, consideramos que o processo de RVCC do nível básico cumpre as condições e os pressupostos necessários à reconstrução de significados: (1) empatia e base segura; (2) exploração e revisão/reflexão emocional da história de vida; (3) consolidação e organização coerente das mudanças; e (4) projecção no futuro.

Os instrumentos "pondo em comum" e "compromisso" parecem ser essenciais para o estabelecimento da relação e a criação de um contexto de empatia e de segurança, na medida em que através do primeiro é possível que o técnico conheça o adulto, demonstre compreensão e empatia pelos seus sentimentos, expectativas e pensamentos; e através do segundo é estabelecido um contracto informal que esclarece os pressupostos daquele contexto, diminuindo, por conseguinte, os sentimentos de insegurança e receio do adulto, nomeadamente no que diz respeito à confidencialidade e aos contornos do processo de RVCC.

Todos os instrumentos propostos no âmbito da investigação e exploração são promotores da própria exploração e revisão/reflexão emocional da história de vida, pois todos eles conduzem o adulto a relembrar e a reviver emocionalmente os acontecimentos que identifica, (re)significando-os obrigatoriamente num contexto de valorização das suas aprendizagens e respectivas competências. Vejamos, então, o instrumento "ficha do participante (I)". À medida que o adulto repensa os seus percursos formativo, profissional, pessoal e social recorda os acontecimentos mais importantes, sendo que, concomitantemente, às recordações globais emergem as recordações das emoções e sentimentos vivenciados na altura que *per se* propiciam a emergência de outras emoções que o adulto organiza e confere sentido, construindo um outro significado. Por exemplo, um adulto que tenha abandonado precocemente a escola por falta de recursos económicos da família, pode recordar a tristeza e a frustração que sentiu por se ver obrigado a abandonar aquele contexto e pode seguidamente reflectir e concluir que o facto de abandonar a escola, não obstante a perda, lhe permitiu desenvolver uma série de competências não conciliáveis com a escola, algo que nunca tinha pensado anteriormente. Às emoções/sentimentos de tristeza e frustração que sempre foram associadas ao abandono escolar integraram-se, de forma lógica e coerente, sentimentos de realização, tendo emergido desta integração um novo significado para a experiência de abandono escolar.

Também no caso do instrumento "o mapa das minhas aprendizagens" se pode compreender como facilmente o adulto reconstrói o significado referente a uma experiência. Recorrendo novamente a um exemplo, imaginemos uma adulta que é mãe, cujos filhos são já independentes, e que significa esta sua experiência como normal, especial porque gostou muito de cuidar e educar os seus filhos, mas que nada tem para ser reconhecido, até porque é um papel esperado socialmente. Ora à medida que recorda e revive muitos dos episódios desta experiência, esta adulta não só actualizará os sentimentos quanto a esta experiência única e especial para si, como também a importância que os seus filhos assumem na sua vida e, ainda, compreenderá e descortinará, com o apoio do técnico, o quanto esta experiência foi enriquecedora no sentido de ter desenvolvido competências que possui actualmente e sobre as quais nunca tinha reflectido, integrando assim na sua narrativa esta experiência com um significado de unicidade e valorização revigorados.

Outro instrumento com potencial de propiciar a reorganização coerente do sistema pessoal e do seu *self* portanto, é "a minha fotografia e o filme da minha vida", pois convidando o adulto a reflectir sobre si e apresentar-se a si próprio, ou a reflectir sobre o seu percurso e a apresentá-lo numa dimensão prospectiva, ele terá que rever toda a sua história de vida, recordando acontecimentos significativos e as emoções a eles associadas, que vai então actualizar com o surgimento de outras emoções incitadas pela própria recordação, enquadrando-as de forma coerente e lógica. O adulto após este exercício de recordação e de repensar emocionalmente essa experiência, vai contar a sua história/narrativa (pois, mesmo que não a verbalize exteriormente, ele conta-a para si) que neste novo momento tem novos significados, porque é necessariamente a reconstrução da sua construção interna, influenciada como é evidente pelas narrativas temporal e espacial que o rodeiam. Esta actividade propicia ao adulto uma oportunidade de desenvolver as suas competências de auto – observação, no sentido de Guidano, visto que trabalha o *interface* entre a experiência imediata e a sua reordenação explícita, ou seja, o "*Me*" do adulto em questão reflecte, reorganiza e significa as experiências vividas pelo seu "*I*". Enquanto o adulto revê "o filme da sua vida", beneficia também da oportunidade de ligar o passado, o presente e o futuro, dando-lhes uma coerência e um sentido de indivisibilidade característicos de uma realidade construída com congruência e coesão, sem, no entanto, lhes conferir um carácter determinista; algo bastante próximo do que se sucede com a técnica de moviola, anteriormente referida.

É no confluir destes exercícios que os instrumentos "análise de potencialidades" e "o anúncio" surgem, no sentido de promoverem a consolidação e integração das experiências e das realidades previamente revividas, analisadas e sobre as quais o adulto construiu novos significados. Quando o adulto identifica os seus pontos fortes e fracos está a reanalisar tudo o que reconstruiu ao longo do processo de RVCC e a integrá-lo de uma forma mais coerente e adaptativa, visto o objectivo deste ser reconhecer competências e, por conseguinte, favorecer uma (re)significação no sentido da auto – valorização, percebendo os seus pontos fracos de uma forma não fatalista e aberta à mudança. Utilizando a metáfora do adulto actor e autor da sua história/filme, podemos afirmar que neste momento ele está a reler/rever o que construiu e a estabelecer as últimas linhas de ligação, integrando-as, para que de seguida possa partilhar a sua nova construção/narrativa com o público. É então que surge o "anúncio" no qual o adulto conta, narra e partilha a sua nova narrativa, que reflecte um adulto com, antes de qualquer outro aspecto, uma maior capacidade de auto-conhecimento e uma maior consciência das suas capacidades, acrescida de uma reconstrução do significado da aprendizagem na sua vida e, por conseguinte, com uma maior auto-estima e auto-conceito, com um sentimento de valorização, de bem-estar, adaptação e de *empowerment*, de tal forma que se sente motivado para novos projectos e novas experiências, que organiza a partir do que conta sobre a sua história no "o meu projecto de formação", estendendo portanto a sua narrativa até ao futuro.

O processo de RVCC do nível secundário promove uma oportunidade de (re)significação ainda mais idiossincrática uma vez que dá liberdade ao adulto para que ele escolha ou deixe emergir as experiências mais significativas para si, recordando-as, revivendo-as, dando-lhes continuidades com novos elementos por vezes, e significando-as. Vejamos alguns exemplos de como este processo de construção de significados co-ocorreu no processo de RVCC de Lurdes [*].

Após lermos o caso de Lurdes, facilmente compreendemos como foi essencial a empatia, o reforço e a criação de um ambiente de segurança para esta, quando logo no início se sentiu insegura e receosa quanto à valorização das suas experiências de vida enquanto promotoras de competências. Da mesma forma, compreendemos como foi fulcral o apoio e incitamento da técnica no sentido da adulta se envolver no processo de revisão da história de vida que seria agora guiado pelas competências – chave, o que nos faz concluir que as condições de empatia e base segura foram satisfeitas.

Da narrativa de não apresentar experiências merecedoras de valorização em termos de competências válidas, Lurdes, após recordar e reviver muitas das experiências que perfazem a sua história, passou a apresentar uma narrativa, ainda que pautada pelo receio, com experiências enriquecedoras. Lurdes (re) significou algumas experiências como a vivência no meio rural e o contacto com a agricultura, o trabalho doméstico em diferentes casas, o trabalho no hospital, o ter ao seu cuidado três crianças, a gestão do condomínio do seu prédio e a viagem a Paris, sendo que todas elas foram sendo reconstruídas e (re) significadas no sentido de valorização. A valorização não ocorreu apenas aquando do reconhecimento destas como contextos promotores de competências, mas também no sentido de as enriquecer e desenvolver. Assim, acrescentou às recordações do que era viver no meio rural, a experiência de lá voltar, de se relacionar com os familiares e a exploração de conhecimentos relativos à agricultura quer com a família, quer através da interpretação das linhas da União Europeia escritas em francês. Evidentemente que após a recordação e esta nova experiência, houve uma integração de ambas, que reflecte um novo significado não só relativamente à capacidade de Lurdes como aprendente, mas também relativamente

[*] Caso ilustrativo do Referencial de Competências – Chave – Nível Secundário (Guia de Operacionalização), pp.63 - 79

à representação/construção que esta tinha sobre o mundo rural, a agricultura e a sua família. Do mesmo modo, reconstruiu, por exemplo, o seu significando referente à experiência de gerir orçamentos através da gestão do orçamento informatizada, o que promoveu uma nova narrativa, pautada por sentimentos de competência e capacidade de aprendizagem/criação. Pois, uma tarefa normal e indispensável à sua sobrevivência passou a ser perspectivada como um exemplo de criatividade e mestria (novo significado).

Com efeito, o processo de RVCC para Lurdes de uma simples forma para obter um nível de certificação mais qualificado, passou a ser uma oportunidade privilegiada para que esta reconstruísse e (re) significasse as suas experiências, tendo-o concluído com um sentimento de realização inigualável. Contudo, quase de um modo independente das experiências específicas que foram analisadas e reflectidas, compreende-se que Lurdes terminou o processo com uma nova narrativa no sentido de valorização de si e das suas experiências. Lurdes à medida que tentava creditar as suas competências nas diversas áreas, revivia cognitiva e emocionalmente as suas experiências e quando as contou de uma forma já mais organizada e coerente, de acordo com tudo o que recordou e reviveu, integrou, inclusivamente no PRA, uma nova narrativa de vida (emergente da antiga) que passa por um significado de valorização e enriquecimento, não obstante a sua insegurança e desvalorização, visíveis ainda na sessão de júri.

3.3. Dos novos significados a uma nova narrativa: Dossier Pessoal de Competências/Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

Se por um lado podemos afirmar que o processo de RVCC é uma oportunidade para reconstruir significados relativamente às experiências de vida identificadas pelo adulto na sua história, por outro lado, podemos afirmar que o processo de RVCC promove a continuidade do processo de (re)significações, visto que, através do Dossier Pessoal de Competências/PRA, estimula o adulto a dar uma coerência e a atribuir uma conexão aos diversos novos significados construídos de modo desconexo relativamente uns aos outros, isto é, permite ligá-los e conferir-lhes sentido lógico. Quer o Dossier Pessoal de Competências, quer o PRA reflectem todo o processo de construção de novos significados e, por isso, reflectem de forma mais ou menos explícita a nova organização, a nova narrativa emergente. Contudo, o PRA apresenta uma natureza reflexiva e exige competências de meta – cognição que o Dossier Pessoal de Competências aborda apenas de um modo superficial, pois este último apenas manifesta um carácter reflexivo na medida em que o adulto necessita de reflectir sobre acontecimentos significativos, que foram fonte de aprendizagem para, então, descortinar as suas competências aquando do balanço de competências. Já o PRA, como o próprio nome anuncia, supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta – cognitivas e meta – reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar (CGFV, 2006). De facto, o PRA mais do que as competências que o adulto pretende validar, deve evidenciar a capacidade de reflectir e meta – comunicar sobre as mesmas e sobre o processo de reconhecimento destas. Por este motivo, optaremos por seguidamente explanar sobre a forma como o PRA reflecte a nova narrativa do adulto.

O PRA deve ser representativo do processo e do produto de aprendizagem, documentando experiências significativas, frutos de uma selecção pessoal, o que nos revela que as experiências apresentadas nele espelham já uma significação e uma organização narrativa do adulto. Pois, como afirma Josso (2002, p.55), "as narrativas de vida contam evidentemente vivências mas contam-nas devolvendo-nos já uma significação", uma significação não só da própria vivência, mas também do que determinada vivência significa para o adulto, dado que só experiências significativas é que constam na narrativa. Constar na narrativa é estar consciente de que determinada vivência é relevante, e é compreender o como e o porquê o *eu* se modificou em torno das diversas experiências. É, portanto, reconstruir a própria experiência e reconstruir [-se] uma narrativa que visa progressivamente um sentido superior de coerência e lógica. Por isso, o PRA constitui-se " uma peça única no sentido de criação do autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos [e competências] por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades" (Sá-Chaves, 2005, p.9).

Concluindo, o PRA, uma vez que revela o que é mais significativo nas experiências referenciadas e a reflexão sobre o processo vivido, que estabelece laços e conexões entre as competências evidenciadas, sendo que para tal é necessária a auto-reflexão e a reconstrução de processos de vida e que confere um fio condutor às diversas experiências (CGFV, 2006), parece espelhar a nova narrativa e concomitantemente o seu processo de construção. O PRA "é uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida" (Luwisch, 2002, cit. *in* Sá-Chaves, 2005, p.9). Com efeito, o PRA não só "traz gente dentro", no dizer de Sá-Chaves, como traz a narrativa dessa gente de si própria e do seu percurso de vida, reflectindo, por um lado, os processos de auto – regulação do desenvolvimento pessoal e, por outro, o produto desses

mesmos processos, isto é, os significados e as narrativas (re)construídos, e a continuidade do processo de (re)significações ao futuro.

4. Um paralelismo entre dois processos: o psicoterapêutico e o RVCC

Dada a promoção da (re)construção de significados e de narrativas, poderemos proferir que o processo de RVCC é um processo psicoterapêutico? Com efeito, este parece reunir condições suficientes para que o adulto proceda à revisão da sua história de vida e à consequente (re)significação e reorganização da narrativa da mesma, o que parece culminar com um desenvolvimento do auto-conhecimento e com uma promoção de bem – estar. Conquanto poderemos considerar que estes resultados são suficientes para considerarmos o processo de RVCC psicoterapêutico?

Começamos por afirmar que o processo de RVCC, dado o seu carácter de valorização das aprendizagens realizadas ao longo da vida pelo adulto, catapultava o mesmo para um processo de auto – valorização, que pode ser comprovada pelo inquérito aos adultos certificados (CIDEC, 2002, cit. *in* ANQ, 2007). *Grosso modo* a esmagadora maioria dos adultos refere o processo de RVCC como importante ou muito importante, na medida em que contribui para aumentar o seu auto – conhecimento (89,6%), reforçar a sua auto – estima e a sua auto – valorização (91,4%), definir/reconstruir o seu projecto pessoal (83,4%) e o seu projecto profissional (77%), reforçar o seu património pessoal (87,6%) e aumentar a sua capacidade de adaptação e mudança (76,4%). A análise destes contributos, reconhecidos pelos adultos, leva-nos a concluir que em muito estes se assemelham aos objectivos e/ou ao processo psicoterapêutico bem sucedido, pois o adulto tal como o cliente tem a oportunidade de rever a sua história de vida, significá-la de uma forma mais adaptativa, o que resulta num aumento de auto – conhecimento, auto – estima, sentido de *empowerment*, desenvolvimento de competências, que permitam perpetuar mudanças psicológicas autonomamente, e na projecção no futuro de forma empreendedora e promotora de bem-estar.

Parece efectivamente irrefutável que o processo de RVCC proporciona ao adulto benefícios que ultrapassam a sua certificação num nível superior de qualificação, nomeadamente benefícios do foro do bem – estar psicológico. Todavia, perspectivar este processo como psicoterapêutico é uma falácia na qual só incorre quem não atender aos dois processos com o conhecimento científico que os seus pressupostos demandam. Para esclarecer esta falácia importa relevar que as histórias de vida retratadas no processo de RVCC não são verdadeiras histórias de vida, pois são contadas num contexto de valorização das aprendizagens realizadas, delimitadas pelos referenciais de competências-chave, e apenas a este contexto dizem respeito. Por isso, como afirmamos inicialmente, o processo de RVCC não tem espaço de intervenção psicoterapêutico para atribuir a todas as experiências um significado expressivamente superior no que requer os níveis de adaptação da pessoa ao meio envolvente.

Podemos proferir que o facto do processo de RVCC promover a revisão da história de vida, ainda que confinada às experiências de aprendizagem, proporciona ao adulto uma importante oportunidade para atribuir um novo significado a essas experiências e (re)construir uma nova narrativa, na qual o personagem principal (*self* do adulto) é, sem dúvida, valorizado e, por isso, desfruta de níveis superiores de bem – estar e adaptação. Podemos inclusivamente considerar o processo de RVCC terapêutico, no sentido de ter repercussões positivas na forma como o adulto auto – regula o seu desenvolvimento pessoal, estabelecendo, portanto, um paralelismo entre ambos os processos relativamente aos seus efeitos salutares para a pessoa. Não podemos, todavia, advogar que estes são o mesmo ou sequer semelhantes, pois os objectivos de cada processo são bem claros: (1) o RVCC visa a certificação de competências desenvolvidas ao longo da vida, o que pode ter como efeito secundário o aumento do bem – estar psicológico; e (II) o psicoterapêutico pretende exclusivamente a promoção do bem – estar e a ampliação dos níveis de adaptação, para os quais a construção de significados e novas narrativas parecem ser essenciais.

Concluindo, apesar do processo de RVCC não ser um espaço de intervenção/(re)significação de experiências anteriormente significadas de uma forma negativa e desadaptativa para o adulto, não sendo, por conseguinte, psicoterapêutico nem tendo como objectivo tal, este permite ao adulto (re)significar experiências que este não valoriza e integrá-las numa narrativa coerente, que reflecte um adulto melhor adaptado: um adulto que significa o seu percurso positivamente, que desenvolveu o conhecimento de si e se projecta satisfatoriamente no futuro, um adulto com novas oportunidades de desenvolvimento!

Bibliografia

ANEFA (2001). Referencial de Competências-Chave: Nível Básico. Lisboa: ANEFA.

ANQ (2007). *Iniciativa Novas oportunidades Adultos: Principais resultados*. Acedido a 18 de Junho, 2008, em www.portugal.gov.pt/.../BA37746E-CB11-4FD8-ACD3-7F3192709D89/0/Apres_Novas_Oportunidades_Balanco1.pdf

Arciero, G. & Guidano, V. (2000). Experience, explanation, and the quest for coherence. In *Constructions of disorder: Meaning-making frameworks for psychotherapy*. Washington: American Psychological Association, cap.5, 91-118.

Couceiro, M. (1995). A prática das histórias de vida em formação: um projecto de investigação e de formação. *In Estado Actual da Investigação em Formação* (pp. 355-362). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

DGFV (2004). Reconhecimento e Validação de Competências: Instrumentos de Mediação. Lisboa: DGFV.

DGFV (2006a). Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: DGFV

DGFV (2006b). Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização. Lisboa: DGFV

Feixas, G. & Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3ª Ed.). Bilbao: Editorial Desclée de Brounwer.

Gonçalves, M. (2003). Psicoterapia, uma arte retórica: Contributos das terapias narrativas. Coimbra: Quarteto Editora.

Gonçalves, O. (2000). Viver Narrativamente: A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência. Coimbra: Quarteto Editora.

Guidano, V. (1991). The Self in Process: toward a post-racionalist cognitive therapy. New York: the Guildford Press.

Imaginário, L. (1995/1998). Balanço de Competências [Versão abreviada]. *In* Imaginário, L. et al. (1995). *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal.* Porto: Quaternaire Portugal.

Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.

Mahoney, M. & Lyddon, W. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, *16*, 190-234.

Mahoney, M. (1994). Cognitive and Constructive Psychotherapies: Theory, Research, and Practice. New York: Springer Publishing Company.

McLeod, J. (2002). *Narative and Psychotherapy*. London: SAGE Publications.

Neimeyer, R. & Mahoney, M. (1995).(Eds.), *Constructivism in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.

Sá-Chaves, I. (2005). Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro. Porto: Porto Editora.

Sousa, Z. (2006). *Psicoterapia, Narrativa E Mudança: histórias sobre o processo terapêutico*. Tese de Mestrado em Psicologia na especialidade de Psicologia Clínica, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

A Orientação ao longo da vida...

O Papel dos Centros Novas Oportunidades

Ana Isabel Fernandes Moreira

Centro de Formação Profissional de Chaves

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Alguns pressupostos na educação e formação de adultos

- Adulto, integrado numa oferta educativa e/ou formativa, entendido como portador de uma história de vida e de uma experiência individual;
- Educação e Formação enquanto processo de transformação individual numa tripla dimensão do saber: saber estar, saber fazer e saber ser.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Alguns pressupostos na educação e formação de adultos

- Educação e Formação de adultos como um processo;
- Educação e Formação enquanto processo de mudança.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Alguns pressupostos na educação e formação de adultos

- Processo entendido como uma tensão permanente entre a reflexão e a intervenção;
- Processo de desenvolvimento de competências necessárias para potenciar a mobilização, em situações concretas, dos recursos teóricos e técnicos adquiridos.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COMPETÊNCIA

"Conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego"

Comissão Europeia, 2004

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ser competente é...

- Ser detentor de "saberes-fazer", "saberes-estar", e "saberes-ser" diversos;
- Saber como utilizá-los face às situações do quotidiano;
- Não apenas numa dada e especifica situação, mas saber transferi-los e aplicá-los a qualquer outra situação, tendo consciência de quais são as suas potencialidades e como deve fazer para as activar, utilizando vários recursos cognitivos e comportamentais para colocar a competência em prática.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ETAPAS / DIMENSÕES DE INTERVENÇÃO

ETAPAS	DINÂMICAS
A. Acolhimento	- Informação acerca das modalidades de educação / formação. - Pertinência da qualificação escolar e profissional para a implementação de projectos pessoais e profissionais.
B. Diagnóstico/ Triagem	- Análise de motivações, interesses e competências pessoais; percurso escolar; percurso formativo; percurso profissional e actividades de tempos livres
C. Encaminhamento	- Proposta e negociação de encaminhamento - PQI (Plano de Qualificação Individual) PPQ (Plano Pessoal de Qualificação)
D. Integração em Oferta Educativa e/ou Formativa	- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e método auto biográfico como meios potenciadores da reflexão, desenvolvimento de competências de acordo com interesses individuais, autonomia e projecção no futuro.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

OUTRAS DINÂMICAS

Divulgação das Ofertas Educativas e Formativas

- Diagnóstico local • Estabelecimento de contacto prévio com instituições/entidades/ empresas;
- Dinamização de sessões de informação junto dos adultos interessados
- Dinamização de acções adaptadas às necessidades das entidades

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

OUTRAS DINÂMICAS

Estabelecimento de Acordos de Colaboração

- Instituições/ Entidades

(Autarquias, Juntas de Freguesia, Agrupamentos de escola, Hospital, Centros de Saúde, Associações de Bombeiros, Regimento de Infantaria, Forças de Segurança Pública, Estabelecimento Prisional Regional, Santa Casa da Misericórdia)

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

OUTRAS DINÂMICAS

Estabelecimento de Acordos de Colaboração

- Empresas (Flaviarte; VitroChaves, Hotéis, Empreendimentos Hidroeléctricos do Alto Tâmega e Barroso).

ANOP

www.anop.eu

Referencial europeu de qualidade Orientação – Balanço de Competências

Carlos Valentim Ribeiro

ANOP
Associação Nacional de Oficinas de Projectos Desenvolvimento e Educação

FECBOP
Federação Europeia de Centros de Balanço e Orientação Profissional

Referencial de Qualidade

- **HISTÓRICO**
- Referencial inicial: francês
- 20 anos do Balanço de Competências e as novas exigências
- Diversidade das práticas, italianos e portugueses
- Projecto Quelo – Leonardo da Vinci – www.quelo.eu
- Um referencial europeu consolidado em Roma no passado dia 3 de Outubro 2008

Objectivos

- Orienta e baliza as práticas dos agentes da orientação e do Balanço de Competências;
- Promove uma estratégia de integração do dispositivo num quadro mais amplo dos processos de reinserção e empregabilidade;
- Incentiva uma relação mais dinâmica do sujeito e do conjunto dos actores com a envolvente sócio – económica;
- Estabelece as bases para a participação num processo formal de acreditação de entidades que aspiram a uma certificação de qualidade.

Estrutura do referencial

5 DOMÍNIOS

1. MEIOS
2. ACTIVIDADE DE ACONSELHAMENTO
3. MÉTODO ACTIVO
4. TERRITORIALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE REDE
5. ACOMPANHAMENTO E CONTROLO DE QUALIDADE

ORGANIZAÇÃO

- CAMPO DE AVALIAÇÃO
- CRITÉRIOS
- INDICADORES
- FACTORES DE CLASSIFICAÇÃO

I. Meios recursos materiais e humanos

A actividade de aconselhamento assenta em meios materiais e humanos, que são específicos e adaptados ao acto de orientação.

EQUIPA DA ANOP BC

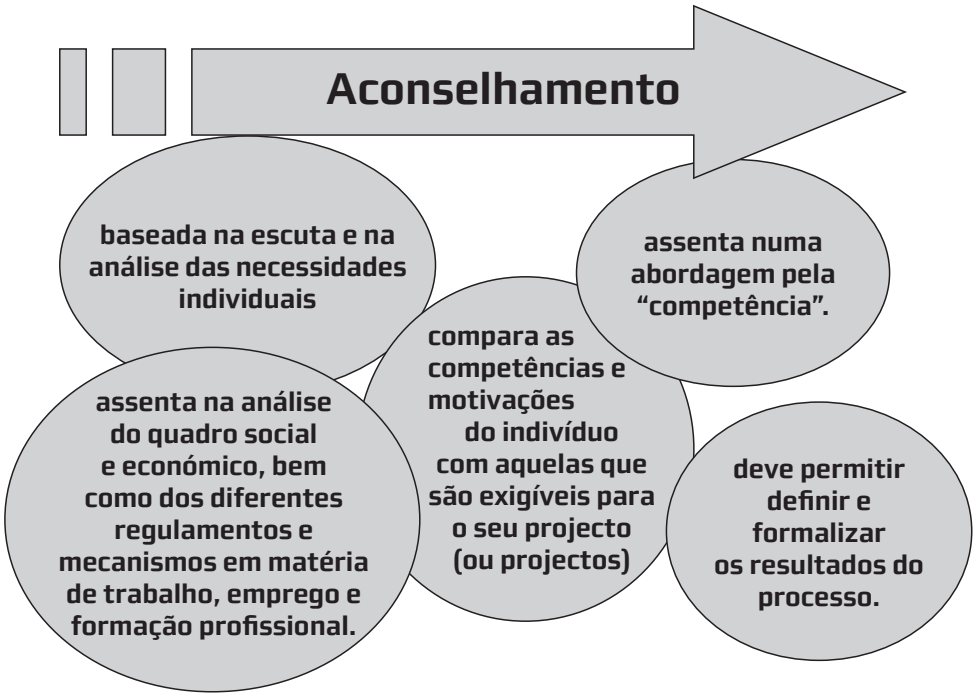
Tema crítico

Ferramentas baseadas na psicometria; o seu valor e interesse para os processos de identificação de competências?

II . Aconselhamento

análise relacionada com as características individuais e ambientais que favorecem um aconselhamento adequado

A actividade de aconselhamento baseia-se num acto técnico que considera todas as características pessoais, profissionais, sociais, económicas e culturais a fim de apoiar o indivíduo a fazer as suas próprias escolhas e a gerir a sua própria evolução pessoal e profissional.



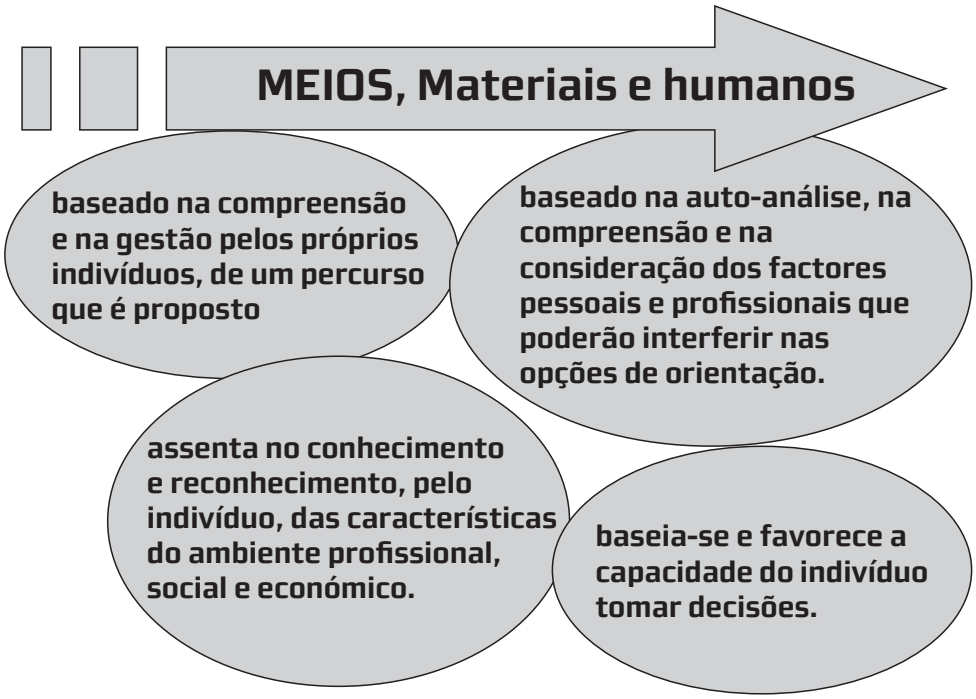
Tema crítico

As produções escritas decorrentes da actividade de aconselhamento devem ser viáveis e adequadas para os passos seguintes de implementação do projecto individual.

III . MÉTODO ACTIVO

favorecendo a autonomia do indivíduo e a durabilidade da actividade de orientação

A actividade de aconselhamento assenta num acto pedagógico favorecendo a autonomia do indivíduo, no âmbito da compreensão e gestão do seu próprio percurso pessoal e profissional.



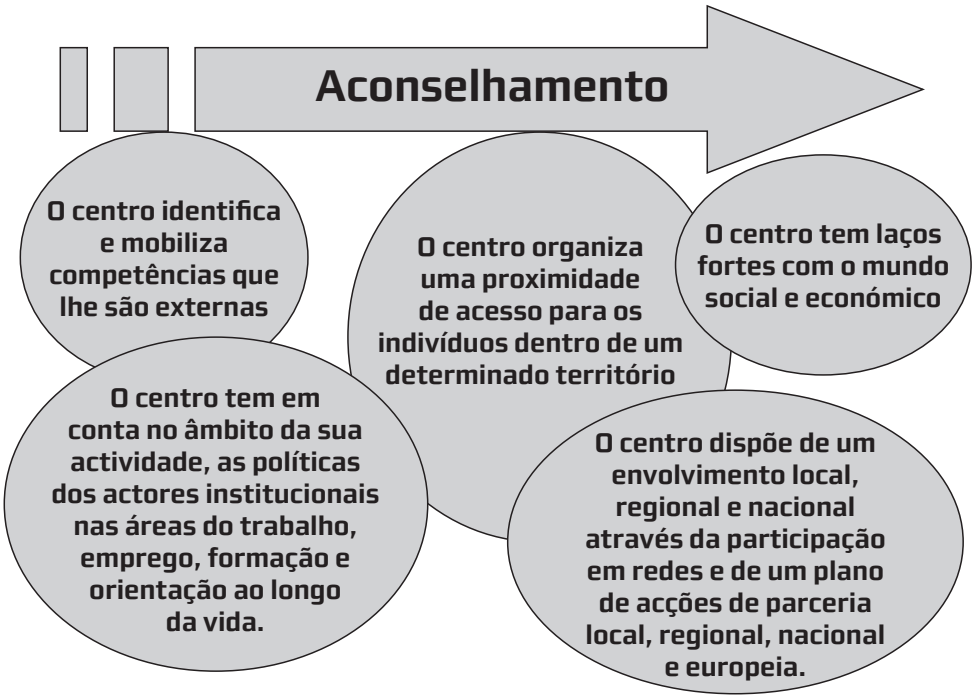
Tema crítico

- Descoberta do meio (informação sobre emprego, empresas, potenciais actividades) e/ou descoberta de si próprio, das suas emoções, da sua criatividade, da sua capacidade de inovar e enfrentar situações novas...

IV. TERRITORIALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE REDE

favorecendo a integração da actividade de aconselhamento num percurso coerente ao longo da vida

A actividade de balanço assenta num caminho estratégico considerando as políticas relacionadas com o desenvolvimento do território, as necessidades do mercado de trabalho e de empresas através da introdução da orientação para a actividade num percurso lógico durante toda a vida.



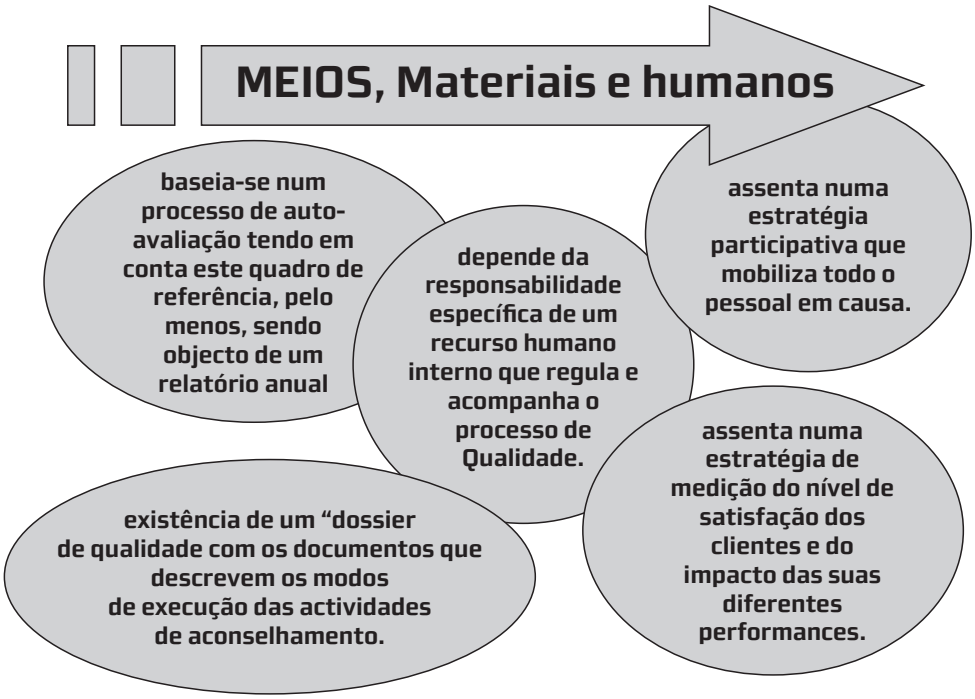
Tema crítico

O centro estabelece um contacto, um diálogo com os parceiros sociais?

V. ACOMPANHAMENTO E CONTROLO DE QUALIDADE

favorecendo a durabilidade e a capacidade operacional da proposta de serviço

O centro implementa a organização necessária para um acompanhamento contínuo e escalável da sua actividade de aconselhamento de orientação e para o seu controlo de qualidade



Tema crítico

Os parceiros da rede definem alguns indicadores comuns e complementares relacionados com a qualidade

Isabel Pessoa Dias
Psicóloga e Profissional RVCC, CNO do CICCOPN

Filomena Parada
Investigadora, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Joaquim Luís Coimbra
Professor Associado. Coordenador, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COM ADULTOS: DESAFIOS E CONTRIBUTOS DE UM PROCESSO RVCC NA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL

Resumo

Nos últimos anos, tem-se assistido ao aumento do interesse pelo reforço da qualificação escolar e profissional dos adultos, permitindo-lhes responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), orientado numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tem-se afirmado (social, politicamente), como uma estratégia de intervenção eficaz, sobretudo quando assume a promoção do desenvolvimento dos indivíduos como seu objectivo último. Todavia, nem sempre é essa a finalidade que tem regido a prática dos profissionais. É, pois, finalidade da presente comunicação analisar criticamente a estrutura desta intervenção Para isso, procurar-se-á desconstruir o processo RVCC em consonância com uma lógica de exploração reconstrutiva dos investimentos, que o preconiza como uma ocasião privilegiada de reflexão da experiência de vida e de (re)construção de projectos significativos. Procurar-se-á, igualmente, identificar alguns cuidados fundamentais (*e.g.*, construção da relação, assunção de uma postura mais activa por parte dos adultos, reconhecimento do papel das emoções) passíveis de ajudar as equipas a ultrapassar algumas das limitações identificadas. Pretende-se, assim, questionar de que modo(s) o processo RVCC pode, efectivamente, contribuir para modificar a relação do adulto, não apenas com os que o rodeiam mas também com o mundo das formações e do trabalho – isto é, para que o conjunto das sessões constitua uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento (pessoal, social, vocacional).

O texto que será, nas seguintes páginas, exposto tem como ponto de partida a minha experiência no âmbito do processo de RVCC de adultos de nível básico, enquadrado na Iniciativa Novas Oportunidades. Processo em que, há já quatro anos, estou envolvida e que visa possibilitar, aos adultos, o reconhecimento e a validação das competências adquiridas ao longo da sua experiência de vida, em contexto tanto de formação e/ou trabalho como para além de qualquer um destes dois ambientes (*e.g.*, família, lazer), pois permite aos candidatos espelhar os saberes adquiridos por via formal, informal e não formal.

Os seus destinatários são cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, incluindo activos empregados e desempregados, que pretendam obter um certificado escolar com equivalência ao ensino básico (4.º, 6.º ou 9.º anos) ou ao ensino secundário (12.º ano) e, ainda, um certificado de formação profissional, espelho das competências adquiridas pela experiência de trabalho (processo de RVCC Profissional).

O processo de RVCC é desenvolvido com base num Referencial de Competências-Chave (RCC) de educação e formação de adultos, de nível básico ou secundário, e com o acompanhamento de uma equipa técnico-pedagógica (técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC e formadores das várias áreas de competências-chave). O processo de nível básico (sobre o qual me vou debruçar) decorre em várias fases ou etapas de intervenção, que passo a descrever e a analisar criticamente.

Fases do processo de RVCC

1. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

Na primeira fase, de ***Acolhimento,*** procede-se ao atendimento e inscrição dos adultos que se dirigem ao Centro Novas Oportunidades (CNO), bem como ao esclarecimento (informação) sobre as diferentes fases do processo e a possibilidade de encaminhamento para outras ofertas formativas.

A fase seguinte, de ***Diagnóstico***, a cargo do Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, centra-se na análise do perfil do adulto após a realização de uma entrevista colectiva e da análise curricular, no sentido de encontrar a "melhor solução" no vasto conjunto de ofertas formativas existentes.

Depois de definida e negociada a resposta formativa ou educativa considerada mais adequada, procede-se ao ***Encaminhamento*** do adulto quer para um percurso de RVCC quer direccionado para uma outra oferta, como, por exemplo, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – com vertente escolar ou de dupla certificação –, formalizando o seu acordo com a assinatura de um Parecer.

a) Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento: Olhar crítico

Estas primeiras etapas do processo concebem a orientação e a intervenção segundo uma lógica de transmissão de informação, de acordo com a qual os indivíduos não fazem escolhas, nem configuram projectos devido à falta de acesso à informação. Campos (1992, p. 6) afirma que «é à falta de informação que, geralmente, são atribuídos os resultados considerados indesejados da orientação (...) ou, então, é no fornecimento de informação que se depositam todas, ou pelo menos grandes esperanças» mas, ao adoptarmos esta perspectiva, promovemos uma visão da orientação vocacional como descoberta, decisão única e informação, o que não corresponde ao objectivo primordial da intervenção de promoção do desenvolvimento (cf. Coimbra, 1995).

De acordo com esta perspectiva, a transmissão da informação é feita tanto ao nível do conhecimento de si próprio como ao nível do conhecimento do mundo. Quanto ao conhecimento de si próprio não se trata de promover o auto-conhecimento, mas de dar informações relativas aos diversos percursos educativos e formativos em função dos recursos que o adulto possui, mais concretamente, conhecimentos de informática ou, ainda, no caso do nível secundário, domínio de uma língua estrangeira. No que diz respeito ao conhecimento do mundo, trata-se de aceder a informação pormenorizada sobre as várias ofertas formativas, quer através de esclarecimentos orais quer através de suportes escritos (trípticos ou cartazes).

Sob a forma de entrevista, formaliza-se uma situação em que o inquiridor (Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento) recolhe informações sobre o entrevistado (Adulto) e, após o diagnóstico do perfil, o "*perito*" (o técnico) dá, ao último, um conselho a fim de que este siga um determinado percurso formativo. A intervenção passa a estar centrada no profissional, que tem a competência para resolver o problema do adulto e que lhe indica uma direcção.

Impõe-se, por isso, perguntar: será este o caminho? Recorde-se, a propósito, algumas considerações tecidas por Coimbra (2007), que contrapõe a adopção de duas posturas distintas para os responsáveis pelas intervenções em educação/formação: a assunção da «superficialidade do ponto de vista técnico», em alternativa a uma abordagem desse mesmo papel enquanto profissional. Segundo o autor, é com relativa facilidade que «deixamo-nos iludir pela perspectiva segundo a qual o problema com que nos confrontamos é tomado como uma evidência em si e a sua solução como uma questão de opções e de decisões de carácter técnico, as decisões certas». Sempre que tal sucede, na sua opinião, deixa de se poder

falar em *profissional*, apenas em *técnico*, pois confrontamo-nos com alguém que «apenas executaria rotinas, protocolos, práticas estandardizadas, repetidas, em função do problema que está previamente detectado e até diagnosticado». De novo a interrogação: mesmo tendo em consideração os múltiplos constrangimentos inerentes à actividade de um CNO, o processo de RVCC deverá reduzir-se a uma perspectiva informativa, objectiva e racional, que tão bem caracterizou a prática da orientação vocacional no passado? Sinceramente, não o creio...

O que me leva pensá-lo? Simplesmente o facto de que, seguindo esta prática, a Orientação Vocacional reduz-se à aplicação de "testes" e não tem em conta toda a complexidade do funcionamento psicológico do indivíduo, os seus projectos de vida, as suas necessidades, expectativas e desejos (Coimbra, 1995). Como sabemos os técnicos não devem continuar a arrogar o estatuto de especialistas que aplicam procedimentos rotinizados, em função dos problemas que detectam, devem sim adoptar uma postura activa, centrada na pessoa que os procura e, uma vez mais, como refere Coimbra (2007), reconhecer que «(...) a variável dependente de todo o processo é o aluno; mais do que isso: é a pessoa que se esconde por detrás do aluno».

Mais, tomando em linha de conta o avançado por Law (1991), acerca da evolução da orientação[1], e fazendo um paralelismo com o que acaba de ser analisado, ao se adoptar uma tal lógica de intervenção em orientação vocacional (no seu âmago, o processo RVCC é um processo de consulta psicológica vocacional), estaremos a seguir uma lógica de emparelhamento, visto que, quando assim entendida, «a função da orientação é a de emparelhar as características do indivíduo, previamente identificadas e medidas objectivamente com as exigências das actividades profissionais» (Campos, 1992, p.12). Dito de outro modo, pergunto-me: ao adoptarmos tais práticas não acabaremos por nos ver imersos numa concepção redutora do funcionamento psicológico humano, corroborando dessa forma a visão mágica que muitos adultos retêm de nós, quando esperam indicação da "solução" ou do "caminho"?

Tudo indica que sim, especialmente se se tomar em linha de conta que, com este tipo de actuação, promovemos, ainda que indirectamente, dois resultados contraproducentes: simplificação cognitiva (na medida em que o adulto não explora as ofertas formativas e tende a ser conformista com o conteúdo fornecido) e inibição de comportamentos e atitudes de exploração vocacional.

Com efeito, estratégias de cariz instrutivo (como as que acabo de referir) têm-se revelado comummente ineficazes ao nível da exploração vocacional (mas não apenas), há muito que a Psicologia o sabe (cf. Campos, 1992), já que a informação é fornecida aos indivíduos sem necessidade de qualquer exploração prévia. Assume-se que bastará propiciar as informações necessárias sobre si mesmo(a) e sobre o mundo (das formações, das profissões ou emprego...) para que a pessoa, mediante um processo de acomodação e conformismo às construções do mundo elaborados por terceiros, ou siga o caminho apontado pelo técnico (tido como o *mais indicado* para si) ou, em alternativa, ponha em marcha «um processo racional de decisão, seguindo mais uma vez regras nas quais foi ou vai sendo instruído» (*ibid.*, p. 12).

Por conseguinte, fazendo a transposição para o processo RVCC, a opção por este tipo de actuação traduzir-se-á numa diminuição da complexidade cognitiva dos adultos e das suas actividades de exploração do mundo, já que as informações sobre si mesmos e sobre esse mesmo mundo, em vez de decorrerem de um processo pessoal de questionamento activo, são-lhes facultadas directamente pelo Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, que considera que o adulto, a partir desse momento, estará preparado para encetar um processo de tomada de decisão meramente racional. Nas palavras de Coimbra (1995, p. 28), pressupõe-se que apenas é «útil fornecer-lhes informações sobre si próprios, sobre as oportunidades do sistema de educação/formação, sobre as profissões e sobre o mercado de emprego» para que, suprida essa «necessidade/falta de informação» os adultos possam «processar e analisar, com vista a uma tomada de decisão racional sobre o seu futuro» os dados que, com rigor e eficácia, os técnicos lhes dão a conhecer. Todavia, conforme salienta Campos (1992), tal opção não toma na devida consideração o papel do indivíduo enquanto interveniente activo no processo de construção dos seus próprios quadros de leitura pessoais, pois assume que tudo decorre de um simples processo de transferência «de informações previamente organizadas» (p. 12) – o que, como mais adiante ressalta, «nem sempre é conseguido» por intermédio desta via «supostamente realista, racional e cognitiva» (p. 13).

Qual é, então o problema? O problema, segundo, entre outros, Coimbra (1995), mais do que na informação (em si mesma) ou nos meios escolhidos para a sua divulgação, reside numa abordagem reducionista e, até, algo simplista e estereotipada da escolha vocacional e tudo o que a envolve, que leva a que, por norma: (a) as necessidades de orientação (de crianças, adolescentes, jovens ou adultos) sejam reduzidas à falta de informação; (b) a informação, mais do que um *meio* (de exploração) seja percebida e, portanto,

[1] Desde o *emparelhamento* das características do indivíduo com as exigências profissionais, passando pela facilitação da *realização* e desenvolvimento dos sujeitos, e ainda pelo *treino* das competências de empregabilidade adequadas e, finalmente, pela função de *relacionar* ou promover oportunidades de interacção comunitária fora dos contextos comunitários e integrar essas experiências no sentido de promover a reconstrução pessoal.

usada, como um *fim*, aspecto que, como é óbvio, acaba por condicionar tanto o tipo como o modo de organização das actividades realizadas; (c) se suponha «ingenuamente, que as escolhas vocacionais se realizam em função de regras da lógica, determinadas por um modo de funcionamento racional» (p. 28), o que, como acabou de se ver, não é de todo em todo assim tão simples ou linear.

Por tudo isto, parece óbvio que a prática da Orientação Vocacional (de que, como se referiu, o processo RVCC é um exemplo) não se esgota unicamente na realização de uma sessão de entrevista colectiva (onde se procede ao preenchimento de um guião de entrevista estruturado) conduzida por um especialista (o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e/ou Profissional RVC) que detém o saber e o poder, bem como por uma relação desigual que visa o diagnóstico, a avaliação e a selecção do adulto que se dirige ao CNO.

Se se partir do princípio que a intervenção psicológica diz respeito ao desenvolvimento global do indivíduo no contexto de uma relação segura (referência) – como sucede –, o risco que se corre seguindo estas práticas consiste, acima de tudo, em se retirar ao adulto oportunidades de autonomização, já que o "*perito*" (técnico) impõe a sua leitura e o adulto apenas obtém informações acerca das ofertas formativas ao seu dispor, por um lado, e sobre si próprio (os seus projectos, aspirações, expectativas), por outro.

Em conclusão, nestas primeiras fases do processo, parece privilegiar-se a promoção das condições de informação, aconselhamento, orientação e apoio à *descoberta* de percursos de educação e formação de activos adultos e descura-se as oportunidades de exploração e de investimento facilitadoras da sua *construção*. Ou seja, a preocupação de definir procedimentos comuns a todos os CNO traduzirá uma visão simplista, algo estereotipada e bastante direccionada para resultados muito específicos que, como se viu, não é inteiramente consonante com um modo de encarar a intervenção como um meio de apoiar os adultos a implementarem uma multiplicidade de projectos educativos, formativos e/ou profissionais significativos e construtivos, no plano pessoal e social.

2. *Reconhecimento de Competências, Validação e Certificação*

A etapa seguinte, de ***Reconhecimento de Competências***, decorre em sessões maioritariamente colectivas, que se realizam duas vezes por semana (num total de 30h), durante as quais se procede à exploração das experiências de vida profissionais, formativas, sociais/associativas, pessoais/familiares do adulto. À fase de reconhecimento de competências segue-se a de ***Validação*** (conduzida por um Júri), que consiste em apoiar e conduzir o adulto no processo de acreditação das suas competências nos termos do RCC. Aqui, os elementos do Júri poderão optar por proceder à certificação parcial e encaminhamento do adulto para outras ofertas formativas, pelo que este acto oficial e formal de confirmação das competências adquiridas pelo adulto, em vários contextos, poderá terminar com a emissão de um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) e conclusão do percurso de formação nos cursos EFA.

O eixo de ***Certificação*** baseia-se na confirmação oficial das competências, após avaliação e validação (em Júri de Validação) e na emissão de um certificado equivalente a ciclos escolares (1º, 2º, 3º ciclo ou ensino secundário). Nessa última etapa (de Certificação de competências), é pedido ao adulto que integre e reflicta sobre o processo de RVCC, sendo que tal tarefa se concretiza numa apresentação do seu percurso de vida, atendendo, obviamente, ao RCC em que está a ser avaliado. É-lhe ainda pedido que reflicta sobre o processo, expressando os pontos de agrado e desagrado e consequências (pessoais, profissionais, de formação) do mesmo.

b) Reconhecimento de Competências: Olhar crítico

À partida, a fase de Reconhecimento de Competências, prende-se com a estruturação de ocasiões de reflexão e avaliação da experiência de vida e de construção de projectos pessoais e profissionais significativos. Contudo, antes de mais, há que estabelecer um contrato com o adulto, onde são negociados aspectos relacionados com o compromisso de confidencialidade, assim como, com a duração e frequência das sessões.

Em simultâneo, parece imprescindível conhecer e clarificar eventuais expectativas manifestadas pelo adulto, permitindo-lhe tomar consciência das verdadeiras motivações subjacentes ao seu pedido/envolvimento no processo. Ainda numa fase inicial, procura-se explorar os motivos na origem da interrupção (precoce) dos estudos e da sua vontade para participar nesta iniciativa. Quanto aos motivos que levaram o adulto a abandonar os estudos, em regra, as dificuldades económicas são preponderantes, seguidas pelo aparecimento de uma oportunidade de trabalho e por diversas questões de índole familiar. Relativamente aos motivos que estiveram na origem da participação do adulto no processo, entre os vários que comummente me vêm apontando, destaco: o desejo de valorização/realização pessoal, a melhoria da empregabilidade, a progressão na carreira e o prosseguimento de estudos.

Todavia, tal não obsta a que, durante o processo de RVCC, seja possível observar um certo desajustamento entre as expectativas de quem nos procura e a tipologia de ofertas do CNO. Por exemplo, não são

raras as vezes em que os adultos revelam expectativas de aprendizagem (e não de reconhecimento de competências), patentes em expressões tão características como (ir ter) "curso", "aulas" ou "professor". Aqui, urge desconstruir essas falsas expectativas, talvez criadas desde o primeiro contacto indirecto com o CNO. A publicidade que recorrentemente se vê na televisão ou nos *outdoors* alusiva à Iniciativa Novas Oportunidades e ao lema a ela associada "Aprender Compensa", poderá ter contribuído para a construção destas expectativas irrealistas em relação ao processo, que se pretende de reconhecimento de competências e não de aprendizagem. Por outro lado, o "passa-palavra" poderá ser outra fonte de inúmeros enganos, na medida em que muitos adultos já certificados, e que avaliam positivamente as formações que frequentaram durante o processo, valorizam a oportunidade de aprender novos conteúdos e transmitem essa mensagem à sua rede de relações.

Em relação a este ponto gostaria, ainda, de destacar mais um aspecto: apoiados na crença de aprendizagem e centrados numa concepção tradicional do ensino, que encara os "alunos" como meros receptores de informação, os adultos, sem que disso se apercebam, muitas das vezes, quando se envolvem no processo RVC, fazem-no, concebendo-o com base nesses mitos, os quais, atendendo ao seu desfasamento em relação ao que, de facto, se espera que venha a suceder, poderão comprometer o seu sucesso, uma vez que os adultos esperam que seja a equipa a construir, estruturar e organizar o respectivo portefólio – o que, como é óbvio, compromete a sua autonomia, um dos pilares de toda a intervenção.

De qualquer forma, e apesar de a partir deste mito decorrer uma "falsa" noção de aprendizagem, dele podem advir vantagens. Apesar de nos depararmos frequentemente com esse tipo de crenças, passíveis de (como se viu) exercer uma influência nefasta sobre o desenrolar do processo – até certo ponto, não podem senão ser encaradas como a primeira de várias descontinuidades que o enformam –, é função do Profissional de RVC, não apenas saber como desconstruir tais expectativas (irrealistas) mas também como "aproveitar" esta abertura à aprendizagem como uma forma de "resgatar" aqueles que há muito deixaram a escola e o sistema de aprendizagem formal. Deverá, ainda, ser capaz de lhes demonstrar que a intervenção poderá constituir uma "nova oportunidade" ou, nas palavras dos adultos, "uma segunda oportunidade". Enfim, constituirá, sem dúvida, uma "oportunidade nova", na medida em que lhes permitirá ter uma visão renovada das suas capacidades e promoverá a reconstrução dos seus projectos de futuro, que passarão, necessariamente (ou melhor, desejavelmente), por um processo de enriquecimento pessoal e profissional.

Não obstante, os exemplos anteriormente citados, embora usais, são apenas alguns entre os vários indicadores que é possível identificar da sua adesão a crenças irracionais ou mitos (sobre si próprios, sobre o processo). Vários outros poderiam ser citados, entre os quais se salienta o facto de, não raras vezes, os adultos acreditarem poder tornar-se naquilo que quiserem, desde que estejam dispostos a esforçar-se o suficiente para o conseguirem. Como sabemos, a capacidade de trabalho é seguramente importante, mas não é condição suficiente para garantir o sucesso. Alimentando-se esta crença, o risco que se corre, quando o adulto acredita que o fracasso é somente o resultado de um esforço insuficiente, é o de (inadvertidamente) incentivarmos a pessoa a, continuamente, repetir o mesmo ciclo de esforços inadequados e, mais uma vez, ante o desânimo decorrente do insucesso, desistir da sua valorização escolar e pessoal. Daí que, importa repeti-lo, uma etapa importante do processo de RVC seja a de identificar e questionar os mitos subscritos pelo adulto, para que não exerçam uma influência nefasta no desenrolar da intervenção, nomeadamente, desmotivando-o e/ou pondo em risco a sua continuidade.

Superada este momento, dá-se início à fase relativa à identificação pessoal dos adquiridos, realizada através de um conjunto de actividades que proporcionam ao adulto oportunidades de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências conseguidas ao longo da vida, tendo por base o RCC. Nesta etapa de exploração da narrativa do adulto, vários são os instrumentos de mediação utilizados para abordar as diferentes dimensões da história de vida (na medida em que o indivíduo é considerado um ser multidimensional), com o intuito de desocultar as aprendizagens formais (ministradas em estabelecimentos de ensino ou de formação e organizadas tendo em conta objectivos, duração e recursos que conduzam à certificação), informais (aprendizagens não estruturadas e que decorrem de experiências relacionadas com a vida profissional, familiar ou de ocupação de tempos livres) e/ou não formais (não ministradas por estabelecimentos de ensino ou de formação e que, apesar de estruturadas em termos de objectivos, duração e recursos, geralmente não conduzem a uma certificação) (Gomes *et al.*, 2006). A este respeito parece-me importante destacar a inovação inerente à possibilidade de contemplar situações mais ou menos formalizadas. A abordagem das influências familiares ou de amizade é realizada por intermédio de actividades como a Rede de Relações e Aprendizagens e/ou a Árvore Genealógica, instrumentos de mediação que, sem dúvida, privilegiam todo o domínio informal das experiências do adulto, para além dos saberes formais que detém.

De novo, e embora considere ser inegável a valência positiva desta iniciativa, enquanto alguém que está no terreno, não deixo se sentir como premente a necessidade de desocultação de mais algumas descontinuidades que podem comprometer a eficácia das intervenções. Neste ponto, parece-me importante salientar a descontinuidade da intervenção que se relaciona intimamente com (a) a passagem sucessiva

do adulto de uns profissionais para os outros e com (b) a distância temporal entre sessões.

Quando o adulto se dirige ao CNO é, num primeiro momento, acompanhado pelo Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento. Num segundo momento, relaciona-se com o Profissional de RVC e com os formadores das quatro áreas de Competências-Chave e, por último, após a certificação, poderá retornar ao Técnico Superior de Diagnóstico e Encaminhamento, que o acompanhará na definição do percurso subsequente de educação/formação, caso seja esse o seu desejo. Durante o processo de RVCC é então proposto ao adulto que explore o seu percurso de vida, bem como empreenda acções no sentido de desenvolver as suas competências, sendo que, ao longo deste processo dinâmico de acção/reflexão e integração do vivido, o estabelecimento de relações interpessoais significativas é premente. No entanto, esta passagem consecutiva entre vários profissionais poderá, por vezes, criar hiatos não só de tempo mas também na relação que vai sendo construída com os diversos interlocutores.

A este respeito Nascimento & Coimbra (2005) chamam a atenção para «a importância de um sentido de colaboração mútua, co-construído entre psicólogo e cliente no início do processo de intervenção» (p. 2). Contudo, nem sempre as equipas reconhecem essa condição de sucesso da intervenção como prioritária e, tal como muitos adultos, deixam-se seduzir por práticas que se realizam num curto espaço de tempo, que apresentam resultados imediatos e que exigem menos esforço e investimento de todos os envolvidos. Agindo dessa forma, desvalorizando a centralidade da aliança de trabalho durante a intervenção, influenciam a qualidade e eficácia do processo, já que não atendem devidamente a variáveis como «a aceitação, a genuinidade, a confiabilidade e a confrontatividade» (*ibid.*, p 6), as quais, por norma, consubstanciam algumas das principais expectativas dos adultos face aos profissionais com quem irão trabalhar.

Aliás, um aspecto crucial que potencia o sucesso de qualquer tipo de intervenção prende-se com o apoio (Sprinthall, 1991), que se encontra entre as características por si consideradas determinantes para que uma mudança desenvolvimental possa ter lugar. Assim, além do apoio (o desenvolvimento envolve emoções que não devem ser evitadas, mas trabalhadas ao longo da intervenção) o autor define como fundamental que uma intervenção com estas características possibilite aos indivíduos (a) a vivência de experiências desafiantes de desempenho de papéis significativos (*role-taking*), (b) a reflexão crítica e sistemática sobre a experiência, (c) o equilíbrio entre a experiência e a reflexão, e (d) a continuidade, na medida em que a mudança não surge na sequência de programas breves ou pontuais.

Perante isto, afigura-se que é plausível considerar que, face na prática, se observa um desajuste entre o apoio disponibilizado pelas equipas (marcado pela descontinuidade e, por vezes, por algum desprendimento da equipa em relação ao processo e/ou ao próprio adulto) e o desafio colocado a quem a elas recorre. Quando isso acontece, é de prever que os objectivos estabelecidos, neste caso pelo própria pessoa, possam estar para além do seu nível proximal de desenvolvimento, pois o desafio enfrentado acaba por ser muito superior à sua capacidade de realização. Situação que, além de poder pôr em causa a relação de confiança entre adulto e o Profissional RVC e/ou restante equipa (formadores), funciona, uma vez mais, como uma influência nefasta sobre o desenrolar do processo, conduzindo, com frequência, à desmotivação e/ou abandono por parte do adulto.

Algo de similar pode ser referido para a distância temporal existente entre sessões, definida com o intuito de alcançar objectivos governamentais (traduzidos no alcance de metas, ou seja, certificações) estabelecidos anualmente. A presente intercalação das sessões, do meu ponto de vista, poderá também interferir, na qualidade do trabalho a desenvolver, já que estamos a falar de cerca de 30h para realizar um processo de reconhecimento de competências que exige reflexão sobre as experiências de vida e, consequentemente, lidar com emoções e (re)definição de projectos futuros.

Pois bem, quer em si mesmas quer em conjugação, as descontinuidades da intervenção a que aludi anteriormente – por um lado, a passagem sucessiva do adulto de profissional para profissional e, por outro, o intervalo de tempo que medeia as sessões de reconhecimento de competências (demasiado breve) e mesmo a duração total deste processo (demasiado curto) – acabam por ter implicações ao nível da eficácia da intervenção, visto não respeitarem o critério da continuidade (da relação e temporal) das intervenções. Como referem Campos e Coimbra (1991, p. 17), «Convém ter presente que a eficácia desta estratégia (...) não se conforma com a pontualidade da sua implementação. A continuidade temporal é uma condição indispensável para a ocorrência de mudanças significativas em termos de exploração do investimento actual do cliente cuja qualidade pressupõe a transformação de estruturas e processos psicológicos como os cognitivos ou os relativos à construção da identidade» – o que, como se referiu, pressupõe também a existência de uma relação segura com os profissionais.

Porém, frequentemente, a intervenção é limitada no tempo. Tomando em linha de conta o que acabei de mencionar, parece-me, pois, muito pouco provável que em três/quatro meses se possa fazer o levantamento, rigoroso e eficaz, daquilo que se esteve uma vida a construir e das competências daí decorrentes. Não defendo, no entanto, uma desmultiplicação (por vezes, desnecessária) do número de sessões, apenas um aumento do espaço de tempo que as intercala. Quando reunimos com os adultos todas as semanas, corremos o risco de ser apanhados no sentimento de urgência e de lhes propor um seguimen-

to. Com frequência, isso acaba por os desresponsabilizar, facilitando a assunção de uma postura menos activa e comprometida. Pelo contrário, se se espaçar mais o intervalo de tempo entre sessões, será bem mais provável que, durante esse período, os indivíduos se deparem com dificuldades na construção do portefólio, o que os "forçará" a, autonomamente, decidirem, sem recorrerem (sempre) à ajuda/orientação da equipa do CNO.

Daí que defenda como desejável o calendarizar de sessões mais espaçadas. Nessa situação, o objectivo será o de fazer um acompanhamento mais prolongado do processo, dando espaço aos adultos para irem definindo os seus projectos e delineando o percurso a seguir, cabendo-lhes uma maior responsabilidade pessoal na definição dos tempos e objectivos da intervenção, e, aos profissionais, a responsabilidade de apoiar e evidenciar um interesse genuíno pelos assuntos trazidos para as sessões.

Um outro aspecto que me parece importante salientar diz respeito à desvalorização dos contextos no desenvolvimento dos adultos. Assistimos a um esforço de preparação e formação das equipas dos CNO de forma a promover o sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como ao incentivo dos adultos para investirem na sua formação e aprendizagem ao longo da vida, mas não estaremos a esquecer-nos do papel basilar dos contextos e dos ambientes em que vivem? Tal como advertem Campos, Costa e Menezes (1993), por norma, observa-se a realização de um «considerável esforço» que, pese embora procure contribuir para a melhoria da qualidade das experiências de vida dos indivíduos, se limita a «*acrescentar* oportunidades para o desenvolvimento» (p. 12). Contudo, caso o que se pretende seja «potencializar esforços preventivos e desenvolvimentais», então, há que reconhecer que tal apenas será conseguido mediante a produção de «mudanças tanto nos indivíduos como nos seus contextos de vida, visando transformar do interior o que está a acontecer» (*ibid.*, p. 12). Tanto quanto me é dado a perceber, tais diligências não vêm sendo realizadas, não se estando, em grande medida, a atender à influência dos contextos ecológicos, para que não coloquem em risco a eficácia das intervenções – no essencial, todos os esforços, ao nível da intervenção, são concentrados e direccionados, em exclusivo, para o sistema pessoal (isto é, para/no adulto).

Mais, ao partir de uma abordagem autobiográfica, o processo de RVCC constitui uma oportunidade por excelência de reflexão acerca das experiências de vida mais significativas e um momento para "pôr à prova" as competências do adulto. Dito de outro modo, é objectivo da intervenção proceder à integração de experiências de acção vivenciadas em contexto real. Por conseguinte, apesar de (tal como aqui se assume) ter subjacente uma metodologia de exploração reconstrutiva dos investimentos, o processo RVC pode culminar numa sequência de actividades desadequadas ao nível de desenvolvimento e complexidade do adulto, isto é, num certo *tarefismo inconsequente* (Campos, 1992). Esboça-se, assim, mais uma descontinuidade. Se, em conformidade com Campos e Coimbra (1991), se considerar que «a acção não se esgota, portanto, na realização e nas suas implicações directas (...) não se trata de uma mera acção instrumental», facilmente nos apercebemos que tal acaba por não se aplicar inteiramente ao processo RVCC. No essencial, face ao que até ao momento foi exposto, torna-se claro que todo o processo está organizado segundo uma lógica de "*pacote*", pois a tendência é para a aplicação (por vezes, até, algo indiscriminada) de instrumentos de mediação que não têm necessariamente a ver com o problema vocacional das pessoas ou, sequer, com o seu nível desenvolvimental. Como acabamos de referir, não é o facto de aplicarmos sequencialmente um conjunto de actividades estruturadas que nos permite observar a mudança nos adultos, já que as propostas que lhes são feitas têm de ser significativas, caso contrário estaremos perante o tal *tarefismo inconsequente*.

Em grande medida, isso deve-se ao facto de a metodologia adoptada nesta fase do processo se reger, antes de mais, pela lógica de *programa* (ao invés da de *projecto*), a qual, como se viu, nos remete para o conceito de "*pacote*", onde os objectivos e as actividades são definidos previamente, independentemente do adulto e desvalorizando a sua idiossincrasia. Assim sendo, quer o cronograma, distribuído na primeira sessão colectiva (com um número estruturado de sessões), quer os instrumentos de mediação utilizados acabam por, muitas das vezes, consubstanciar práticas estandardizadas, que não atendem à singularidade de cada adulto, o que, como se vem defendendo, poderá comprometer o sucesso da intervenção.

Relativamente aos instrumentos utilizados nas sessões, e de forma a promoverem o desenvolvimento, apenas deverão ser utilizados caso correspondam ao problema real do adulto – ou seja, seria desejável partir da sua experiência de vida, dos seus exemplos, de forma a constituir pontes intencionais para o alcançar dos objectivos propostos em cada sessão. Nesse sentido, proponho que a estratégia de aproximação ao adulto passe sempre pelo acompanhamento do ritmo por ele imposto e não pelo seguimento do ritmo da equipa de intervenção; dar-lhe o seu espaço e partir sempre da matéria-prima por ele trazida. Desta forma, estaremos a evitar a uniformização das práticas, tornando o processo mais flexível e ajustado às reais necessidades e experiências de quem nos procura – enfim, àquilo que, desde o início, é/deveria ser a nossa finalidade!

c) Validação e Certificação de Competências: Olhar crítico

Não obstante a metodologia de intervenção, atendendo ao que aqui foi sendo evidenciado, nem sempre constituir, em si mesma, uma das mais-valias do processo de RVCC, parece-me, mesmo assim, importante destacar os aspectos positivos do impacto da certificação nos adultos. Estudos realizados sobre os efeitos do processo (CIDEC, 2002) remetem para certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo. De acordo com a mesma fonte, o processo parece funcionar como um reforço da auto-estima, assim como parece contribuir para a promoção do auto-conhecimento e da auto-valorização do adulto. Partindo desta conclusão, avalio como importante o conhecimento de tudo o que nos pode influenciar na construção do nosso percurso formativo e profissional, exactamente porque apenas percebendo essas influências e compreendendo-as, podemos neutralizar e/ou estimular os seus efeitos, fazendo uso precisamente de um conhecimento de si mesmo(a) mais aprofundado, porque simultaneamente mais diferenciado integrado.

Estes efeitos de primeira ordem têm, por sua vez, um impacto positivo em termos da inserção dos adultos no mercado de trabalho, nomeadamente quando o processo de RVCC contribui de forma intensa para essas dimensões subjectivas. A reflexão sobre a história de vida permite uma consciencialização dos pontos fortes e fracos e das potencialidades e limitações dos adultos, contribuindo para que os mesmos adoptem uma postura mais confiante e optimista face ao seu percurso de vida e de formação, traçando metas e definindo objectivos face ao futuro. Nesse sentido, e a partir de todas as experiências que o adulto vai vivenciando ao longo de toda a sua vida e revivendo durante o processo, assistimos à (re)construção e mesmo à (re)definição de projectos pessoais e profissionais. Com efeito, a maioria dos adultos, aquando da elaboração do PPQ, pensa vir a prosseguir estudos, sendo que, muitos dos que manifestam esta vontade, não ingressaram no processo RVCC com este propósito. Torna-se então visível a necessidade de realização pessoal, por conseguinte, trata-se do momento adequado para apoiar o adulto na construção de um itinerário, um entre vários, uma vez que não há apenas um único caminho adequado. Atendendo ao facto que certificar competências e saberes adquiridos ao longo da vida (atribuindo-lhes uma equivalência escolar) promove e facilita percursos subsequentes de educação e formação, devemos aproveitar os recursos existentes no sentido de reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para o reforço da educação e formação ao longo da vida.

Preocupações fundamentais

Por tudo o que foi dito até ao momento, considero essencial que as equipas que acompanham os adultos contrariem a tendência para a acomodação a práticas rotinizadas de intervenção e, desde a primeira sessão, uma preocupação fundamental deverá ser a ***construção de uma relação empática com o adulto***, criando um clima de confiança e segurança através da demonstração de disponibilidade, atitude atenta e interessada, face aos assuntos trazidos para as sessões. De novo, recorrendo às palavras de Coimbra (1991) «É irrealista enunciar, como condições suficientes de eficácia do trabalho do psicólogo, o rigor conceptual e metodológico e a adequação das técnicas ao problema, ao cliente e à situação, negligenciado a qualidade da relação estabelecida como factor poderoso no processo de produção da mudança» (p. 22). O mesmo me vem também demonstrando a minha experiência. A qualidade da relação estabelecida com os adultos diminui significativamente a resistência, por exemplo, à realização de melhorias no portefólio, bem como à efectuação das formações complementares propostas, para além de aumentar significativamente o envolvimento no processo, daí a importância de investir na construção dessa mesma relação, que se espera de colaboração e cooperação – dimensão que nos encaminha directamente para a próxima preocupação fundamental que gostaria de destacar.

Neste tipo de processo, as equipas deverão ainda possibilitar, ao adulto, a ***assunção de uma postura mais activa*** e de responsabilização pela organização do seu portefólio, cabendo, à equipa, o papel de moderadores. Visa-se, desse modo, quebrar a relação problemática professor/aluno, estabelecendo um nível de igualdade entre ambos, ou seja, o que se tende a designar por uma relação colaborativa horizontal. Em concreto, o que é isso requer da parte da equipa que trabalha (directa ou indirectamente) com o adulto? Basicamente, exige-lhe a assunção de uma postura assente no pressuposto de que a relação com o adulto "se constrói a partir da repartição equitativa de poder, responsabilidade e participação, o que implica respeito por qualificações, competências, domínios e experiências específicos de cada um e se traduz em estatutos de nível idêntico" (Coimbra, 1991, p. 23).

A adopção deste ponto de vista, remete-nos, uma vez mais, para a diferenciação (antes abordada em termos da distinção técnico/profissional) das intervenções assentes em práticas que procuram, acima de tudo, *guiar* ou *orientar* os indivíduos. Na segunda situação (indissociável da concepção de profissional aqui apresentada e defendida), o papel da equipa (profissional de RVC, formadores...) passa pelo ir ao encontro e juntar-se aos adultos nos seus projectos e acções (anteriores, em curso ou antecipadas), escutá-los, trabalhar com os seus objectivos e não impor-lhes as suas visões particulares do mundo.

Trata-se, no fundo, de assumirem o papel de "um assistente em viagem" e de garantirem a centralidade da pessoa no projecto de vida que está a construir. Ao fazê-lo, criam-se condições favoráveis a que o adulto se assuma como o protagonista da intervenção, já que, convém que não o esqueçamos, ele é o "perito" da sua vida!

Importa, por isso, que as equipas, desde o início, se posicionem perante o seu público-alvo reconhecendo-os como *adultos competentes*, pois é uma maneira de lhes "dar" a sua competência, ainda antes de ter em conta as suas "faltas". Isto modifica, evidentemente, a posição dos profissionais. Se as equipas trabalham com adultos competentes, que são capazes de resolver os problemas que se lhes põem, já não faz sentido encarregarem-se deles – guiarem-nos para aquele que lhes parece ser o "melhor" caminho –, mas activar processos de reflexão sobre os projectos de vida.

Daqui deriva a próxima preocupação fundamental: a necessidade de ***reconhecer o papel primordial das emoções no processo de tomada de decisão,*** durante tanto tempo colocado em segundo plano a favor da racionalidade. De facto, a minha experiência de contacto com os adultos fez-me admitir que as emoções são um elemento central durante o processo RVCC, na medida em que condicionam a sua acção nas diversas fases do processo, desde a decisão de investir e permanecer no mesmo, independentemente dos obstáculos que se lhe colocam, até à de desistir. Embora, numa primeira análise (quiçá, mais superficial), a reflexão sobre as experiências de vida e o registo das competências adquiridas remetam para uma dimensão mais racional, o certo é que, na maioria dos casos, a emoção foi o energizador e o motivador da acção dos adultos.

Relembro, a este propósito, acontecimentos de vida que "empurraram" os adultos para suspender temporariamente ou desistir do processo, como o caso daqueles que se encontram em fase de luto por perda de um familiar ou perante uma situação de desemprego, para quem reflectir sobre a história de vida se afigura, nesse momento, demasiado doloroso. Relembro, ainda, aqueles que viram no processo uma oportunidade para criar e estabelecer relações de amizade, nunca antes conseguidas. Em qualquer um dos casos, reconheço que as emoções exerceram um papel determinante, muito embora, os adultos prefiram acreditar que, racionalmente, foi a melhor decisão: desistir ou investir na sua qualificação escolar.

Assume-se, enfim, que o papel das emoções tem sido subvalorizado e isolado da acção e cognição; embora ocupem um lugar-chave nos modos de funcionamento dos processos psicológicos, estando na base das suas necessidades, objectivos, planos e finalidades, enfim, de construção de significados (cf. Parada, 2007). Daí que, partindo da relação que o sujeito estabelece com o mundo, e tendo em conta que a forma como o adulto lida com a incerteza na construção de um projecto de vida dependerá, em larga medida, da capacidade que possui para construir significados alternativos para a sua vivência, devamos, então, estar atentos à influência da vertente emotiva e afectiva, indissociável da acção e inerente aos projectos de vida de cada adulto (Young & Valach, 2000), ao longo de toda a nossa intervenção num processo RVCC.

Por outro lado, opção pelo objectivo de promoção da ***exploração do investimento vocacional*** (mais consonante com uma perspectiva de promoção do desenvolvimento psicológico, logo, humano), ao invés da preocupação excessiva com a mera certificação escolar do público-alvo, levanta a questão da escolha das estratégias de intervenção a privilegiar no processo de RVCC (mas não só). Na minha prática profissional procuro, essencialmente, promover o questionamento dos adultos e não apenas proceder à identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida à luz de um Referencial de Competências-Chave, por vezes encarado, por alguns profissionais, como uma mera enumeração de tarefas a cumprir. Aproveitando as sessões enquanto momento propício à "exposição" das experiências de vida, procuro ir mais além, incentivando a reflexão sobre os investimentos que os adultos foram fazendo ao longo da vida e a antecipação de projectos futuros, bem como as formas de os concretizar.

Conforme já se referiu, através do processo de reconhecimento de competências, o adulto pode aumentar as possibilidades de encontrar emprego, progredir na carreira, ter acesso a formação profissional, dar continuidade aos estudos ou obter uma certificação profissional. Apesar de considerar este impacto extremamente positivo, penso que ser possível ir mais além (tendo em consideração, por exemplo, os contributos de Guichard, 2005), ajudando-o, durante o processo, ***a identificar as suas formas identitárias subjectivas (FIS)***, a tomar consciência das relações que entre elas se estabelecem, bem como a definir as acções a implementar tendo em vista a prossecução dos objectivos por si definidos. Dito de outro modo, trata-se de promover as condições para que o adulto possa reflectir sobre as FIS (enquanto um conjunto de acções, interacções, guiões de acção, conhecimento, saberes-fazer e atitudes) nas várias dimensões temporais (passado, presente e futuro) e espaciais da sua existência.

Neste quadro, cabe ao profissional de RVC ajudar o adulto a explorar os seus investimentos vocacionais, os quais deverão, prospectivamente, ser traduzidos em pequenos projectos, já que o grande projecto de vida, esse, só poderá ser identificado retrospectivamente, *a posteriori*. Seguindo esta perspectiva, estaremos a negociar com o adulto as formas identitárias subjectivas que poderá concretizar, ou seja, a apoiá-lo na escolha entre um leque variado de alternativas mais ou menos desejáveis, entre o ideal e o

que percebe encontrar-se no seu *campo dos acessíveis*, definindo acções são importantes para alcançar os objectivos a serem atingidos (Guichard, 2005). Porque falamos em *pequenos projectos* (cf. Coimbra 1997/1998), estamos a orientá-lo para um horizonte temporal de acção entre o curto e o médio prazo, ou seja, para um intervalo de tempo, à partida, tido como relativamente controlável e, porque não demasiado extendido no seu percurso de vida, percepcionado como exequível – logo, menos ameaçador face a um mundo incerto e imprevisível (*ibid.*).

A implicação óbvia do que acabou de ser dito prende-se com a ***passagem de uma óptica retrospectiva para uma óptica prospectiva***. Atendendo a que assistimos a uma situação de crescente risco e ambiguidade, incerteza e insegurança em vários campos da existência, parece-me útil adoptar uma atitude de abertura a múltiplas possibilidades de evolução, consubstanciada numa atitude activa de questionamento e de exploração no seio do qual vão emergindo pequenos projectos que se reformulam conduzindo sucessivamente a outros.

Assim sendo, e partindo de uma perspectiva de exploração reconstrutiva dos investimentos do adulto (Campos & Coimbra, 1991), ao longo do processo RVC, será importante não só explorar as experiências de vida (no sentido de descrever as experiências de acção) da pessoa, de forma a impulsionar o investimento, mas também promover a exploração dos investimentos realizados nas várias dimensões da sua vida (*e.g.*, pessoal, profissional, associativa). Ao fazê-lo, o processo de RVC permitirá, idealmente, a consciencialização do que constitui cada FIS, das relações (de complementaridade ou oposição) que existem entre elas e da centralidade de cada uma na construção nos projectos de vida dos adultos, assim como a identificação das acções necessárias à consecução dos objectivos definidos. Como nota Parada (2007), «traça-se um campo dos possíveis (Guichard, 2004, p. 529) em que o indivíduo, ao reflectir sobre o sentido das suas opções, indaga "sobre a construção de si na relação com o desenvolvimento da humanidade no seu conjunto" (*ibid.*, p. 531) – isto é, procura-se "ajudar a pessoa a encontrar o seu caminho num espaço de orientação moral de fim universal" (Guichard & Huteau, 2006, p. 226)».

Por outras palavras, adoptar esta estratégia leva a que estejamos não só a proceder ao levantamento das experiências de vida mais significativas (passado), mas também a promover o auto-conhecimento do adulto e a modificar a relação que estabelece com os que o rodeiam (trabalhando no sentido da (re) construção de projectos), contribuindo, ainda, para a definição de projectos futuros e para a promoção do seu desenvolvimento – o objectivo final do processo.

Conclusão

O Profissional de RVC deve, acima de tudo, capacitar o adulto para as diversas tomadas de decisão que emergem em vários momentos da vida, que passam geralmente por uma estratégia de questionamento, obrigando a uma reflexão mais cuidada e permitindo, por outro lado, a tomada de consciência de que os projectos não são fixos, mas que resultam de uma construção pessoal e que, por isso, podem e devem ser alterados, se necessário. Assume-se, no fundo, que a necessidade de ponderar e reorganizar os investimentos nas várias dimensões de vida passa a ser uma constante. Por conseguinte, o profissional de RVC deverá apoiar e preparar os indivíduos para o planeamento e resolução de tais situações, o mais construtivamente possível.

Como tive oportunidade de referir, entretanto, este processo constitui um instrumento de reforço e facilitação da sua qualificação escolar e profissional que permitirá aos adultos responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança. Nesse sentido, «Ao se acentuar a importância de toda e qualquer aprendizagem efectuada pelos indivíduos, independentemente do contexto em que esta ocorre e da existência ou não de uma intencionalidade que a defina, está a assumir-se que ela é uma dimensão que está sempre presente na vida de todos nós. O importante será, então, intencionalizá-la e sistematizá-la enquanto meio de promover o desenvolvimento.» (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Hoje, mais do que nunca, acredito que o processo de RVCC (enquanto veículo privilegiado de aprendizagem ao longo da vida, e não obstante os aspectos menos positivos que lhe estão inerentes) pode marcar a diferença, e que devemos aproveitar todos os recursos, tanto materiais como humanos de que dispomos para fazer deste conjunto de sessões uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento.

Gostaria de terminar afirmando que o processo RVCC não é uma técnica ou um instrumento, mas sim uma intervenção que se constrói pacientemente no curso dos anos, melhorando continuamente as ferramentas que se utilizam, bem como a qualidade das relações que se estabelecem com os adultos que nos procuram. Por conseguinte, é uma criação mútua, uma oportunidade de encontro onde o vivido (pelos adultos) é partilhado com os profissionais e estes, por sua vez, enriquecem com a vivência partilhada. Afinal, já Agostinho da Silva escrevia "Todo o ser humano é diferente de mim e único no universo; não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de ajudar a ser ele próprio."

Referências bibliográficas

Campos, B.P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *8*, 5-16.

Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *7*, 11-19.

Campos, B.P, Costa, M.E & Menezes, I. (1993). A Dimensão Social da Educação Psicológica Deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *9*, 11-18.

Coimbra, J. L. (1991). O Psicólogo face aos outros Profissionais da Educação: Reflexões sobre a Consultadoria Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *7*, 21-26.

Coimbra, J.L. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal – Prova Complementar de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Doutor Bártolo Paiva Campos. Porto: Edição de autor.

Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, *35*, 26-29.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu "grande" projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *13/14*, 21-27.

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Coimbra, J. L. (2007). Novas oportunidades na educópolis: Ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Políticas de educação/formação: Estratégias e práticas*, (pp. 119-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Gomes, M.C. *et al* (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*, 111-124.

Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Cap. 12. Porto: ICPFD e Louvain-La-Neuve: Academia.

Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, Problemas e Processos: Alguns Dilemas da Intervenção em Consulta Psicológica Vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *6 (2)*, 1-14.

Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos (pp. 1-22, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.

Sprinthall, N.A. (1991). Role-taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and human development*, (pp. 33-38). Porto/ Louvain-la-Neuve: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento/Academia.

Young, R.A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.

CIDEC, Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2002). *Efeitos da certificação*.
In www.anq.gov.pt/ www.novasoportunidades.gov.pt. Consultado a **(incluir data da consulta)**.

COMUNICAÇÕES NÃO INSERIDAS NAS SESSÕES TEMÁTICAS

Diana Priegue Caamaño
(dpriegue@udc.es)
Universidade da Coruña

Raquel Mariño Fernández
(raquel.marino@usc.es)
Universidade de Santiago de Compostela

MULLER, INMIGRACIÓN E TRABALLO. A EDUCACIÓN COMO VÍA DE INTEGRACIÓN E PROGRESO SOCIAL

Resumo

A chegada de inmigrantes a terras galegas ten un significado especial pois, non debemos esquecer, que a tendencia tradicional na nosa comunidade sempre foi a emigración. Asemade, debemos ter en conta que, historicamente, o papel da muller como protagonista do proxecto migratorio estivo solapado pola concepción dominante que atribúe ao home o papel productor e mantedor na esfera pública.

Na actualidade, o peso proporcional das mulleres nas migracións é cada vez máis representativo, incluso superando aos homes nalgúns países. Xunto co avance numérico, é visible unha evolución cualitativa dos fluxos femininos amén do incremento das migracións fóra do contexto das migracións de reunificación familiar.

Así as cousas, o que aquí e agora presentamos é parte dos resultados dun traballo de investigación cunha mostra de nais inmigrantes cuxos fillos están escolarizados nas escolas galegas. A través do estudo realizado, de natureza descritiva, pretendemos aproximarnos ao perfil socio-educativo e laboral destas mulleres, prestando especial atención ás diferenzas que poden existir segundo a orixe étnico-cultural.

Os datos obtidos amosan a existencia de diferenzas importantes entre as nais latinoamericanas e as chegadas dende África. Constatamos, polo tanto, no só que a poboación inmigrante e, máis concretamente, que o compoñente feminino dos fluxos migratorios presenta un alto grado de heteroxeneidade, senón que a procedencia cultural se relaciona directamente co perfil socioeducativo e laboral destas mulleres.

1. Introdución

É por todos ben sabido que a emigración ten sido un dos fenómenos de maior repercusión na historia da nosa comunidade. Podemos dicir, incluso, que constitúe un dos feitos históricos de maior influencia na configuración actual de Galicia. No empero, na actualidade, o incremen-

to do número de non nacionais é un claro síntoma de cambio nas tendencias migratorias.

Por máis que a presenza de inmigrantes en terras galegas no teña tanta relevancia como noutras zonas de España, debemos ter en conta o crecemento continuado dos fluxos migratorios cara Galicia nun período relativamente curto de tempo. Un crecemento que, máis aló da importancia cuantitativa, nos interesa polas necesidades que xorden e polos novos desafíos que, dende a sociedade en xeral e dende a educación en particular, deberemos afrontar, as máis das veces, sen os recursos nin a formación necesarios.

Unha das características que diferencian aos actuais fluxos migratorios dos rexistrados en períodos precedentes é o maior protagonismo adquirido pola muller. Se ben as mulleres sempre estiveron presentes nos movementos migratorios, o que ocorre na actualidade é que, ademais de ter unha maior presenza nos fluxos de persoas que deixan os seus países de orixe, incrementaron a súa participación nas denominadas migracións autónomas, é dicir, ao marxe dos procesos de reagrupación familiar.

Asemade, tal e como se pon de manifesto en diversas investigacións (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003, 2006), un dos trazos característicos dos fluxos migratorios que recibimos é o desexo de permanencia do seus protagonistas. Aínda que existen diferencias evidentes en función da procedencia, a gran maioría desexa asentarse de forma definitiva. É neste desexo de permanencia dende onde afloran boa parte dos novos requirimentos para a sociedade de acollida, neste caso, a galega, más acostumada a lidar con fluxos de saída que de chegada.

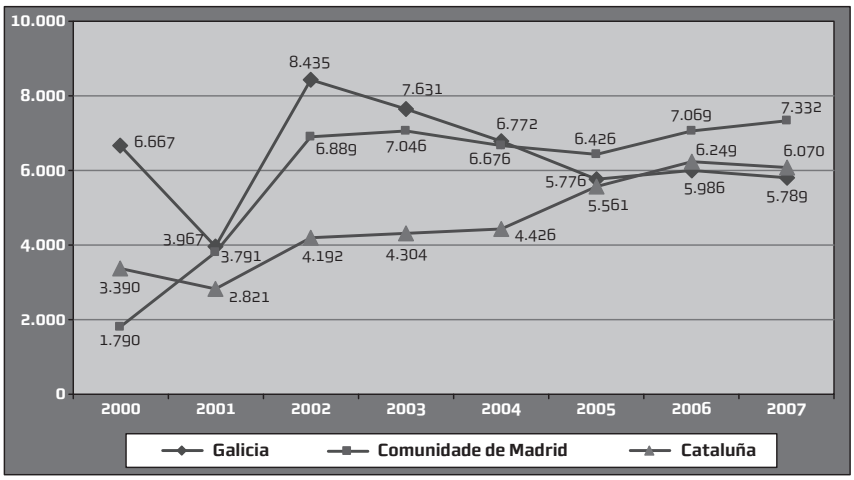
Con este panorama de fondo, o que pretendemos nesta comunicación é aproximarnos perfil socioeducativo das mulleres inmigrantes, analizando o nivel de estudos e a actividade laboral actual. Complementariamente, tendo en conta que a poboación inmigrante está lonxe de ser un grupo homoxéneo, consideramos necesario facer esta análise segundo a procedencia étnico-cultural das mulleres.

2. Da Galicia emigrante á Galicia que acolle

A pesar do cambio na dirección dos fluxos, Galicia aínda mantén fortes vínculos con seu pasado emigrante. Isto reflíctese nas estatísticas de inmigración de retorno, onde ocupamos os primeiros postos, non só dende países estranxeiros senón dende outras Comunidades Autónomas. Probablemente, a permanencia das familias en Galicia ten sido, e segue a ser, un factor determinante no elevado número de retornados rexistrados nos últimos anos, e que converteu á nosa comunidade nunha das zonas con maior índice deste tipo de migracións.

Tras varios anos liderando, a gran distancia, as cifras de inmigración de retorno, os últimos datos dispoñibles sitúan a Galicia no terceiro posto. Na gráfica 1 obsérvase claramente a tendencia a alza que mantén Cataluña e Madrid, mentres que a comunidade galega onde, despois do máximo acadado en 2002 con 8.435 retornados, experimenta un paulatino descenso, se ben as cifras parecen comezar a recuperarse.

Gráfica 1: Evolución da inmigración de retorno (2000-2006)

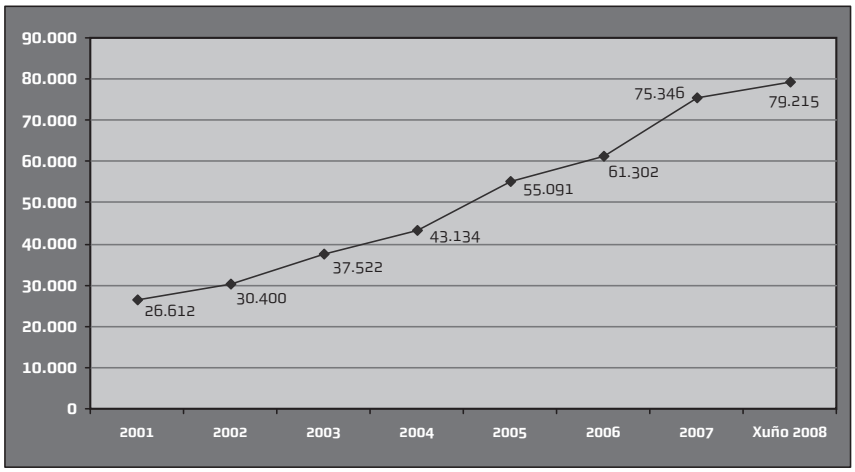


Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do INE (2008)

Outra das consecuencias do pasado emigrante da sociedade galega é o mantemento de redes sociais con outras zonas xeográficas afastadas no mapa que co tempo se converteron en países emisores de inmigrantes. Sen embargo, as redes migratorias máis importantes en Galicia teñen como protagonistas a cidadáns de Estados sen vínculos cos períodos anteriores de emigración galega, caso dos chegados dende Colombia ou Marrocos, dous dos países con maior número de representantes entre a poboación inmigrante que reside na nosa comunidade. Malia isto, na análise das causas do incremento dos movementos migratorios con punto de destino en Galicia non podemos esquecer o noso pasado como terra de emigrantes nin, como veremos, pasar por alto outros factores da conxuntura actual.

Tal e como sucede no resto de España, a poboación estranxeira residente en Galicia experimenta crecementos anuais, mesmo que os incrementos rexistrados son, polo de agora, moi inferiores aos doutras zonas. Aínda sendo conscientes desta realidade, debemos ter en conta que o cambio en Galicia foi moito máis vertixinoso que o acontecido nas distintas rexións de España. A nosa comunidade pasou de encabezar as estatísticas de emigrantes a converterse nunha zona de atracción para moitos inmigrantes. Concretamente, en xuño do ano 2008, Galicia ocupaba o posto doce en canto ao número de estranxeiros residentes nas distintas partes de España. A tendencia ao crecemento obsérvase con claridade na seguinte gráfica, onde podemos contemplar como en tan só seis anos a poboación estranxeira leva camiño de triplicarse, acadando cifras que fai algúns anos eran inimaxinables.

Gráfica 2: Estranxeiros residentes en Galicia (2001-2007)



Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (2007)

Como podiamos esperar, a presenza cada vez maior de persoas estranxeiras en Galicia comeza a percibirse en todos e cada un dos ámbitos que conforman a nosa realidade. Debemos ter en conta, sen embargo, que a diferenza de épocas anteriores onde os desprazamentos estaban liderados, fundamentalmente, por traballadores en solitario, a día de hoxe, os fluxos migratorios implican a un maior número de familias, moitas veces encabezas por mulleres que emigran en solitario para nun período curto de tempo reagrupar aos fillos ou a outros parentes.

As estatísticas oficiais de Nacións Unidas evidencian este feito con claridade. Se en 1960, aproximadamente o 46% dos fluxos migratorios estaban protagonizados por mulleres, ben entrados xa no novo século, a participación feminina segue incrementándose e representa case a metade (49,6%) do total mundial de migrantes internacionais, co cal, en poucos anos, se poderán contabilizar nada menos que cen millóns de desprazadas (*United Nations Population Fund*, 2006).

O noso país non foi ningunha excepción no rexisto da tendencia. Os incrementos tamén foron de gran intensidade, pois se o crecemento da poboazón masculina se situa nun 22%, o de mulleres supón o 74% (Cachón Rodríguez e Carballo da Riva, 2005). Na actualidade, segundo datos do Ministerio de Traballo e Inmigración, o 45,6% do total de estranxeiros (3.979.014) con tarxeta de residencia en vigor a 31 de decembro de 2007 eran mulleres con unha idade meia de 33,2 anos (www.mtas.es). Esta porcentaxe incrementábase ata o 48,72% no caso da presenza feminina en Galicia. Dous anos antes, o Instituto Galego de Estatística reflectia nos seus dados que a muller imigrante supoñía por entón o 51,8% do total da

poboación estranxeira residente na nosa Comunidade Autónoma.

Con este panorama de fondo, debe quedar fóra de toda dúbida que un dos primeiros pasos que debemos dar ten que ver coa superación de certos tópicos e estereotipos que afectan a poboación inmigrante. Por máis que comunmente se fale de inmigrantes como se de un grupo homoxéneo se tratara, a realidade, como veremos, é ben distinta.

A educación e o emprego son dúas variables clave no proceso de integración social da poboación inmigrante, máis se cabe para as mulleres que, de acordo con Parella (2003), acostuman a verse sometidas a unha triple discriminación: sexo, etnia e clase. É por isto polo que, un dos obxectivos do traballo que presentamos é afondar no perfil socio-educativo e laboral das mulleres inmigrantes e, máis concretamente, daquelas que teñen aos seus fillos escolarizados nas escolas de Galicia, facendo especial fincapé nas diferencias que poidan existir segundo a procedencia étnico-cultural das nais. Dispor desta información non só nos permitirá ampliar as posibilidades de integración das nais na sociedade senón que tamén repercutirá positivamente sobre os seus propios fillos e fillas.

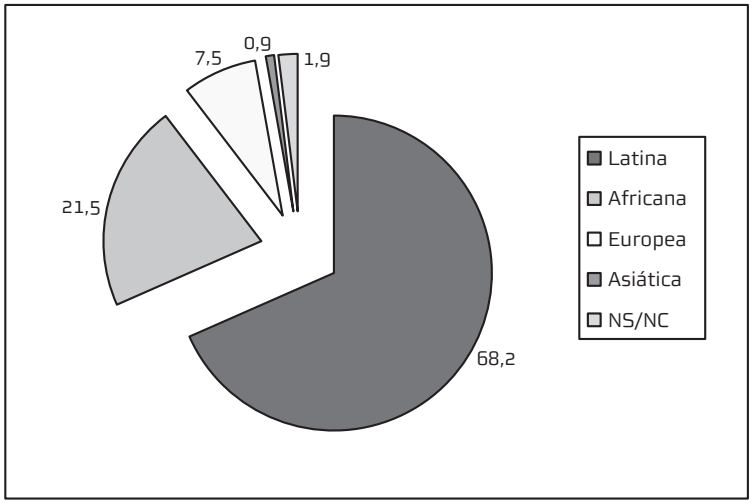
3. O perfil socio-educativo e laboral da muller inmigrante en Galicia

O estudo que presentamos, de carácter fundamentalmente descritivo, é parte dos resultados dunha investigación, realizada no marco dunha Tese Doutoral, que contou coa colaboración de 111 familias inmigrantes con fillos escolarizados nos niveis obrigatorios de ensinanza. Os datos que manexamos obtivémolos a través dun único instrumento, a "Escala socio-educativa para familias inmigrantes".

En cada unha das variables obxecto de análise prestaremos especia atención á procedencia étnico-cultural das nais, diferenciando entre as chegadas dende Latinoamérica e África, posto que ademais de supor os maiores porcentaxes da mostra, como tentaremos poñer de manifesto de seguido, son grupos que diverxen en aspectos fundamentais.

As nais da mostra de estudo son, maioritariamente, de procedencia latina (68,2%) e as chegadas dende o continente africano supoñen o 21,5% do total. As nacidas nalgún outro país de Europa ou de Asia son porcentaxes baixos se os comparamos coas familias procedentes de África e, sobre todo, de Latinoamérica.

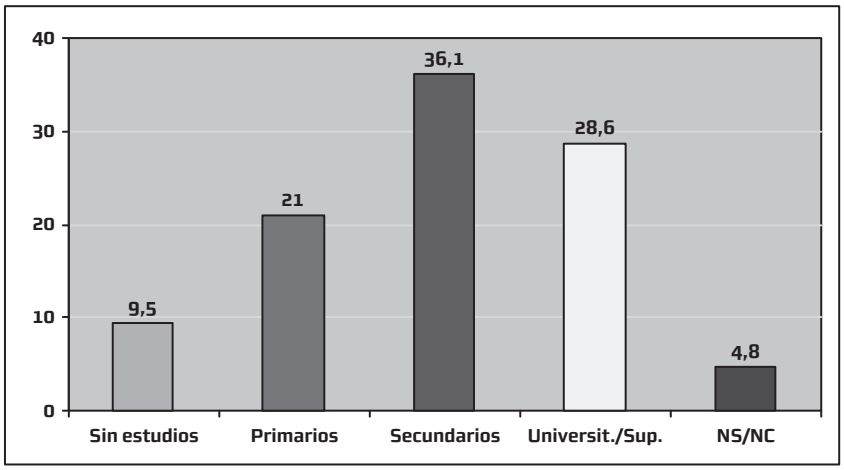
Gráfica 3: Área xeográfica de procedencia



Unha análise máis polo miúdo da procedencia lévanos ata o estudo dos países de orixe. Neste senso, atopámonos con que as procedentes de Arxentina (14,1%) e Colombia (13,1%) son as que contan con maior representación na mostra, xunto coas chegadas dende Marrocos (12,1%). A estas seguiríanas as oriúndas de Uruguai e Perú (9,3%), Cabo Verde (8,4%) e Brasil (7,5%). As chegadas dende Venezuela e Cuba supoñen porcentaxes menores (4,7%).

En canto ao nivel educativo, o 36,1% e o 28,6% afirman ter finalizado estudos Secundarios e Universitarios, respectivamente. Aquelas que contan unicamente cos Primarios supoñen o 21% e as que se declaran sen estudos son o 9,5% do total. O estatístico moda sitúase en 3, é dicir, en estudos Secundarios.

Gráfica 4: Estudos rematados



Aínda que a análise descritiva da mostra na súa totalidade apunta a un nivel educativo elevado, se afondamos na procedencia detectamos diferencias salientables A maioría das africanas (45,5%) afirman ter rematado estudos Primarios e tan só un 13,9% das latinas coincide con elas. Da mesma forma, case o 41% das nais procedentes de África no ten ningún tipo de estudos, circunstancia que non detectamos entre as chegadas de Latinoamérica, para quen a situación máis frecuente é ter finalizado estudos Secundarios (48,6%) ou ben Universitarios (36,1%). Tales diferenzas reflíctense no estatístico moda, valor que para as nais latinas se sitúa en 3 (estudos Secundarios) e no caso das africanas no 2 (Primarios).

Táboa 1: Estudos rematados segundo a procedencia étnico-cultural

	Sen estudos	Primarios	Secundarios	Universitarios/ Superiores	NS/NC
Latinas	--	13,9%	48,6%	36,1%	1,4%
Africanas	40,9%	45,5%	4,5%	--	91,%

A proba de Chi-cadrado permítenos apreciar que as diferenzas entre as nais de ambos grupos para esta variable son estatisticamente significativas (p=.000). Estas diferenzas son a favor das latinas, que contan cun nivel de estudos superior ao das africanas.

Táboa 2: Diferenzas nos estudos rematados segundo a procedencia étnico-cultural

	Valor	Gl	Sig. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	53.966	4	.000

Estes resultados non sorprenden se temos en conta que a taxa de alfabetización das mulleres africanas é do 62%, mentres que nos países de América Latina e o Caribe, se eleva ata o 90% (UNICEF, 2006). En palabras de Lacomba (2004, 82), "a débil calidade do sistema educativo tradúcese en baixos niveis nas taxas de permanencia e alfabetización".

O nivel de estudos é outra das variables que se ten cualificado como determinante en investigacións realizadas en ámbitos diversos. A formación é garantía de maior repertorio de recursos e estratexias para desenvolverse en determinadas situacións (Ramírez Goicoechea, 1996). Por exemplo, considérase que a adaptación sociocultural está condicionada, fundamentalmente, por tres factores: a idade de chegada,

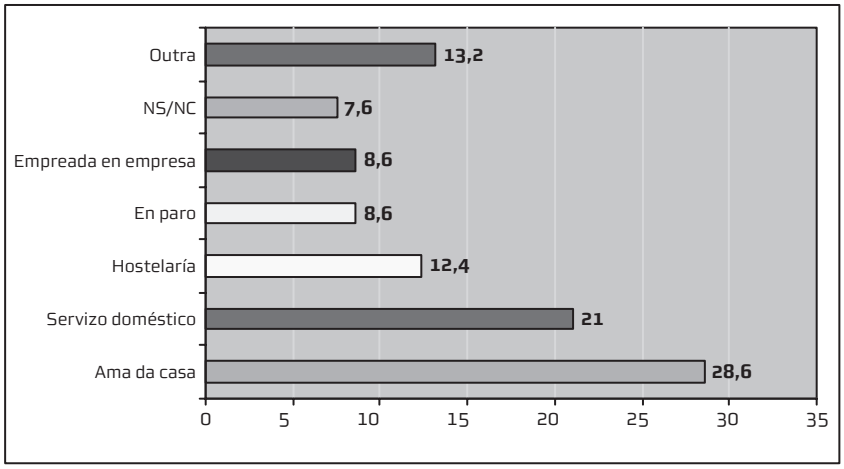
as motivacións e o nivel educativo, pero probablemente este último sexa o primordial (Garreta, 2003).

No ámbito laboral, segundo datos do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (2007), dous de cada tres contratos (71,5%) realízanse a persoas con estudos Secundarios. Ante tales cifras, polo menos indirectamente, ponse de manifesto a importancia do nivel de estudos na inserción laboral da poboación inmigrante e, consecuentemente, na súa integración nun marco social máis amplo.

Así mesmo, a partir das indagacións realizadas no ámbito escolar, considérase que as familias con maior nivel educativo están en mellor posición para moverse nos labirintos do sistema escolar (Suárez Orozco e Suárez Orozco, 2003). Ademais, a maior nivel de estudos dos pais, maior é o nivel de estudos que desexan para os seus fillos, o cal a súa vez incide nas expectativas dos propios alumnos (INCE, 2004) e na implicación da familia na educación dos fillos.

Tras revisar a actividade laboral que desenvolven na actualidade as nais, así como os principais sectores nos que se ocupan, observamos que preto do 29% son amas de casa e o 21% traballan no servizo doméstico, sendo estas as opcións maioritarias. As porcentaxes daquelas que se dedican á hostalería ou son empregadas en empresas tampouco son nada desprezables (12,4% e 8,6%, respectivamente). O 8,6% din estar en paro, o 7,6% non responde e o 13,2% realiza outro tipo de actividades.

Gráfica 5: Actividade laboral actual



Segundo a procedencia étnico-cultural, e comezando polas latinas, o 23,6% afirma traballar no servizo doméstico e a mesma proporción di ser ama de casa. Outras ocupacións habituais son a hostalería (12,5%) e o traballo en empresas (11,1%). Ademais, preto do 10% está en paro. En canto ás nais africanas, case a metade (45,7%) declara ser ama de casa, o 13,6% traballa no servizo doméstico e igual porcentaxe empregase no sector hostaleiro. A súa presencia en empresas é máis reducida (4,5%) que no caso das latinas e a porcentaxe das que se encontran en situación de desemprego (4,5%) tamén é inferior.

Táboa 3: Actividade laboral actual segundo a procedencia étnico-cultural

	Ama de casa	Servizo doméstico	Hostalería	Empregada en empresa	En paro	Outras	NS/NC
Latinas	23,6%	23,6%	12,5%	11,1%	9,6%	16,8%	2,8%
Africanas	45,7%	13,6%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	13,6%

Os resultados do estudo realizado poñen de manifesto que as mulleres inmigrantes conforman un colectivo heteroxéneo, por procedencia, características das sociedades de orixe, e mesmo pola conseguinte carga axiolóxica coa que chegan ao noso país. Pero mais aló das diferenzas, é certa a existencia dunha serie de trazos comúns, que relacionamos con problemas de acceso ao mundo laboral, a discriminación no mesmo e ás múltiples dificultades para eliminar certos roles e prexuízos sociais firmemente establecidos.

Se ben unha alta porcentaxe das mulleres inmigrantes conta cun nivel de estudos medio-alto, habitualmente atópanse con múltiples obstáculos á hora de facer valer a súa formación, sendo a homologación de títulos no noso país unha das dificultades máis habituais.

O certo é que non son poucos os estudos nos que se fai referencia a que as mulleres inmigrantes soen ter un nivel educativo máis elevado que os homes, pero deben superar maiores atrancos ca eles para encontrar un traballo acorde co seu nivel de cualificación. A situación máis común é a ocupación en traballos de baixa remuneración e con escasas posibilidades de promoción. Son varios os factores que inflúen na taxa de actividade das mulleres inmigrantes: as tradicións do país de orixe, os obxectivos da inmigración, a situación laboral no país receptor, e as posibilidades de encontrar un emprego.

Ao igual que acontece cos varóns, as mulleres inmigrantes ocupan traballos rexeitados polas autóctonas debido a súa dureza e/ou baixa remuneración e pouco prestixio social. Non en tanto, a diferenza dos homes, cunha longa traxectoria en España, onde é máis habitual que exista unha certa mobilidade social ascendente, as mulleres soen encontrar máis obstáculos á hora de mellorar a súa situación laboral por máis anos que leven no noso país (Labrador, 2002). Tan só as mulleres de curta idade e sen cargas familiares son as que teñen maiores probabilidades de ascender no mercado de traballo español.

Nesta mesma liña, Ribas (2004) insiste en que o proceso de feminización dos fluxos migratorios equivale a un proceso de proletarización feminina nas migracións internacionais do traballo. Sen embargo, tendo en conta a natureza da oferta de traballo para as mulleres chegadas dende outras latitudes e a irregularidade da súa entrada, as actividades que acostuman a realizar forman parte da economía somerxida, é dicir, dun segmento laboral secundario suxeito a baixas remuneracións, eventualidade e escasas prestacións sociais, amén dunha apreciada desvalorización social.

A realidade pon de manifesto que a inmigración feminina está axudando a paliar o déficit de man de obra en certos sectores da economía desenvolvida como o servizo doméstico e o ocio, ao tempo que libera ás mulleres autóctonas de múltiples tarefas para que poidan desenvolver a súa faceta profesional. Outros factores teñen que ver co aumento da renda familiar das clases medias, o envellecemento da poboación e a non asunción por parte dos poderes públicos dos gastos de reprodución que eran asumidos polas mulleres que agora participan no mercado laboral (Gregorio, 2002; Solé, et al., 2005). Xérase, pois, a necesidade de recrutar a mulleres inmigrantes que se encarguen tanto de realizar estas funcións como de dar continuidade á reprodución social. Adelantado e Moreno (2005) subliñan que a muller autóctona se adscribe á esfera productiva e a inmigrante á reprodutiva; é dicir, as mulleres autóctonas cederon as funcións que, tradicionalmente, lle veñen correspondendo a fin de poder desenvolver unha faceta profesional.

Tal e como mantén Gregorio (op. cit.), a desvalorización que supoñen moitas destas actividades na nosa sociedade débese a que están naturalizadas, ou o que é o mesmo, existe a convicción de que para a súa realización no se require cualificación senón habilidades asociadas ás mulleres derivadas da súa dedicación exclusiva ao traballo reprodutivo e ao coidado dos fillos. A pesar de que esta naturalización se comparte coas españolas dos sectores sociais máis desfavorecidos, as mulleres inmigrantes teñen que facer fronte a situacións con maior risco de exclusión, precisamente por facerse más frecuente en elas unha triple discriminación: xénero, etnia e clase (ver Parella, 2003).

Da mesma forma, se partimos de que traballar coidando persoas, xa sexan nenos, maiores ou enfermos, precisa de certas habilidades sociais e afectivas, xunto ao coñecemento da lingua, entón encontraremos diferencias culturais, nacionais e lingüísticas dentro dun espazo laboral xa segmentado de antemán, dificultándose así a participación de mulleres procedentes de algúns países, caso das que chegan dende o Magreb. Certamente, como subliña Comas (1995, 54), "as diferenzas de xénero, raza ou etnia engaden á socialización, á preparación e ás características do mercado de traballo, novos criterios de división entre os traballadores, pois a través deles exércense e lexitímanse prácticas discriminatorias de carácter formal ou informal".

4. A modo de conclusión

Os datos amosan que o nivel educativo destas nais é medio-alto, realidade non coincidente cos estereotipos sociais sobre a poboación inmigrante. Sen embargo, é preciso matizar esta afirmación á luz da procedencia cultural. Así, as mulleres chegadas desde África, sobre todo de Marrocos ou ben non dispoñen de ningún tipo de estudos ou unicamente Primarios. Pola contra, as nais latinoamericanas contan con estudos Secundarios e mesmo Universitarios.

En canto a actividade laboral, tamén encontramos importantes diferenzas segundo a procedencia. As nais africanas son, sobre todo, amas de casa mentres que as latinas traballan fundamentalmente fóra do fogar, sendo o servizo doméstico e a hostalería os principais sectores de ocupación. Os postos que desempeñan poñen de manifesto o desaxuste existente entre o nivel de formación e o tipo de traballos que realizan estas mulleres.

É preciso polo tanto que dende a administración se poñan en marcha programas de orientación la-

boral adaptados ás condicións destas mulleres, a través dos cales se favoreza o desenvolvemento de destrezas e habilidades que faciliten o acceso a postos de traballos acordes o seu nivel de cualificación, ademais, por suposto, da reestruturación e da axilización dos trámites de homologación de estudos.

Sen embargo, tamén debemos respostar ás necesidades de mulleres que non traballan, que teñen un nivel de estudos baixo e, ademais, teñen un dominio limitado das linguas oficiais do noso país, todos eles elementos que dificultan as súas posibilidades de integración social. Neste senso, xorde a necesidade de deseñar programas de Educación de Adultos dirixidos, por unha parte, a consecución de destrezas instrumentais básicas e, por outra, programas que procuren o desenvolvemento dunha maior capacidade de comunicación, de diálogo e de achegamento aos outros. O certo é que, a posibilidade de compartir espazos e tempos con outras mulleres autóctonas constitúe unha excelente oportunidade para superar a introversión propia do seu contorno familiar e cultural. Acadada esta meta será posible establecer novos obxectivos como os que teñen que ver co desenvolvemento de habilidades sociais comunitarias.

Tal e como xa comentamos, a formación das mulleres incidirá positivamente na súa integración nesta sociedade e terá un efecto directo sobre os seus propios fillos e fillas. Ademais de que o nivel de estudos e a actividade laboral conforman dúas variables fortemente relacionadas coa importancia que as mulleres inmigrantes conceden á educación, dispor dun maior nivel competencial social e cidadá favorecerá a participación nos distintos ámbitos sociais, entre eles o propiamente educativo.

Neste senso, non queremos deixar de destacar que a participación nos asuntos públicos é, ao noso parecer, unha das vías con máis e mellores posibilidades para implicarse na asunción das responsabilidades colectivas, ao tempo que permite adquirir hábitos de comportamento democráticos. Así pois, ademais de ser un elemento esencial da democracia, constitúe un elemento constitutivo da 'cidadanía', entendida como o vínculo de dereitos e deberes que define a plena pertenza a unha sociedade.

5. Bibliografía

Adelantado, J. & Moreno, R. (2005). Ciudadanía y Estado del Bienestar: la inmigración femenina en España. En C. Solé & L. Flaquer, (Eds.). *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes* (pp. 67-94). Madrid: Instituto da Muller-Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais.

Cachón Rodríguez, L e Carballo da Riva, M. (2005). Inmigración y perspectiva de género. *En Jornadas de reflexión sobre el Plan Estratégico de Integración de los Inmigrantes*, 14 y 15 de junio, San Lorenzo de El Escorial.

Comas, D. (1995). *Trabajo, género, cultura: la construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.

Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.

Gregorio, C. (2002). Procesos migratorios y desigualdad de género. En A. García-Mina e MªJ. Carrasco, (Eds.). *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

INCE (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

INE (2008). *Estadística de variaciones residenciales*. Recuperado o 12 de xullo de 2008, do sitio Web do *Instituto Nacional de Estadística*: http://www.ine.es.

Labrador, J. (2002). Identidad e inmigración femenina. En A. García-Mina & MªJ. Carrasco, (Eds.). *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones* (pp. 75-91). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Lacomba, J. (2004). *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (2007). *Boletines Estadísticos de Extranjería e Inmigración*. Recuperado o 12 de febreiro de 2008, do sitio Web do *Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais*: http://www.ine.es (http://extranjeros.mtas.es/).

Parella, S. (2003). *Mujer, inmigrante, trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.

Ramírez Goicoechea, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: CIS.

Ribas, N. (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.

Santos Rego, M.A. e Lorenzo Moledo, MªM. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.

__ (2006). Escolarización y expectativas educativas en las familias inmigrantes. En M.A. Santos Rego (Ed.). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 67-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Solé, C. et al. (2005). Conclusiones: la utilización de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes: la preservación de las lógicas de discriminación. En C. Solé, & L. Flaquer (Eds.). *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes* (pp. 300-312). Madrid: Instituto da Muller-Ministerio de

Traballo e Asuntos Sociais.
Suárez-Orozco, C. e Suárez-Orozco, M.M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
UNICEF (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2007: el doble dividendo de la igualdad de género*. New York: UNICEF.
United Nations Population Fund (UNFPA) (2006). *Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza. Las mujeres y la migración internacional* (http://www.unfpa.org/swp/2006/spanish/introduction.html).

João Lorga
Instituto Multimédia

Um processo peda–gógico: "Aprender com prazer"

Introdução

G. Berger estimulou a reflexão sobre a formação dos jovens: "A sabedoria antiga era a de um homem oprimido a que de seu apenas restava um poder: recusar. A tarefa daquele que possui grandes recursos é muito mais difícil: tem de inventar o próprio uso dos meios de acção."

O progresso social impôs mais escolaridade e melhor formação profissional. O mercado de trabalho, mais competitivo e selectivo, orientado pela "lógica de mercado" emergente da globalização, tem novas exigências: maior flexibilidade no uso de ferramentas cada vez mais complexas e aprendizagem ao longo da vida para optimizar os níveis de desempenho dos trabalhadores, desenvolver o espírito empreendedor e reforçar a cidadania activa.

Na linha de orientação construtivista, espera-se que os jovens utilizem as suas próprias experiências para resolverem problemas quer individualmente quer em grupo, trocando ideias e sugestões, recorrendo a métodos e formas diversificados. A cada aluno compete descobrir a sua forma de processar o conhecimento adquirido. Assim se consigam idealizar os meios de acção.

Os movimentos sociológicos colocam na agenda a importância do "prazer" nas actividades humanas. Como se diz "quem corre por gosto não cansa". O que se aprende ou produz com prazer acciona e potencia a paixão pelo conhecimento.

Se o jovem assumir um papel relevante na construção do seu saber, torna-se mais empenhado, autónomo e mais preparado para enfrentar os desafios do mundo que o rodeia.

Aprendizagem e trabalho

Noutros tempos as crianças levantavam-se e iam brincar. Hoje têm de cumprir uma agenda de trabalho como os adultos, iniciando a socialização das suas aptidões muito cedo.

A democratização do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória e as necessidades emergentes do mundo do trabalho questionam o paradigma da formação profissional. A quem cabe a responsabilidade de qualificar os jovens para o mercado de trabalho? Às Universidades? Aos Politécnicos? Às escolas especializadas? Às empresas? A todos, em que proporção?

Os jovens convivem diariamente com as ideias chave das sociedades modernas: empreender, desenvolver, inovar, partilhar, enquanto a Escola hesita entre o seu papel de instruir e/ou educar. Com o abandono do modelo das escolas industriais e comerciais perderam-se algumas referências importantes do trabalho na sua

dimensão cultural e ética. O mercado ressentiu-se da ausência de técnicos intermédios. Sobreviveu um vazio educativo que divaga entre "dar o peixe ou ensinar a pescar".

Novas linguagens parecem facilitar o processo de ensino/aprendizagem e a autonomia na acção educativa. A linguagem multimédia conjuga imagem, som e texto em articulação com a interactividade do sistema. Os jovens identificam-se com as tecnologias que estão a desenhar o futuro.

A natureza complementar entre tecnologia e arte associa inspiração e capacidade de cálculo, talento e especialização, desempenho e inovação. Só um modelo centrado na orientação vocacional dos jovens susceptível às aptidões para o trabalho pode responder às grandes questões colocadas por um ensino de massas e orientar a sociedade contemporânea para um equilíbrio saudável entre generalistas e especialistas.

Uma experiência pedagógica

O Instituto Multimédia tem procurado desde 1990 integrar os seus alunos numa experiência educativa centrada no seu desenvolvimento enquanto aprendizes e cidadãos, adoptando uma pedagogia que valoriza o "saber ser" e o "saber fazer".

A escola profissional tem apostado em acções que promovam a autonomia cognitiva dos jovens e o seu empenho no processo educativo. A abordagem do plano de estudos dos cursos tem recorrido a diversas actividades multidisciplinares sobre: o património classificado do Porto como o Safari Fotográfico Juvenil, o dia de Portugal como o Manifestis Probatum e o dia da Europa. Destas iniciativas em contexto de trabalho têm resultado produtos audiovisuais com valor educativo, oportunidades para investigar e explorar as tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de aplicações multimédia.

Os jovens têm participado em intercâmbios com instituições da Galiza, na produção de espectáculos públicos de multimédia e na concretização de produtos interactivos. As relações com a comunidade galega no programa Caminhos de Santiago têm permitido aprofundar competências linguísticas, participar em experiências de aprendizagem multi-funcional e contactar com diferentes realidades profissionais do sector dos audiovisuais e multimédia.

Estas acções demonstram que grupos multidisciplinares com forte sentido de cooperação ao participar em actividades que envolvam a comunidade atingem outro nível de satisfação curricular. É um percurso complicado, com muitos intérpretes e muitas variáveis independentes, mas os resultados são estimulantes.

A participação dos jovens em programas de mobilidade, em iniciativas de aprendizagem não formal e informal e o contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes inovadores, produzem resultados surpreendentes que facilitam a sua integração no mercado de trabalho e contribuem para aprender com prazer.

Um modelo

Com as tecnologias multimédia, o professor não age como um simples transmissor de conhecimento; assume o papel de um tutor que acompanha, orienta e facilita o percurso de aprendizagem, fornecendo aos alunos sugestões que estimulam a resolução das tarefas em causa. A velha Escola assente no tríptico: professor, turma, quadro, tem os dias contados. Desloca-se o eixo do processo ensino/aprendizagem centrando-o agora no acto de aprender e não no acto de ensinar.

As novas tecnologias ao serviço da pedagogia potenciam exponencialmente a produção de recursos educativos permitindo construir modelos didácticos e utilizar simuladores virtuais para auxiliar a compreensão dos fenómenos da natureza. Projectar, visualizar e planear virtualmente antes de construir deu entrada no guia das boas práticas.

A produção audiovisual e multimédia utiliza tecnologias de informação e comunicação para abordagens multidisciplinares dos temas curriculares utilizando metodologias de aprendizagem baseadas nos contextos de trabalho para uma orientação da aprendizagem ao longo da vida.

Pedagogia e multimédia tornaram-se inseparáveis. Novo paradigma para aprender com prazer?

Maria Sidalina Almeida

O sistema de aprendizagem-formação em alternância na qualificação profissional de jovens: entre a lógica de ofício e a lógica de nível, "a aprendizagem de uma arte" e "a obtenção de títulos académicos"

Resumo:

O nosso trabalho centra-se no estudo dos percursos de transição entre a escola regular e o mundo do trabalho de jovens que saíram precocemente da escola, com diplomas escolares baixos ou incompletos, e que estiveram implicados num dispositivo de qualificação profissional inicial que elege a formação em alternância, entre o centro de formação e a empresa, como o meio principal para permitir a qualificação profissional e aumentar a certificação escolar. Ao procurar perceber o modo como o curso de nível II do sistema de aprendizagem teve influência nos percursos singulares de transição, consideramos ter sido a alternância entre o centro de formação e a empresa que terá permitido a esses jovens aumentar os níveis de qualificação profissional e de certificação escolar. Tal só foi possível porque a estratégia pedagógica subjacente a essa alternância, e que recobre um conjunto de práticas pedagógicas muito diversificadas, permitiu a reconstrução positiva da sua relação com o saber, nas diferentes figuras do aprender, que foi essencial num processo de reconstrução também positivo da sua definição identitária.

A eleição da experiência de formação profissional como o "acontecimento-chave", um "ponto de viragem", nos percursos de transição de jovens da escola regular para o mundo do trabalho tem que ser relacionado com o facto de ela ter permitido aos jovens distinguir entre um antes identificado com o insucesso na escola regular e uma inserção profissional não qualificada e um depois identificado com outro tipo de entrada no mundo do trabalho e/ou a continuação dos estudos:Em termos de análise, entendemos a remobilização dos jovens para a formação como estando inscrita num processo de reconstrução da sua relação com o saber que parece determinante na definição identitária, em termos dos referentes a partir dos quais eles definem a sua identidade estudantil e profissional, numa identificação entrecruzada com a definição de si em outros domínios da sua vida pessoal e familiar, em suma, no processo de "definição de si próprios" que nesta fase da vida está em permanente (re)construção.

- Quem são os jovens: áreas de formação: o sector industrial e o sector terciário

Dos 20 jovens entrevistados que realizaram a sua formação num dos centros de formação profissional do IEFP da região Norte de Portugal, 10 realizaram a formação no âmbito do sector terciário (1 em informática e os restantes 9 em técnicos administrativos) e outros 10 são jovens escolarizados em secções industriais (7 em metalomecânica, 2 em electricidade e 1 em carpintaria). O número de entrevistas realizadas a rapazes (14) e a raparigas (6) expressa, embora sem prevalecer o critério de uma representatividade "rigorosa," o facto do sistema de aprendizagem ser um mundo predominantemente masculino. Acresce referir que, como conclui Gilles Moreau para a realidade francesa, os rapazes e as raparigas no sistema de aprendizagem não realizam os mesmos cursos (Gilles Moreau, 2003: 127). Também em Portugal se verifica tal tendência. Os dados do Observatório de Entradas na Vida Activa da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional mostram que dos jovens que frequentam os cursos da aprendizagem, os rapazes estão identificados com os cursos da área da indústria e as raparigas distribuem-se quase exclusivamente pelos cursos do sector terciário. Assim sendo, são os cursos das áreas de electricidade, electrónica e automação (e telecomunicações), da metalurgia e metalomecânica, da mecânica e manutenção e também os da área da madeira, cortiça e mobiliário (estes últimos já com uma maior percentagens de raparigas) que acolhem essencialmente os rapazes, sendo poucas as raparigas que nestes cursos se misturam com eles. Existem, no entanto, secções industriais que são sobretudo femininas. É o caso dos cursos da área de fabrico industrial de produtos têxteis e de artigos de vestuário e os cursos da área do fabrico industrial de produtos alimentares. As secções terciárias escolarizam sobretudo as raparigas mas também um número não negligenciável de rapazes. As raparigas predominam em cursos da área da contabilidade, secretariado e outros serviços administrativos (mais tarde denominada administração e gestão) e também nos cursos da área do comércio e da área da hotelaria, restauração e turismo. Se nestas secções do terciário a presença de rapazes é de assinalar, o mesmo não se pode dizer em relação aos cursos da área de serviços pessoais e de serviços à comunidade que são quase exclusivamente frequentados por raparigas.

As raparigas e os rapazes que frequentam cursos do terciário administrativo apresentam muito mais os recursos socialmente construídos para enfrentar a escola e as suas exigências. Estes jovens apresentam uma normatividade maior e é também por isso que se percebe que dos cursos do sector terciário saem os jovens que após a formação voltam à escola regular para continuar os seus estudos. Isto não quer dizer que os jovens que realizam cursos do sector industrial não prossigam a sua formação depois de terminarem o curso de formação profissional de nível II, mas genericamente continuam os estudos para níveis de qualificação mais elevados, continuando a sua especialização no âmbito do sistema de aprendizagem.

Nas turmas dos rapazes dos cursos da indústria coloca-se em evidência uma relação com o saber e com a escola mais negativa e relações mais problemáticas com os professores. Mas progressivamente pela frequência do sistema de aprendizagem, os rapazes com uma relação pouco positiva com os saberes e actividades intelectuais reconstroem a sua relação com a nova escola (o centro de formação) a partir do aprender a fazer, dos saberes e actividades profissionais que assumem centralidade na aprendizagem do ofício.

- A relação negativa com o saber escolar

"A escola antes da formação não era um meio que gostava muito. Nunca tive professores que explorassem a criatividade das crianças para que os levasse a gostar da escola ..." (Maria, curso de informática, nível II).

"Na escola nas aulas era atento, tentava tirar o máximo de proveito que podia, mas nunca foi coisa que me fascinasse muito" (Rodrigo, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II).

Mesmo os jovens que não estão inscritos familiarmente num determinado ofício, consideram que a entrada para a aprendizagem lhes permitirá aprender um ofício e fazer uma especialidade. Percebe-se que esta opção se é independente de uma herança familiar num determinado ofício, não é independente de uma herança familiar que se transmite através de modelos culturais e de modelos culturais locais. Transmite-se através desta herança uma relação com figuras do aprender diferentes da figura do saber escolar, que se articulam em torno da importância do valor trabalho, estando esta herança fortemente presente na orientação dos percursos de vida dos jovens. Como refere Bernard Charlot, a influência dos pais sobre a relação com o saber das crianças exerce-se, "pelo que eles são, pela sua relação com o saber, com o trabalho e com a vida, pelo que eles dizem deles mesmos" (Bernard Charlot, 1999). A história do jovem inscreve-se e constrói-se numa dinâmica familiar através do jogo de identificações, de modelos e contra-modelos, das demandas implícitas e das injunções explícitas (Bernard Charlot, 2000: 5).

Esta orientação dos jovens para o sistema de aprendizagem, segundo Gilles Moreau, corresponde a uma "vocação," "ao amor pelo ofício." Importa perceber, como refere este mesmo autor, a que "profundezas sociais o aprendiz responde quando abandona o colégio ou o liceu pela empresa," como se constrói a decisão de deixar a escola para se juntar depois dos 16 anos ao mundo do trabalho (Gilles Moreau, 2003: 149).

De par com o peso da herança familiar, é enunciado pelos jovens o peso de uma relação negativa com o saber escolar construída na escola regular. Este último elemento está presente na orientação da totalidade destes jovens para a aprendizagem, mesmo daqueles que a frequentam numa lógica de nível associada ou não à lógica de ofício e que voltam à escola regular reconstruindo a sua relação com o saber escolar.

Parece que este "amor pelo ofício" aumenta na proporção inversa "do desamor pela escola." Com efeito, estes jovens da sua passagem pela escola regular trouxeram uma relação muito negativa com o saber escolar que os orienta para o sistema de aprendizagem. E apesar do sistema de aprendizagem também ser escola, a escola ganha um sentido através da aprendizagem, do qual é vazia no ensino regular. A identidade dos jovens que frequentam o sistema de aprendizagem, pelo menos na fase de orientação para esta formação, constrói-se em muito contra a escola regular anteriormente frequentada e contra o saber escolar que ela propõe, pois esta era a sua única experiência deles como alunos.

Poderíamos até dizer que, parafraseando Bernard Charlot, nestes jovens se verifica uma "não entrada verdadeiramente na escola," considerando que, de certa maneira, eles não entraram na lógica escolar, quer seja a do saber ou a da instituição (Bernard Charlot, 1999).

É assim que o discurso sobre a orientação para a aprendizagem dos jovens se organiza na base das dificuldades sentidas na escola, ilustradas com as reprovações e com os maus resultados escolares.

. Derivas na trajectória escolar

"Andava um bocado desmotivado, ... as repetições foi uma das coisas que me levou a ir para o centro" (Armando, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de técnico de manutenção industrial da metalomecânica, nível III).

As trajectórias escolares na escola regular destes jovens testemunham um número elevado de jovens que reprova (16 jovens em 20). É predominantemente uma relação negativa com o saber-objecto que é invocada quando justificaram a entrada no centro de formação profissional**.**

Para a maioria destes jovens a orientação para a aprendizagem é o momento último de uma queda, de "um insucesso" na escola regular, mas também o primeiro passo de uma subida no sistema de aprendizagem – formação em alternância que é um espaço que proporciona a reconstrução da relação dos jovens com o saber e também com o saber escolar: o saber-objecto.

A análise das trajectórias escolares destes jovens permite-nos perceber que a queda na escola, nos termos de Charlot, toma formas diversas: deriva lenta, mais rápida ou no seguimento de acontecimentos escolares traumatizantes (Bernard Charlot, 1999). Se seis dos jovens reprovaram e saíram da escola regular com a escolaridade de 6 anos, três começaram a reprovar já na escola primária, ***"reprovamos na primária porque a gente fazia o caminho para a escola a pé, chegávamos lá cansadinhos, era uma média de três quilómetros que tínhamos de fazer" (Francisco, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II),***

e dois reprovam sobretudo quando transitam para o "ciclo preparatório." Percebemos que a passagem da escola primária para a escola preparatória acentua esta "deriva." Com efeito, alguns construíram uma relação positiva com o saber na escola primária e foram aí considerados bons alunos. Com a passagem para o ciclo preparatório acentua-se o carácter abstracto do ensino e eles desligam-se, reprovam e seguem formações alternativas.

Outros dizem que as rupturas com a escola regular decorrem do comportamento de um professor e que os conduz à saída da escola e mais tarde à entrada no sistema de aprendizagem. ***"Eu fui para o centro de formação porque reprovei um ano, no 5º ano, e fiquei um bocado desiludido por causa de alguns professores. Eu tinha que passar a matemática para passar. Ele disse-me que me ia dar positiva e não deu fiquei um bocado desiludido e desisti de lá e fui para o centro" (Carlos, curso de técnico administrativo, nível II, abandonou a escola com o 6º ano).***

Terminar a sua passagem pela escola quando cumprem seis anos de escolaridade também está relacionado com o facto de frequentar o ciclo preparatório em regime de tele-escola. Dos cinco jovens que passaram pela tele-escola, apenas um continuou para além do 6º ano. **"O meu ciclo foi pela tele-escola, não foi mesmo ciclo. (...) Eu não sei, não puxava assim muito" (Paula, curso de empregados administrativos, nível II).**

Relacionada com o facto da escola não lhes interessar, a entrada na adolescência e a importância que nessa fase da vida os jovens atribuem aos companheiros da escola, contribui para a sua deriva da escola regular. Divertir-se com os colegas leva os jovens a "uma queda em espiral,"expressão utilizada por Bernard Charlot (1999).

. Um percurso de deriva mais acentuado a partir da entrada no secundário unificado

"Eu andava na escola e era um bocadinho rebelde, detestava andar na escola, eu nunca reprovei, mas cheguei ao 7º ano e reprovei por faltas porque já comecei a acompanhar com pessoas mais velhas que faltavam. Fui fazer outra vez o 7º ano e passei, só que fui para o 8º ano e não era aquilo que me agradava" (Susana, curso de técnico administrativo, nível II; curso de técnico de gestão administrativa, nível III).

"Já tinha feito o 8º ano na escola regular, estava no 9ºano no 2º período (...) eu já não tinha possibilidades. Até ao 5º e 6º anos andei, depois o 7º ano já andava assim um bocado baldas, andava ali só praticamente por andar e ia para as aulas se calhar também tive más companhias e isso, depois chegava a um ponto, assinava os testes e vinha-me embora. (...) Era a tal coisa, tive umas companhias e estava um bocado mal, tive uma série de faltas disciplinares" (Márcio, curso de carpintaria de limpos, nível II).

Outros estavam já no secundário (4 no 7º, 4 no 8º e 3 no 9º ano do secundário unificado) e embora as reprovações façam parte da sua trajectória escolar desde a escola primária e do ensino preparatório (4) ***("repeti no 5º ano, no 6º ano e no 7º ano" (Armando, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de técnico de manutenção industrial, nível III)),*** é essencialmente a partir do 7º e do 8º anos (7) que elas aumentam. Nesta fase, os maus resultados escolares dos jovens acentuam a sua rejeição pela escola e os conflitos com os professores tornam os companheiros cada vez mais necessários.

Dos jovens entrevistados que começam a reprovar a partir da entrada no ensino secundário unificado, nove falam de más companhias e estão nesta situação tanto os jovens de cursos do terciário como dos cursos da área da indústria. Para Bernard Charlot, no curso desta deriva há uma luta de influências entre a escola e os companheiros. A escola não é interessante, enquanto os companheiros são apaixonantes. A escola devora o tempo e eles escolhem entre ouvir os professores ou delirar com os companheiros, fechar-se para fazer os deveres ou lições ou sair com os amigos. O sucesso escolar exige sacrifícios e renúncias e elas podem passar por não ter tempo para os companheiros (Bernard Charlot, 1999: 159).

"Era muito mal comportada na altura, não dava o devido valor ao que devia dar e perdia muito, era só brincadeira, faltava às aulas e chumbei um ano por cauda das faltas, no 7º ano. Era aquela idade crítica, eu era mesmo terrível. (...) Da escola tenho recordações péssimas do meu comportamento. (...) Eu acho que tinha a ver com a idade, com os amigos, com as companhias, tudo se proporcionou. Eu vinha com boas notas do 1º período e de um momento para o outro aquilo descambou. (...) Nas aulas, era uma completa brincadeira, eu levava aqueles ouricinhos e atirava à professora e aos meus colegas. É a inconsequência, eu tinha 12, 13 anos, uma idade crítica, de muitas transformações" (Fátima, curso de técnico administrativo, nível II).

"Eu na escola era um bandido. É a tal coisa não me dizia nada aquilo. (...) O meu pai quando viu que na escola tradicional estava se calhar a ir por um caminho que não era o correcto e eu admito que estava porque não me dizia nada andar a estudar, ele optou por me mostrar outras alternativas. Vais para ali. (...) Entrei em Rio Meão foi outra coisa" (Daniel curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III, frequentou a escola até ao 7º ano).

Alguns resistem às exigências escolares por inércia, por delírio, revolta, é necessário escolher o seu campo – a escola ou os companheiros. O "conformista" é o que escolheu o campo da escola, contra o campo dos companheiros escolhido pelos "resistentes" na escola. A abordagem de Paul Willis é um exemplo desta relação com a escola regular ao falar-nos da cultura anti-escolar. Segundo nos diz, os jovens das classes populares vivem a escola como uma prisão e fazem a resistência inseridos no grupo informal, o grupo dos rapazes. Também para Bernard Charlot e Gilles Moreau, a cultura anti-escola tem o seu terreno de cultivo no grupo informal de amigos. Este é o núcleo fundamental da resistência, regido por normas bem opostas às normas estabelecidas na escola e que está fortemente caracterizado pela oposição à autoridade do professor, desprestigiando e ridicularizando a sua autoridade mediante a chacota, tendo por objectivo nada fazer.

É a partir da relação negativa que estes jovens desenvolveram com o saber escolar de que são expressão as relações conflituosas entre professores e alunos e a perturbação do ambiente da aula que a resistência dos jovens à escola regular pode ser entendida, como "uma zona onde se fazem as tentativas "criativas" para desenvolver e entender uma cultura "informal" e onde se elaboram e difundem as estratégias que tomam o controle de um espaço simbólico e real em detrimento da autoridade oficial" (Paul Willis, 1987). A resistência é a expressão da sua liberdade e de uma espécie particular de poder sobre o mundo.

Em análise posterior, Giddens parte da teoria da estruturação e mostra como Paul Willis abordou na sua investigação os rapazes como actores que sabem muito, de maneira discursiva e tácita, do ambiente escolar em que se encontram. A sua análise mostra como o constrangimento social opera sobre a participação activa dos agentes interessados, mas não como uma força de que eles foram receptores passivos (Giddens, 1984: 315-326). No entender de Giddens a cultura jocosa dos rapazes mostra um entendimento muito complexo da base da autoridade do professor e uma oposição expressa como um processo contínuo perante o que esperam e mandam os professores. Considera que eles actuam assim porque sabem muito da escola e dos outros contextos em que se movem e considera que os níveis de consciência tanto discursiva como prática dos rapazes são maiores que os dos conformistas.

Também estes jovens encontram em si (na sua trajectória de vida que é também a sua passagem pela escola regular) e na herança que lhes foi transmitida pelas suas famílias os recursos, quer em termos de imagem de si, quer em termos de exigências que lhes permitiram sair desta situação negativa que vivenciam na escola regular: a aprendizagem no centro de formação. Esta formação só constituiu para eles uma saída porque herdaram disposições da família, do contexto social local e da sua passagem pela escola que foram centrais para a remobilização para a escola e para a reconstrução da relação com o saber pela aprendizagem. Estes jovens que na escola regular tinham determinadas características que os assemelhava aos "rapazes" identificados por Paul Willis e também por Giddens, "não entraram no mundo da fábrica nem acederam imediatamente a determinados postos de trabalho não qualificados e mal remunerados," entram numa formação em alternância que lhes permite aumentar os níveis de qualificação profissional e de certificação escolar e reconstruírem-se identitariamente.

O seu discurso sobre a orientação para o sistema de aprendizagem é argumentado como expressão de uma relação negativa com a teoria por eles considerada como inútil e de maneira extensiva de uma relação negativa com a escola e de um sentimento de recusa da instituição escolar, diversamente justificado.

Se é certo que os jovens por nós entrevistados reconstroem a sua relação com o saber a partir da formação profissional e, em alguns casos, até mesmo com o saber escolar, (consequência à partida por nós não esperada) não podemos esquecer que à saída da escola alguns deles procuram como "destino profissional a cultura de atelier," em oposição à vida na escola.

Na adesão dos jovens ao sistema de aprendizagem e numa fase inicial desta experiência de formação, concordamos com Gilles Moreau (2003) e Bernard Charlot (1999) quando citam, Richard Hoggart e "o anti-intelectualismo popular sempre vivo (apesar das dificuldades do mercado de trabalho e da valorização social da escolarização) que se expressa no desamor pela escola e na depreciação da teoria em proveito da prática." Trata-se do primado do trabalho concreto e da correlativa rejeição pelos jovens da escola regular e do saber-objecto que ela privilegia.

No entender de Gilles Moreau, esta adesão à aprendizagem, manifesta claramente a persistência de um "ethos popular," em virtude do qual os jovens homens deixam a escola, como diria este autor, por um desencantamento escolar que os conduz a construírem uma relação positiva com a aprendizagem e com o trabalho precoce na empresa," espaços de reabilitação de si, impossível no seio do sistema escolar (Gilles Moreau, 2003: 5). Os jovens deixam a escola para se juntar ao pai no "mundo real," o do trabalho e dos prazeres viris," segundo a expressão de Richard Hoggart, segundo um "ethos popular," uma espécie de gramática do comportamento, de regras inconscientes e incorporadas pelas classes populares, "como uma atitude defronte às atitudes" (Richard Hoggart, 1970: 96). E desse ethos popular destaca-se o forte valor que é dado ao trabalho. Vários outros estudos mostram a presença da noção de trabalho como um valor social importante nos meios populares e não apenas inscrito numa lógica de cálculo económico do

mercado, mas, no caso masculino, inscrito numa ideia de autonomia moral, actualizando valores masculinos como a disposição e a força que "fazem do homem, homem," no caso das raparigas, segundo a ideia de que trabalhar para a família contribui para a valorização do trabalho doméstico (Sarti, 1992, 1996: 72).

A esta análise que enfatiza a herança cultural dos jovens e que destaca o valor do trabalho como fundamental, acrescentamos também as disposições apropriadas pelos jovens aquando da sua passagem pela escola regular (o querer aprender, o querer que os professores ensinem, etc), pois sem elas a adesão destes jovens à aprendizagem não teria sido possível.

- A lógica de ofício e a lógica de nível na remobilização dos jovens para o sistema de aprendizagem: "aprendi uma arte" e "a obtenção de títulos académicos"

A remobilização para os estudos e para a escola a partir da formação está presente na totalidade dos discursos dos jovens por nós entrevistados e é por eles vivida como um acontecimento positivo nas suas trajectórias de transição. Ouvindo-os percebemos que com a entrada na formação, a relação com o saber e com a escola foi alterada permitindo, à maioria, reconstruir uma relação positiva com a escola, mercê da formação lhes permitir aprender os saberes e os saberes fazer específicos para o exercício de uma actividade profissional. Quando falamos da reconstrução da relação positiva com a escola, falamos de uma nova escola a que é inerente à formação em alternância: o centro de formação profissional. Fica patente que a remobilização dos jovens para a escola e para os estudos e a reconstrução da sua relação com o saber não pode ser desligada do facto desta aprendizagem para o trabalho incluir a preparação para um ofício que mais tarde vai poder exercer. Mas quando falamos na relação dos jovens com a escola falamos também da reconstrução da sua relação com a escola regular no futuro e também, em parte, de uma reconciliação com a escola regular que deixaram antes da sua entrada para a formação no sistema de aprendizagem. Os saberes da formação agem assim como mediadores porque lhes permitem fazer durante o tempo de transição, a reconciliação com o passado e a projecção do seu futuro.

Pelos seus discursos percebe-se que o trabalho de interpretação que permitiu dar sentido a esta experiência de transição que é a formação profissional e que permitiu a sua remobilização para a escola e para os estudos, a remobilização para o centro de formação, tem subjacente uma "lógica de ofício" e/ou uma "lógica de nível," expressões que importamos de Bernard Charlot (1999) para a análise dos percursos de relação com o saber. Para um número significativo de jovens esta remobilização está centrada na aprendizagem da arte, estando os saberes (quer técnicos, quer "concretos") e as actividades profissionais no centro da relação que eles constroem com o centro de formação. A aprendizagem da arte e a colocação em prática de saberes específicos é fortemente portadora de sentido para a maioria dos jovens que realizam a formação profissional. A totalidade dos jovens que realizaram os seus cursos na área da indústria,[1] dão uma centralidade nas suas narrativas a esta lógica de ofício, no entanto, esta lógica não inibe a possibilidade de uma remobilização em função da lógica de nível, podendo falar-se do aprender a fazer, aprender para fazer e do aprender na figura do saber-objecto.

Para outros jovens a lógica de ofício não é mais suficiente para sustentar a mobilização escolar para a formação, privilegiando nas suas narrativas uma referência à lógica de nível. Nestes percebe-se que a remobilização para a escola e para os estudos, através do sistema de aprendizagem, adquire uma significação estratégica fortemente articulada com o facto do sistema de aprendizagem permitir mais oportunidades de sucesso escolar, de continuação dos estudos e obtenção de diplomas mais altos com menos esforço académico. Contudo, a lógica de nível está sobretudo presente nos jovens que fizeram a sua formação na área dos serviços (7).[2]

Convém referir que, como veremos de seguida, mais do que encontrarmos de modo docitómico a lógica de nível ou a lógica de ofício, estas duas lógicas permeiam-se na remobilização dos jovens para a formação profissional no sistema de aprendizagem – formação em alternância.

. O sector secundário

Mais do que permitir aos jovens realizar estudos mais longos, obtendo uma certificação escolar mais elevada que lhes permitiria obter "um emprego melhor," a formação profissional é interpretada pelos jovens a partir de uma lógica de ofício. É esta que estrutura a sua relação com os estudos e com o saber

---

[1] Embora três destes jovens realcem a possibilidade que esta formação deu para a obtenção da carteira profissional e de outros aliarem à lógica de ofício a lógica de nível, embora ainda com uma dominância clara da lógica de ofício face à lógica de nível.

[2] Alguns dos jovens que realizaram cursos do terciário traduzem pelos seus discursos apenas uma lógica de nível.

na formação em alternância.

Antes de mais convém definir o que se entende por sistema de ofício e também o que se entende por "arte," expressão pelos jovens utilizada quando se referem à aprendizagem do ofício. Nos termos de João Freire, o sistema de ofício aparece definido como um "quadro coerente" que integra as seguintes acepções gerais: "tratar-se de um sistema que se funda sobre a importância decisiva do trabalho-saber, o tipo de produção unitário, onde a seriação é um caso de espécie e não um princípio geral; há uma forte contiguidade e identificação entre o operário, o material, o objecto de trabalho e a obra produzida; o trabalho é qualificado e complexo: a aprendizagem é não só uma fase de aprendizagem de conhecimentos técnicos de duração limitada, mas um processo que se prolonga no próprio exercício da actividade profissional, processo que é cumulativo e melhorado através da experiência; o operário de ofício distingue-se por uma certa capacidade de decisão e autonomia profissional: tem um poder profissional assente na competência de perito, no saber, na especialização, na não divulgação e na escassez, o que demonstra também as hierarquias das equipas de trabalho de produção da obra colectiva; existe um certo reconhecimento social para com os detentores do ofício, relativamente ao seu saber e à sua autonomia" (João Freire, 1992: 115-116). Como revelam os autores do estudo "memórias e identidades profissionais, reprodução dos sistemas sócio-técnicos," coordenado por Jorge Crespo (1996), quando se refere o sistema do ofício este é o modelo de ensino/aprendizagem que se alicerça no modelo socializante da oficina-escola que concentra as duas dimensões de ensino e trabalho apenas numa só instituição, a laboral.

Embora o modelo de transmissão de saber-fazer do ofício que está presente no modelo da formação em alternância, contrariamente ao sistema de ofício, integre além da formação em contexto de trabalho (onde o saber-fazer de ofício é predominante) também a aprendizagem no centro de formação profissional, consideramos que o modo como João Freire (1992) e Jorge Crespo (1996) definem o sistema de ofício é para nós fundamental, quer para pensar a aprendizagem no contexto de trabalho, quer para pensar a aprendizagem no contexto escolar. Pois, como defendem estes autores, para se ser profissional de um dado ofício é preciso saber-aprender, ter percorrido o longo percurso que transforma uma actividade (ou ocupação) num ofício. Este modelo prevê a existência de um núcleo de saberes comuns a qualquer elemento de um ofício, um corpo de regras técnicas de base que devem ser apreendidas por todos os trabalhadores do ofício e que todos seguem e que todos partilham – o saber gestual e o saber conceptual das técnicas –, os saberes e práticas da técnica do ofício.

A introdução no ofício implica também, como sugerem os autores referidos, aceder a determinados sistemas de valores, códigos sociais (ritos próprios) e formas dos operários se representarem. Essas formas específicas de retenção dos saberes inscrevem-se nas oficinas, nos locais de trabalho, nas empresas. No acto de aprendizagem de um ofício há uma aprendizagem progressiva de normas sociais e técnicas e, através delas, a aquisição de status (cf. Chevallier; Chiva 1991, 6; cit in Jorge Crespo, 1996). A apreensão dos saberes do ofício é relativamente lenta e doseada no tempo, e se está submetida a um esquema de ensino que faz coincidir aspectos de natureza técnica com aspectos de natureza social, legitima a inferioridade técnica e social de uns e sobrevaloriza a superioridade de outros. O esquema é controlado pelos mais velhos, pelos oficiais, e muito particularmente pelos mestres (e chefes)[3] das oficinas, a quem se reconhece deterem saberes e a liberdade de expressão técnica-artística (competência) que os não oficiais desconhecem.[4] A linha geral que coordena e regulamenta este tipo de sistema de transmissão/aquisição dos saberes implica assim princípios como os da progressão e os da experimentação[5] (Jorge Crespo, 1996: 155, 156).

No acto de transmissão do ofício e tal como sugerem os autores que mobilizamos para definir "sistema de ofício," também se passa sentido e identidade e, como tal, há sempre um processo de apropriação social de saberes. A apropriação do ofício passa também pela noção de saber especializado, qualificado,

---

[3] Em termos das relações do ofício podemos distinguir as relações entre mestres e aprendizes, chefes e oficiais.

[4] Desta forma, o saber-fazer vê coordenar um lado altamente prescritivo e regulamentar de bases técnicas muito definidas e um outro onde é permitida a demonstração de virtuosismos e de liberdades na execução laboral que podem originar estilos pessoais, só possíveis a partir da fase de dominação e experimentação exaustiva (durante anos) das técnicas de base (Jorge Crespo, 1996: 155, 156).

[5] Desta forma, a organizar a profissão encontramos elementos definidores principais: a estreita regulamentação versus a liberdade técnica; o estatuto de operário qualificado versus a passagem por uma fase de aprendizagem em que se é destituído de qualquer estatuto-poder; um esquema de ensino muito constrangedor (fase de aprendizagem) versus uma grande liberdade de execução e demonstração de características pessoais (sobretudo na fase de mestria); a necessidade de reprodução social e da oficina-escola versus o cuidado na definição de fronteiras (de poderes e saberes) através da gestão cuidada de recursos técnicos; o poder de ensinar versus o poder de mandar (Jorge Crespo, 1996: 155, 156).

próprio do trabalhador do ofício e só a ele reconhecido. A aprendizagem de um ofício comporta também a transmissão de objectos e de símbolos onde está incorporada a competência técnica em si mesma.

Por seu turno, a representação do ofício enquanto arte, expressa-se num enunciado muito utilizado entre alguns dos jovens que entrevistamos. Quando falam de arte trata-se de uma arte ligada ao ofício e mais concretamente, de "ter arte" que é possuir a competência de um saber-fazer. Ser "uma arte," leva-nos a considerar, como refere João Freire, que faz parte do sistema de ofício considerar artísticas este tipo de actividades entre o artesanal e o industrial que dependem de trabalho manual qualificado. Esta designação sobrevive no tempo em que eram socialmente valorizadas as carreiras operárias oficinais (Freire, 1991).

Nos jovens que realizaram a formação profissional em cursos da área da indústria, identificamos diferentes configurações de lógicas e cada uma delas supõe uma remobilização específica face à nova escola - o centro de formação profissional – onde se permeiam a lógica de ofício e a lógica de nível.

Configurações de lógicas:

. A lógica de ofício "tout court"

"Aprendi uma arte ... a gente ia para ali no fundo para aprender uma arte (...). Nós em Rio Meão aprendemos a trabalhar na banca, a trabalhar na fresa ... ali (no posto de trabalho) não temos essa oportunidade de trabalhar na fresa e no torno porque eles têm homens prontos nessas máquinas. Mas na banca fazemos tudo (o centro devia também ter apostado na soldadura, só tivemos uma aula uma horita ou duas a aprender a soldar, mas não dá, não é suficiente a um serralheiro que vá para uma empresa qualquer tem que saber soldar). Foi uma das coisas que senti mais dificuldade quando saí do centro porque não tinha a noção da soldadura. (...) O objectivo do meu pai foi que aprendesse uma arte. (...) Gosto disto, gosto de soldar, gosto de trabalhar, gosto do ferro, aprendi aquilo, aprendi a trabalhar o ferro e fascina-me um bocadinho porque a gente pega num bocado de ferro, uma coisa que não presta e consegue criar, no fundo é quase como um escultor, nós temos um desenho ao lado e pegamos num bocadito de ferro e depois vemos um desenho que quem não tiver aulas de desenho, quem não aprender, não sabe ler um desenho e a gente pega num bocado de ferro, aprende a trabalhar aquilo e a fazer uma peça que quer, por isso é que fascina-me por isso. Também porque é uma arte que me fascina" (Rodrigo, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II). Quando argumenta porque não continuou para o nível III de formação, o mesmo jovem refere: "eu na altura gostava daquela arte e tal e quis começar a trabalhar." (...) "Se eu pudesse tirar o curso de nível III tirava, gostava de tirar porque gosto de aprender e gosto de tudo o que está relacionado com o meu trabalho, com o que faço, tudo me interessa. (...) Estudar não me fascina, não é o que eu gosto e eu vou fazer o 12º ano só para dizer que tenho o 12º ano? (...) No centro aprendes um curso, aprendes uma profissão ... para mim o 9º ano não é o que é importante, embora eu sei que o tenho e tal, mas não é importante; a mim o que é importante são coisas que se relacionem com o trabalho, como eu faço (...). O diploma é como tudo (...) o saber não é só dizer eu sei, é preciso provar que se sabe mesmo ... acho que ensinaram o que é preciso na prática (...). Gosto do que faço, aprendi o que queria aprender. Comecei a aprender e a gostar daquilo, é aquilo que realmente gosto de fazer" (Rodrigo, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II).

A aprendizagem da arte do ofício é sentida como fundamental. Fala-se de possuir a competência de um saber fazer, dando-se importância ao aprender a fazer, à aprendizagem dos saberes e actividades profissionais que resignificam o próprio sentido da escola: o centro de formação profissional.

Esta referência ao ofício está próxima da encontrada por Claude Grignon (1971) nos jovens dos meios populares que frequentam os centros de ensino técnico. Para as famílias operárias, a entrada imediata dos filhos na produção constitui uma norma e ela corresponde ao que Grignon chama uma "espécie de sabedoria popular tanto lúcida como resignada." Amplamente determinada pelo itinerário social e escolar anterior, a orientação dos jovens das classes populares para o trabalho não é vivida de forma negativa, considerando o efeito da relação escolar. Para estes jovens esta orientação "inscreve-se na ordem das coisas" e aparece sobretudo como a "melhor escolha," permitindo-lhes permanecer no seu meio social e no seu grupo de amigos, bem como adquirir rapidamente uma independência financeira em relação aos pais e aceder ao estatuto de adulto. Tanto mais que, quando estes jovens entram na fábrica não há ruptura, encontram um trabalho conhecido, é provável que já tenham tido uma experiência de trabalho e que estejam já familiarizados com as práticas de atelier (Claude Grignon, 1971).

Temos que atender à herança cultural dos jovens de meios populares (até da cultura operária) aos modos de organização simbólica, representações do mundo e valores que expressam uma relação forte com o saber fazer e uma relação forte com o trabalho, para entender a importância da lógica de ofício na remobilização dos jovens para a formação profissional.

Convém também referir que a forte referência à arte, aos saberes e actividades profissionais e aos

modos de ser típicos de um grupo profissional, pode não traduzir tanto uma remobilização para a aprendizagem mas antes uma mobilização sobre uma formação prática e profissional. Nesta situação a formação não compensa a falta de capital escolar académico. ***"Ali no centro é diferente havia várias artes. No centro de formação ... a tecnologia, a teoria da electricidade nunca me disse nada. A electricidade em teoria é muito complicada e quem não for bom em Português não consegue perceber. Havia colegas que não conseguiam. Gostava de desenho e da parte prática. É uma coisa que você está a mexer e o professor a explicar. O professor dá a teoria e nós podemos experimentar. Foi com a prática que comecei a deitar tudo para fora" (José, curso de electricidade de baixa tensão, nível II).***

. A lógica de ofício com a lógica de nível ao serviço do ofício

"Motivou-me uma área profissional ... com aquela vantagem da equivalência escolar." (...) "É o estudo já por meio de uma preparação para o trabalho. Começava-se a conhecer o que é o mundo do trabalho e a escolaridade que ia dando equivalência o que é muito bom" (Daniel, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III).

Como referimos, a lógica de ofício associada à lógica de nível está também presente nos jovens que realizaram cursos na área da indústria, embora, nas suas narrativas com clara predominância da lógica do ofício.

Um destes jovens ao considerar ter sido um erro a extinção das escolas industriais, mais uma vez expressa essa associação das duas lógicas**: *"há uma escolaridade normal e há uma escolaridade profissional que era o caso das escolas industriais. É uma perca porque o pessoal com um incentivo, neste caso a gente ia para uns trabalhos, começava-se a conhecer o que era o mundo do trabalho e a escolaridade ia dando equivalência que é muito bom" (Daniel, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III).*** Ainda que seja saliente a importância da certificação escolar, ela aparece ao serviço e para potenciar a lógica de ofício, realçando a importância dos saberes e actividades profissionais na formação que realizou. ***"Se nós estamos no posto, se estamos com aquele intuito de a nível profissional aprender o máximo possível o que eles têm para nos dar em Rio Meão e no posto de trabalho e tentar criar um lugar dentro da empresa, a gente tem de aproveitar tudo. A gente tem de se virar para o posto de trabalho e procurar o máximo no posto de trabalho, aprender o máximo possível o que eles têm para nos dar em Rio Meão e no posto de trabalho ... a gente tem de aproveitar tudo" (Daniel, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III).***

Subjacente a esta remobilização dos jovens para o centro de aprendizagem está uma reconciliação entre diferentes figuras do aprender. Aprender a fazer nos contextos de trabalho e aprender a "teoria" e aprender a fazer nas oficinas do centro de formação, é para estes jovens fundamental.

No entanto, o alongamento da escolaridade e as dificuldades de inserção profissional que caracterizam actualmente a transição dos jovens para o mundo do trabalho, tem implicações nos percursos de escolaridade/formação e nos percursos profissionais dos jovens, podendo falar-se no mundo operário também de uma transformação da relação com a escola das famílias operárias, tornando-se a escola um verdadeiro investimento destas famílias, sendo este um indiciador de descontinuidades intergeracionais. Se a análise de Grignon nos ajuda a compreender a predominância da lógica de ofício nas narrativas dos jovens que realizaram a sua formação em cursos de áreas da indústria, a análise de Stéphane Beaud e Michel Pialoux (1999) ajuda-nos a compreender as transformações profundas das últimas décadas na relação dos jovens filhos de operários com a escola e com a formação e também com o trabalho, quando comparadas com a relação com a escola e com o trabalho predominantes nas gerações anteriores. Estes autores mostram que se para a geração dos pais dos jovens "os estudos curtos parecem ter feito parte da ordem das coisas," para as jovens gerações de operários as formações mais longas são as que mais caracterizam os percursos de formação. ***"O meu avó era metalúrgico, o meu pai é metalúrgico, andou na escola industrial é operário ... trabalha na indústria dos moldes, numa pequena empresa em S. João da Madeira. (...) Com o nível III de qualificação e com o 12º ano, sou diferente dos operários de uma fábrica, dos operários tradicionais, quer dizer que estão ali à frente da máquina, fazem o que lhe passam ou aquele trabalho repetitivo ... eu sou um desenhador de moldes" (Daniel, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III).***

As transformações em termos de relação dos jovens com a formação profissional traduzem outras transformações que nas últimas décadas estão a ocorrer no mercado de trabalho, mais concretamente e como enunciam Beaud e Pialoux (1999), o número crescente de estágios, a elevação da idade de obtenção de um emprego estável e as novas tecnologias que desqualificam os antigos saberes. Na verdade, as aprendizagens técnicas realizadas por alguns dos jovens que entrevistamos nos cursos de qualificação de nível III, são uma resposta aos novos desafios em termos do desenvolvimento mais especializado de competências para assegurar o funcionamento de unidades de fábricas informatizadas e com níveis crescentes de recurso às novas tecnologias que as colocadas pelas empresas em que eles realizaram o

estágio de nível II. A associação da lógica de nível, mesmo que em termos de especialização numa área de formação iniciada no nível II, à lógica de ofício, está bem patente nos discursos dos jovens que continuaram a sua especialização para cursos mais elevados (os cursos de nível III de qualificação profissional e de equivalência ao 12º ano de certificação escolar) no interior do sistema de aprendizagem.

Estes jovens que continuam para outros níveis no sistema de aprendizagem, continuando os seus percursos de formação profissional e que se especializam em aprendizagens mais técnicas e novos saberes-fazer distanciados daqueles que remetem os jovens para as competências manuais, elegem, contudo, também a oficina como o espaço da verdadeira aprendizagem do ofício e de construção da sua identidade profissional. ***"Na parte prática o que nos ensinavam foi o princípio, começar a saber o nome das ferramentas ... e lá comecei a adaptar-me. Foi bom, a pessoa não sabia muito de ferramentas, como trabalhar e isso tudo. No curso de nível II na prática fazíamos mais peças de mecânica, construir peças, dar acabamentos, coisas que anteriormente nunca pensava conseguir fazer. No nível III era mais de desenvolvimento, era de facto electromecânica, uma pessoa aprende uma coisita na teoria depois tem que se pôr em prática." (...) Quando entrei no centro de formação, quer nas aulas teóricas, quer nas aulas práticas, eu acho que isso me ajudou a desenvolver mais, a ter outro entusiasmo pelos estudos, uma pessoa trabalhava, estudava, aplicava o que aprendia na prática" (Armando, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de técnico de manutenção industrial, nível III).***

Num contexto em que os jovens estão mais tempo no centro de formação profissional, a sua atitude perante as aprendizagens técnicas testemunha igualmente a importância que toma para eles a aquisição de uma identidade profissional e que é identificada com uma identidade de ofício em torno da mestria na execução. Como Tânia Zittoun e Perret-Clermont mostram, apesar do ofício de mecânico supor cada vez menos competências manuais e incluir novos saberes-fazer, indo até à competência de assegurar o funcionamento de unidades de fábricas informatizadas, os jovens continuam a gostar de limar as peças à mão e a sentirem-se realizados com isso. A oficina continua a ter uma grande importância identitária, é ali a aprender as limar as peças que a aprendizagem do ofício lhes é facultada. É sobretudo o que é interpretável como um sinal de definição identitária profissional e especializada que parece digno de um investimento da parte dos jovens (Zittoun e Perret-Clermont, s/d: 8).

. Nós somos diferentes daqueles que têm uma relação estratégica com a formação para obter títulos académicos: o centro de formação é uma escola de segunda oportunidade

"Há duas coisas ou a gente gosta e vai por gosto ou se for para andar contrariado mais vale esquecer qualquer formação de nível profissional. Há aquelas pessoas que aproveitam ou que tinham gosto pelo que estavam ali a desenvolver, hoje em dia estão no ramo e vão andando. Quem não andava com gosto está a fazer tudo menos o que lá aprendeu. Se o intuito é tirar o 12º ano, é o caso de muitos colegas, iam para lá para o posto de trabalho ... são obrigados, têm que estar lá. E a nível das aulas aí sim, aproveitavam as aulas teóricas que era para conseguir passar de ano para garantir a meta que eles tinham estipulado (e muitos colegas vão para aquela formação porque têm a bolsa)" (Daniel, curso de técnico básico de metalomecânica, nível II; curso de CNC, nível III).

Uma estratégia inversa à da lógica do ofício ou à da lógica do ofício com a lógica de nível ao serviço do ofício, é a lógica de nível em que os jovens valorizam apenas os títulos académicos a que a formação dá acesso. Trata-se de uma outra relação estratégica com o centro que passa por obter benefícios académicos em títulos onerosos em estudo na escola regular. Mais do que uma reconciliação dos jovens com a escola, podemos falar de uma reconciliação com os títulos académicos. Quando este jovem que valoriza a lógica de ofício e que valoriza também a lógica de nível ao serviço da lógica de ofício fala dos colegas da aprendizagem, considera que alguns dos seus colegas "apenas estão ali para tirar o 12º ano," não identifica neles o gosto pela aprendizagem da arte. Tanto mais que o gosto é por este jovem considerado como o "motor" da aprendizagem do ofício, elegendo como fundamental a motivação para a aprendizagem de uma arte.

Está presente a ideia do gosto pelo ofício como algo de essencial e que leva a que estes jovens que se remobilizam para o centro de formação a partir de uma lógica de ofício, mesmo que associada a uma lógica de nível, olhem para a formação não como a obtenção do título escolar, mas sim como a aprendizagem de uma arte. Ter gosto tem uma implicação prática que coloca como fundamental a aprendizagem de um saber fazer e o querer possuir as competências necessárias para desempenhar o ofício.

. O sector terciário

Configurações de lógicas:

. A lógica de ofício e a lógica de nível: a lógica de ofício com a lógica de nível ao serviço do ofício

"É muito importante o curso ter uma parte teórica e uma parte prática. Esta última devia ser maior, peca pela falta de prática na área de informática. (...) A nível de conhecimentos comerciais acho que

não houve falha nenhuma, a nível de contabilidade temos os conhecimentos todos. Tínhamos práticas simuladas, aprendíamos a preencher facturas, toda aquela documentação comercial e trabalhamos com a empresa Apolo uma empresa gerida pelo próprio centro, nós geríamos essa empresa, utilizávamos todos esses conhecimentos a nível de contabilidade, os conhecimentos que tínhamos a nível comercial, depois passamos para a parte contabilística. No último ano passamos para a contabilidade analítica ... só pecava a parte de lançamento de contabilidade que era feita à mão. E em contas correntes manuais vejo que hoje já não se usa ... mas também foi há uns anitos atrás nessa altura ainda se poderia utilizar ....” (João, curso de técnico administrativo, nível II).

A lógica de ofício está também presente nos discursos dos jovens que realizaram a sua formação na área do sector terciário. Pese embora o facto destes associarem mais a lógica de nível à lógica de ofício, encontramos também nos cursos do terciário a predominância da lógica do ofício na mobilização dos jovens para a formação.

Tal como os seus colegas que fizeram a formação na área da indústria valorizam aprendizagens concretas e precisas conducentes a um saber-fazer com segurança, na prática, mas também com “conhecimento de causa.”

. A lógica de nível com valorização da lógica de ofício

“Se não tivesse a equivalência acho que não continuaria os estudos, é uma opção para uma pessoa continuar os estudos ... tinha como objectivo continuar” (Carlos, curso de técnico administrativo, nível II, continuação da sua formação posterior na escola regular na mesma área de formação).

“A nível prático era tudo feito no centro... adquiri muitos conhecimentos que actualmente ainda consigo aplicá-los mas acho que foi muito vantajosos porque actualmente eu tenho a área da contabilidade e valeu-me muito as aulas práticas que eu tive na altura de contabilidade lá no centro. ... A orientação em termos de formação foi sempre a mesma e iniciada no centro ... neste instituto completei os conhecimentos, tinha ideias base e nesta fase final fiquei a saber” (Cristiano, curso de técnico administrativo, nível II; continuação da sua formação posterior na escola regular na mesma área de formação).

Para outros jovens a lógica de ofício não é mais apenas suficiente para sustentar a mobilização escolar para a formação, privilegiando nas suas narrativas uma referência também à lógica de nível. Percebe-se que a remobilização para a escola e para os estudos, através do sistema de aprendizagem, adquire uma significação estratégica fortemente articulada com o facto do sistema de aprendizagem permitir mais oportunidades de sucesso escolar, de continuação dos estudos e obtenção de diplomas mais altos com menos esforço académico. Assim, alguns dos jovens vêem na formação mais do que a oportunidade de obter uma qualificação profissional, também uma nova oportunidade de virem a ser bem sucedidos no ensino regular, permitindo-lhes entrar ou voltar ao ensino secundário, obter sucesso nos estudos e obter um diploma mais elevado – 12º ano e até diplomas de nível superior - que permita aceder a determinados lugares no mercado de trabalho.

No entanto, mesmo estes jovens associam à lógica de nível a lógica de ofício, não deixando de dar um destaque nas suas narrativas à importância dos saberes e actividades profissionais que o curso de formação lhes proporcionou. O centro de formação ao dar sentido às aprendizagens dos saberes e actividades profissionais, ao dar sentido ao aprender a fazer, dá finalmente sentido ao saber escolar. Esta questão pode ser vista quando os jovens consideram os saberes e as actividades profissionais como aprendizagens estruturadoras de outras aprendizagens posteriormente feitas nos seus percursos de formação.

. A lógica de nível: uma relação estratégica com a formação para obter títulos académicos

“O centro permitiu-me mesmo prosseguir os estudos, primeiro por interesse em seguir os estudos, por saber mais, e depois queria ter um emprego. ... Eu desde sempre pensei já desde o centro, não tão nitidamente, mas pensava, tirar um curso na área da História ou da Arqueologia que foram sempre as áreas que eu gostei ... e depois do centro... depois disso achei que tinha que continuar a estudar para prosseguir aquilo que eu queria” (Maria, curso de informática, nível II).

Esta dominância da lógica de nível pode ser encontrada nas narrativas de jovens que fizeram a formação em cursos de informática e de técnicos administrativos, tendo claramente alguns dos jovens do sector terciário como objectivo o retorno à escola regular. O centro de formação enquanto uma escola de segunda oportunidade permitiu-lhes sobretudo obter títulos académicos que lhes permitiram mais tarde continuar a escolaridade de novo na escola regular.

Alguns destes jovens que já tinham sido trabalhadores antes de entrarem no centro de formação sabem que a escolarização prolongada permite sair da condição operária e permite a promoção social. Como bem mostram Stéphane Beaud e Michel Pialoux (1999), a valorização do diploma pode não signifi-

car uma estratégia de educação elaborada antecipadamente em função das transformações no campo escolar, mas é mais uma adaptação à evolução do mercado de trabalho local e às transformações na fábrica. Esta percepção conduz muitos jovens filhos de operários a entrar na via nobre de ensino ou em escolas profissionais e em centros de formação profissional que conferem níveis de qualificação e certificados escolares mais elevados. Está nesta última situação uma jovem remobilizada sobretudo pela lógica de nível para o centro de formação e que continuou a sua formação não no âmbito da escola regular, mas primeiro numa escola profissional e posteriormente num certo de formação profissional. ***"O meu objectivo era tirar o 12ª ano ... fiz o 12º ano na área de comércio externo numa escola profissional, não é a mesma coisa, mas é praticamente e depois fui para o CITEX, fiz lá três anos de um curso na área de Design de moda ... é um curso de nível médio" (Fátima, curso de técnico administrativo, nível II).***

Nestes jovens que realizaram cursos de formação no sector terciário encontramos discursos de jovens onde a dominante estava colocada claramente na lógica de nível, sendo a lógica de ofício praticamente residual ou até inexistente, pelo menos numa fase inicial dos seus percursos de transição. Para estes jovens claramente a formação parece inscrever-se num projecto de promoção social no qual a escola joga um papel importante porque permite a obtenção de níveis de certificação escolar mais elevados. A escola – o centro de formação - dá acesso a um certificado escolar do 9º ano e a escola a que retornaram pela projecção de futuro feita no sistema de aprendizagem dá acesso ao 12º ano e a cursos de nível superior. É esta lógica de nível que permite entender uma alteração pela renovação das formas de adesão dos jovens dos meios populares à formação no sistema de aprendizagem.

Pela sua própria lógica de alternância em que se alia uma formação "prática" em contexto de formação – a prática simulada - e em contexto de trabalho, com uma formação geral, o centro de formação profissional pode ser apropriado pelos jovens segundo uma lógica académica mais facilitada que lhes permite voltar à formação académica.

A orientação dos jovens para a aprendizagem tem assim que ser entendida pelas trajectórias escolares dos jovens na escola regular, como outra forma preferível de obter uma formação de nível superior ao 9º ano de escolaridade. "As estratégias de evitamento escolar" (Gilles Moreau, 2003) coabitam com os imperativos sociais da escolarização prolongada" e mostram-nos que há novas formas de adesão ao sistema de aprendizagem que remetem para o cruzamento do alongamento das escolaridades, dos valores do meio popular e da construção das identidades juvenis. Para alguns jovens que realizaram a formação em cursos do sector terciário, percebe-se que a orientação para a aprendizagem teve subjacente as vantagens que aquela formação pode trazer em termos de retorno aos estudos. ***"Foi uma estratégia para voltar aos estudos (...) Para além de me trazer mais valias, mais conhecimentos, dava-me equivalência ao 9º ano, o que era óptimo e foi isso ... voltar à escola regular era esse o meu objectivo" (Maria, curso de informática, nível II).*** Contudo embora se a orientação dos jovens para o sistema de aprendizagem estava em algumas (2) situações subjacente à orientação dos jovens para este tipo de formação, outros que acabaram por retornar à escola e até realizar estudos de nível superior não tinham esta estratégia pré-definida aquando da sua orientação para o sistema de aprendizagem, tendo este sistema de formação permitido reinventar o futuro em termos de projectos de formação. ***"Eu nem pensava continuar a estudar" (Carlos, curso de técnico administrativo, nível II).***

Tal como defende Gilles Moreau, "presos num sistema de contradições onde coabitam uma oferta escolar, imperativos sociais de formação prolongada e uma aspiração a evitar a presença na escola, e nas contradições entre os valores populares de uma juventude que deve divertir-se e o modelo dominante da autonomia juvenil, o sistema de aprendizagem dá sentido à renovação actual das formas de adesão à aprendizagem, para além das formas de adesão historicamente constituídas" (Gilles Moreau, 2003).

- A projecção do futuro de formação: o retorno à escola ou a continuação da aprendizagem para níveis mais elevados

Alguns jovens de cursos do terciário – cursos de técnico administrativo ou empregados administrativos e curso de informática - para os quais a formação projecta a sua entrada no mundo do trabalho (4) e que associam à lógica de nível a lógica de ofício ou que privilegiam sobretudo uma lógica de nível, por uma projecção do futuro em termos de formação que a aprendizagem potenciou, voltam mais tarde, mas como trabalhadores-estudantes, à escola regular. Uma outra jovem do curso de técnico administrativo orientada predominantemente para a aprendizagem por uma lógica de nível continua a sua formação apenas como estudante numa escola profissional e mais tarde num curso de formação profissional de nível IV de qualificação. Outros jovens da área da metalomecânica (2) e do terciário (1), orientados para a aprendizagem por uma lógica de ofício com a lógica de nível ao serviço da lógica do ofício, não estando inseridos no mundo do trabalho, continuam a formação no âmbito do sistema de aprendizagem, conseguindo além da qualificação profissional de nível III, também a certificação escolar do 12º ano.

À projecção do futuro profissional potenciada pela formação no sistema de aprendizagem, associa-se a reinvenção do futuro pelos jovens em termos de formação. Esta formação profissional ao permitir além da qualificação profissional de nível II, a certificação escolar do 9º ano, constituiu-se numa verdadeira fonte de remobilização escolar, favorecendo o retorno de alguns jovens à escola regular ou a continuação por outros dos estudos no sis-

tema de aprendizagem ou, ainda, em escolas profissionais.

Um número cada vez mais significativo de frequentadores na aprendizagem de cursos de nível II associa à lógica de ofício a lógica de nível, numa perspectiva de aprofundamento dos saberes de ofício e também de promoção escolar oferecida pela formação em alternância. Outros que realizaram a formação profissional entram claramente numa lógica de prosseguimento da escolaridade e a partir da experiência de formação acentuam essa lógica de nível que os conduz para percursos de formação em que atingem diplomas escolares mais elevados. Fica expresso na sua vontade de continuar a formação, uma "vontade de subir," fazendo do nível II de aprendizagem um estatuto intermédio que lhes permite ter além da qualificação profissional, a certificação escolar do 9º ano que lhes permitirá no futuro atingir diplomas mais elevados.

Elementos novos nascidos da experiência de aprendizagem que potenciou a reconstrução da relação com o saber, com as diferentes figuras do aprender, têm que ser tomados em conta quando se pretende perceber a transição dos jovens e os seus percursos de formação entre a saída da escola regular e o mundo do trabalho. Este prosseguimento da formação revela a existência de uma continuidade com o sistema escolar. Estes jovens apresentam as disposições necessárias para serem estudantes, disposições que foram apropriadas aquando da sua passagem pela escola regular.

Conclusão:

A experiência de formação profissional ao fornecer um diploma de certificação escolar que a ele alia um diploma de qualificação profissional, leva a que tenha potenciado efectivamente a estes jovens a transição para o mundo do trabalho. Pois, é ao longo do processo de formação que os jovens preparam um ofício que mais tarde exercem como profissão.

Na realização da formação os jovens perceberam as ligações da formação geral com a formação em posto de trabalho e a pertinência dessa formação mais geral para melhor aprender a fazer quando entram no "verdadeiro" mundo do trabalho. Consideramos que a estrutura do modelo de aprendizagem, ao associar a uma formação geral uma formação de prática simulada e uma formação prática em empresa no estágio ou em atelier, permite que os jovens sejam familiarizados com o mundo do trabalho e com o seu ritmo, preparando-os desde logo para essa realidade.

Se uma passagem para o trabalho é claramente preponderante, o acesso a outras escolas e a sua permanência aí por um longo período de tempo, caracterizam também algumas das suas passagens destes jovens neste eixo escola-formação-trabalho. Tal tendência só pode ser entendida se considerarmos que o prolongamento da sua trajectória escolar está intimamente relacionado com a reconstrução da sua relação com o "saber objecto" potenciada também no curso de formação profissional.

Bibliografia:

CHARLOT, Bernard (1999) – Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos

CRESPO, Jorge (coor.) (1996) – *Memória e Identidades Profissionais. Reprodução de sistemas sócio-técnicos.* PRAXIS/PCSH/P/0044/96 Relatório final, Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa

FREIRE, João (1991) – *Sociologia do Trabalho: uma introdução.* Porto: Afrontamento

FREIRE, João (1992) – *Anarquistas e Operários. Ideologia, Ofício e Práticas Sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1990-1940.* Porto: Afrontamento

GIDDENS, Anthony (1984) – *La constitution de la Société*. Paris: PUF

GRIGNON, Claude (1971) – *L'Ordre des Choses*. Paris: Éditions de Minuit

HOGGART, Richard (1970) – *La Culture du Pauvre*. Paris, Editions de Minuit

MOREAUX, Gilles (2003) - *Le Monde Apprenti*. Paris: La Dispute

SARTI, Cyntia (1992) – Família Patriarcal entre os Pobres Urbanos? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Agosto, nº 82, pp. 37-42

SARTI, Cyntia (1996) – *A Família como Espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres.* São Paulo: Autores Associados

STÉPHANE, Beaud; MICHEL, Pialoux (1999) – *Retour sur la Condition Ouvrière. Enquête aux Usines Peugeot de Sochaux – Montbéliard*. Paris: Fayard

WILLIS, Paul (1978) - L'École des Ouvriers, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* nº 24, Novembre, pp. 50-61

WILLIS, Paul (1991) – *Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, resistência e reprodução social.* Porto Alegre: Artes Médicas

ZITTOUN, T; PERRET, Clermont (s/d) - *Contributions à une Psychologie de la Transition*, Congrès international de la Société Suisse pour la recherche en éducation et de la Société suisse pour la formation des enseignants et des enseignantshttp://www.unine.ch/psy/zittoun_perret.pdf, 23-06-2004

Beatriz García Antelo
Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

APRENDIZAXE E ORIENTACIÓN AO LONGO DA VIDA: ALGUNHAS REFLEXIÓNS

Resumo.

Os numerosos cambios acaecidos en tódolos sectores da sociedade supoñen tamén rápidas transformacións a nivel laboral que esixe ás persoas a disposición a aprender ao longo de toda a súa vida (lifelong learning), polo que o punto central do desenvolvemento do individuo estará no desenvolvemento desta capacidade. Na adaptación a estes cambios xoga un importante papel a orientación, pensada tamén como un proceso continuo que debe contribuír a que o suxeito acade un desenvolvemento integral e adquira as competencias necesarias para afrontar os cambios profesionais e laborais e as diversas etapas que percorrerá ao longo da súa vida.
Palabras clave: aprendizaxe permanente (lifelong learning), orientación continua.

1. Necesidade da aprendizaxe permanente (lifelong learning)

"O importante non é que a persoa saiba, senón que a persoa saiba como aumentar os coñecementos"

(Lázaro, 1997:242)

O desenvolvemento das telecomunicacións; da crecente capacidade para almacenar, tratar e recuperar a información;... implica que as innovacións e os avances científicos se desenvolven a unha rapidez que fai décadas era impensable. A velocidade coa que se suceden estes avances e innovacións supón que os coñecementos están constantemente transformándose e renovándose; o que supón á vez transformacións a nivel laboral (aparición de novas profesións en detrimento doutras moito máis tradicionais, maior flexibilidade e mobilidade laboral, necesidade de adaptarse a novas funcións e esixencias...). Isto conleva que sexa necesario que os suxeitos sexamos capaces de aprender permanentemente; o que é definido xa por algúns como a única fonte de vantaxe competitiva que non pode ser esgotada pola agresividade da competencia nin pola aceleración tecnolóxica. Nesta liña se sitúan tamén Pineda e Sarramona (2006:706) que nos lembran que "...as fontes tradicionais de vantaxe competitiva perden relevancia fronte a unha nova: a creación de novos coñecementos e a súa difusión a través da organización para garantir a innovación".

Toma forza así o concepto de aprendizaxe ao longo da vida (lifelong learning) e a nivel europeo, o Memorándum sobre a aprendizaxe permanente (Comisión Europea, 2000), establece dúas razóns polas cales é necesario formular políticas e iniciativas nesta liña:

> • "Europa evolucionou cara unha sociedade e unha economía baseadas no coñecemento. Agora máis que nunca, o acceso á información e a coñecementos actualizados, unido á motivación e a cualificación para usar de forma intelixente eses recursos individualmente e en relación co conxunto da comunidade, estanse convertendo na clave para reforzar a competitividade de Europa e mellorar a capacidade de inserción profesional e a adaptabilidade da man de obra.
> • Os europeos de hoxe viven nun mundo social e político complexo. Máis que nunca, os cidadáns desexan planear as súas propias vidas, teñen que participar activamente na sociedade e deben aprender a convivir de forma positiva coa diversidade cultural, étnica e lingüística. A educación, no máis amplo sentido da palabra, é a clave para aprender e comprender como afrontar eses retos".
> No capítulo 4 deste mesmo Memorándum (Comisión Europea, 2000), establecéronse seis mensaxes clave que suxiren que unha estratexia integrada e coherente de aprendizaxe permanente debe aspirar a:
> • "garantir o acceso universal e continuo á aprendizaxe, con obxecto de obter e renovar as cualificacións requiridas para participar de forma sostida na sociedade do coñecemento;
> • aumentar visiblemente a inversión en recursos humanos, para dar prioridade ao capital máis importante de Europa: os seus e as súas cidadáns;
> • desenvolver métodos e contextos eficaces de ensino e aprendizaxe para a aprendizaxe continua ao longo e ancho da vida;
> • mellorar significativamente as formas en que se entenden e valoran a participación na aprendizaxe e os seus resultados, sobre todo no que atinxe á aprendizaxe non formal e informal;
> • lograr que todos os cidadáns de Europa, ao longo de toda a súa vida, poidan acceder facilmente a unha información e un asesoramento de calidade acerca das oportunidades de aprendizaxe;
> • ofrecer oportunidades de aprendizaxe permanente tan próximas aos interesados como sexa posible, nas súas propias comunidades e, cando proceda, co apoio das tecnoloxías da comunicación".

Un ano máis tarde, en 2001, a Comunicación da Comisión Europea *Facer realidade un espazo europeo da aprendizaxe permanente. Comunicación da Comisión*, establece como obxectivos contribuír á "... creación dun espazo europeo da aprendizaxe permanente, cuxos obxectivos son capacitar aos cidadáns para que poidan moverse libremente en contornas de aprendizaxe, empregos, rexións e países distintos, potenciando ao máximo os seus coñecementos e aptitudes, e cumprir as metas e ambicións de prosperidade, integración, tolerancia e democratización que ten a Unión Europea e os países candidatos".

Por tanto, o modelo formativo no que a formación inicial era suficiente para exercer unha profesión ao longo da vida laboral do suxeito, é agora un imposible. Esíxeselles aos profesionais a capacidade para seguir formándose ao longo de toda a súa vida, adaptándose ás esixencias dun mercado laboral en constante cambio; a capacidade de aprender a aprender; isto é, a formación dun profesional capaz de xestionar o coñecemento necesario para o desempeño eficiente da súa profesión durante toda a vida; de aí a importancia de que o estudante «aprenda a aprender» nun proceso de desenvolvemento profesional permanente (González Maura, 2006).

2. A orientación ao longo da vida

A decisión Nº 1720/2006/CE do Parlamento Europeo e do Consello de 15 de novembro de 2006 pola que se establece un programa de acción no ámbito da aprendizaxe permanente, cando define a aprendizaxe permanente engade a necesidade de prestar orientación ao longo deste proceso, afirmando que as actividades de aprendizaxe permanente deben incluír "...a prestación de servizos de asesoramento e orientación". E é que tal e como nos recorda Rodríguez Moreno (2002), na adaptación aos cambios laborais, a orientación académica e profesional xogarán un papel importante de cara a conseguir no suxeito as capacidades de construción do seu propio proxecto de desenvolvemento, de inserción profesional e adaptabilidade aos cambios.

A actual concepción da orientación baséase entre outros, no principio de desenvolvemento, que asume unha concepción do suxeito como un ser que, en interacción co seu medio, se atopa en continuo

proceso de crecemento persoal en todos os ámbitos que afectan á súa persoa, xa sexa educativo, social, profesional, laboral.... Asúmese, dende este principio, a orientación como un proceso continuo que ha de desempeñar unha función de acompañamento, favorecendo que o suxeito acade o seu desenvolvemento integral e adquira as competencias necesarias para afrontar as diversas etapas e contextos que recorrerá ao longo da súa vida.

Neste contexto, se temos en consideración que este proceso pode analizarse dende un enfoque evolutivo, no que o suxeito atravesa por diferentes etapas, algúns dos obxectivos que adquiren unha maior importancia son, por un lado, axudar ao suxeito na toma de decisións, tomando en consideración que canto más consciente chega a ser unha persoa dos seus intereses, aptitudes, valores,... tanto máis será capaz de influír no seu desenvolvemento en función das decisións que ha de efectuar (Sebastián, 2003); e por outro, dotar ao suxeito das competencias necesarias que lle permitan facer fronte aos diferentes momentos polos que atravesa ao longo da súa vida.

A nivel europeo, a Resolución do Consello de Europa sobre a educación permanente (2002) recomendou que os Estados membros e a Comisión desen prioridade aos servizos de información, orientación e asesoramento de boa calidade e ao acceso aos mesmos, en relación coas oportunidades de educación e formación en Europa.

Nesta liña, toma foza o concepto de orientación permanente (lifelong counseling), que se define como "Unha gama de actividades que capacita aos cidadáns de calquera idade e en calquera momento das súas vidas a determinar as súas capacidades e intereses, a adoptar decisións educativas, de formación e de emprego, e a xestionar a súa aprendizaxe e a traxectoria individual as súas vidas en canto á aprendizaxe, o traballo e outras cuestións nas que se adquiren ou se utilizan competencias" (Resolución do Consello e dos representantes dos estados membros, Fortalecemento das Políticas, Sistemas e Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa, 2004). Polo tanto, entre as actividades que inclúe a orientación, atópanse a información e o asesoramento, a avaliación de competencias, a titoría, a recomendación, a axuda na toma de decisións e as capacidades de xestión de carreira; poñendo o énfase en que a información e o asesoramento debe estar presente ao longo de todo o proceso formativo das persoas (lifelong learning).

Nesta mesma resolución lémbrase, entre outros aspectos, que:

> 1. A orientación permanente contribúe ao logro dos obxectivos de desenvolvemento económico, á eficacia do mercado de traballo e á mobilidade xeográfica e profesional na Unión Europea, mellorando os resultados da inversión en educación e formación profesional, da formación permanente e do desenvolvemento do capital humano e da man de obra.
> 2. A orientación pode aportar un apoio significativo ás persoas adultas nas súas diversas transicións.

Ademais, a presente Resolución insta a os Estados a "reforzar e coordinar as estruturas de orientación existentes e garantir aos cidadáns o acceso á orientación educativa e profesional ao longo da vida", xa que se considera a prestación dunha orientación permanente de calidade como un elemento clave das estratexias de educación, formación e a empregabilidade para lograr o obxectivo estratéxico de que Europa se converta na Sociedade do Coñecemento máis dinámica do mundo en 2010.

Ademais destes, son varios os documentos e iniciativas que apostan polo papel da orientación; entre eles, mencionan a importancia de potenciar accións e iniciativas destinados a tal fin os seguintes: O "Informe sobre os futuros obxectivos precisos dos sistemas educativos e de formación"; a Comunicación da Comisión sobre aprendizaxe permanente "Facer realidade un espazo da aprendizaxe permanente" (Novembro, 2001); o Libro Branco "Un novo impulso para a xuventude europea" (2001); a Resolución do Consello sobre educación permanente (Xuño, 2002); a Comunicación da Comisión "Plan de acción sobre as capacidades e a mobilidade" (2002); a Directiva 2002/73/CE que modifica a Directiva 76/207/CEE relativa á aplicación do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres no que se refire ao acceso ao emprego, a formación e a promoción profesionais e as condicións de traballo; a Resolución do Consello relativa ao fomento da cooperación europea en materia de educación e formación profesionais (Decembro, 2002); a Comunicación da Comisión "Investir eficazmente en educación e formación: un imperativo para Europa" (2003); as "Conclusións do Consello de 25 de novembro de 2003 sobre o desenvolvemento do capital humano para a cohesión social e a competitividade" e a Comisión sobre a aplicación da "Estratexia de Lisboa, Educación e Formación 2010: Urxen as reformas para coroar con éxito a Estratexia de Lisboa".

3. Conclusións

A necesidade de fomentar o aprendizaxe ao longo da vida supón a necesaria referencia ao concepto de orientación como un proceso de axuda e acompañamento aos suxeitos ao longo do seu proceso formativo e profesional, que permite a adaptación aos cambios e o desenvolvemento da capacidade de construción do seu propio proxecto profesional. A nivel europeo, as políticas de emprego e o impulso da formación permanente supón tamén referencias ao concepto de orientación ao longo de toda a vida, de xeito que son varios os documentos e iniciativas que apostan polo papel da orientación e que fan referencia á importancia de potenciar accións e iniciativas nesta liña.

4. Bibliografía

Comisión das Comunidades Europeas (2001). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Bruselas.

Comisión das Comunidades Europeas (2005). Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. COM(2005)548 final. Bruselas.

Comisión Europea (2000): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de la Comisión, SEC(2000) 1832. Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf. Data de consulta: 27/05/2008.

Comisión Europea (2001): Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión. COM(2001) 678 final. Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf. Data de consulta: 27/05/2008.

Comisión Europea (2006): Decisión nº 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de Noviembre de 2006 que establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea, 24/11/2006. [Consultado en: http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:PDF. Fecha de consulta: 29/02/2008].

Consello da Unión Europea (2004): Resolución del Consejo y de los representantes de los estados miembros, Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa. Bruselas. [Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_es.pdf. Fecha de consulta: 29/02/2008].

García Fraile, J.A. e Olmos Naranjo, C. (1999): El marco institucional de la formación continua en España y la UE. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 10, Nº 1, 257-286.

García Ruiz, Mª R. (2006): Formación y empresa: Análisis de la situación de los beneficiarios de la formación continua. *Educación XXI*, 9, pp. 165-182.

González Soto, Á. e González, J. M. (2001): Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación. Educación XXI, *Revista de la Facultad de Educación*, Nº 3, 163-218.

FORCEM (1997). *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional. II Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. Madrid: FORCEM.

FORCEM (1998). *II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro*. Madrid: PORCEM.

Lázaro, A. (1997): La acción docente de la función docente universitaria. En *Revista Complutense de Educación,* vol. 8, nº 1, pp. 233-252. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

Pineda, P. (2000): «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones», en Educar, 27, pp. 119-133.

Pineda, P. e Sarramona, J. (2006): El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, Nº 341, pp. 705-736.

Pineda Herrero, Pilar (2007). La formación continua en España: balance y retos de futuro. *RELIEVE*, v. 13, n. 1. Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm. Data de consulta: 27/05/2008.

Sarramona, J. (2002): *La formación continua laboral*. Madrid, Biblioteca Nueva.

García Antelo, Beatriz[1]
Castro González, Mª del Rosario
Sánchez Amor, Mª Carmen
Cambeiro Lourido, Mª do Carmen

Instituto de Ciencias da Educación
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

ACCIÓNS DE FORMACIÓN CONTINUA NA EMPRESA

RESUMO

Nun contexto social e económico cambiante como o que estamos a vivir, a formación continua non só facilita que as organizacións conten con recursos humanos permanentemente formados e adaptados ás novas esixencias do seu posto laboral, senón que facilita ademais o desenvolvemento persoal e profesional dos traballadores/as. A idoneidade de levar a cabo accións de formación continua supón que nos últimos anos pásase de constituír unha acción puntual dalgunhas das grandes empresas a estenderse a unha gran parte do sector empresarial. No presente traballo presentamos algúns datos relativos á evolución no número de accións de formación continua nas empresas españolas, así como aos destinatarios/as e á modalidade na que se imparte esta formación.

Palabras clave: Aprendizaxe ao longo da vida, Formación Continua, Empresa.

1. INTRODUCIÓN

O contexto socioeconómico actual caracterizado, entre outros, pola rapidez do desenvolvemento tecnolóxico e a crecente competencia, a globalización da economía, a extensión das Tecnoloxías da Información e a Comunicación, a sociedade da información e o coñecemento e a rápida transformación e evolución das profesións -e as súas esixencias-, entre outros, esixe ás organizacións novas formulacións de cara a garantir a súa competitividade.

Neste contexto, tal e como nos recordan Pineda e Sarramona (2006: 706): "...as fontes tradicionais de vantaxe competitiva perden relevancia fronte a unha fonte nova: a creación de novos coñecementos e a súa difusión a través da organización para garantir a innovación". Por tanto, a xestión do coñecemento comeza a manexarse cun interese estratéxico por parte das organizacións, e a formación continua constitúese nunha ferramenta clave nesta xestión. Neste contexto de continuos cambios, a formación continua establécese como unha estratexia que vai permitir que as esixencias da profesión converxan coas necesidades do profesional, posibilitando así tanto a adaptación como o desenvolvemento constante das contornas laborais.

2. APRENDIZAXE AO LONGO DA VIDA E FORMACIÓN CONTINUA

Numerosos traballos e autores consideran que a clave do éxito dunha formación de calidade está nunha sólida formación de base (formación regrada), -flexible e poli-

[1] beatriz.garcia.antelo@usc.es

valente- que debe servir de apoio e resorte a unha formación permanente que debe desenvolverse ao longo da vida (García, 2006).

Nesta liña, a nivel europeo, sucedéronse nos últimos anos numerosas iniciativas cuxos obxectivos van na dirección de potenciar a aprendizaxe ao longo de toda a vida e, por ende, a formación continua dos traballadores/as. Neste senso, o Informe do Consello "Educación" ao Consello Europeo *Futuros obxectivos precisos dos sistemas de educación e formación* establece a necesidade de que os suxeitos sigamos formándonos ao longo da nosa traxectoria laboral, indicando que:

Polo que se refire ás posibilidades de emprego, en moitos ámbitos a educación permanente constituirá un requisito previo para que unha persoa poida seguir interesando ao mercado laboral. Esta evolución da sociedade baseada no coñecemento non debería permitir que se creen barreiras sociais, senón que máis ben debería posibilitar a súa superación (2001: 5).

Ese mesmo ano, a Comunicación da Comisión Europea (2001) *Facer realidade un espazo europeo da aprendizaxe permanente* establece como obxectivos contribuír á

...creación dun espazo europeo da aprendizaxe permanente, cuxos obxectivos son capacitar aos cidadáns para que poidan moverse libremente en contornas de aprendizaxe, empregos, rexións e países distintos, potenciando ao máximo os seus coñecementos e aptitudes, e cumprir as metas e ambicións de prosperidade, integración, tolerancia e democratización que teñen a Unión Europea e os países candidatos.

A necesidade de crear un espazo europeo para a aprendizaxe permanente entronca coa necesidade de potenciar iniciativas de formación continua, que se definen no artigo 1 do II Acordo Nacional de Formación Continua como:

O conxunto de accións formativas que desenvolven as empresas, os traballadores/as ou as súas respectivas organizacións, dirixidas tanto á mellora de competencias e cualificacións como á recualificación dos traballadores/as ocupados, que permitan compatibilizar a maior competitividade das empresas coa formación individual do traballador/a (FORCEM, 1997: 20).

Do mesmo modo, Pineda e Sarramona (2006: 706), poñendo o acento nas competencias profesionais que deben desenvolver os traballadores/as a través desta formación, defínena como:

A formación continua (FC) é aquela formación que recibe unha persoa despois de finalizar a súa formación inicial nunha profesión, co fin de ampliar ou perfeccionar as súas competencias profesionais. Polo tanto, é a formación dirixida aos profesionais en activo que pretenden mellorar os seus coñecementos, habilidades e actitudes para o desenvolvemento da súa profesión. Este tipo de formación dáse ao longo da vida laboral da persoa, polo que se vincula co concepto de educación permanente e de aí a súa adxetivación como «continua».

Esta e outras moitas definicións achegadas polos autores coinciden en apuntar que a formación continua se debe desenvolver buscando a necesaria interconexión entre (Gairín e Ferrández, 1997):

- *Saber* ou coñecementos requiridos.
- *Saber facer* ou capacidade de aplicar os coñecementos adquiridos.
- *Saber estar* ou *saber ser*, en referencia a actitudes e comportamentos como persoa e como membro da organización.

Poderíamos sintetizar as características da formación continua como o fan García e Olmos (1999):

- Instrumento esencial para o desenvolvemento da calidade dos recursos humanos dentro do mundo laboral, que son o elemento propulsor do desenvolvemento e crecemento económico.
- Xorde como resposta á actual situación de cambios constantes que esixen unha capacitación específica dos individuos.
- Pretende o desenvolvemento humano, estimulando a adaptación permanente ao posto de traballo, a promoción social dos traballadores/as e a prevención de posibles problemas no ámbito laboral.

Nesta liña, pese a que a formación continua se relaciona directamente co mundo laboral, considérase ademais a necesidade de que as accións de formación continua impliquen a satisfacción das necesidades persoais, sociais e culturais da persoa. Tal e como recoñecen estes mesmos autores:

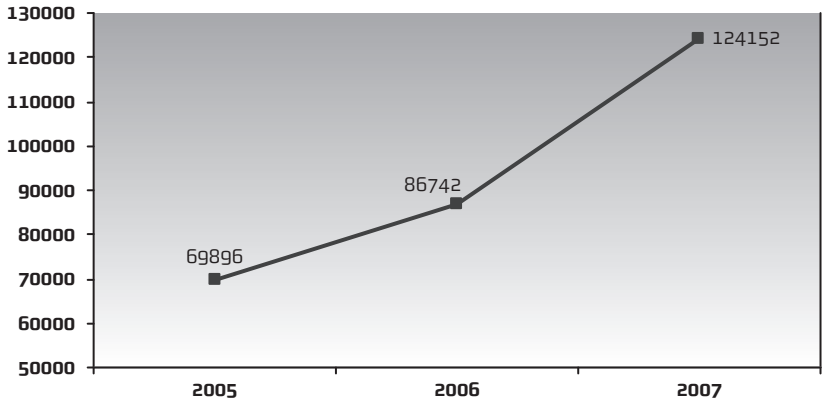
Hai que considerar ao educando como un todo, onde se interrelacionan diferentes facetas dando lugar a multitude de singularidades, con capacidade para educarse. Isto conleva presupoñer o principio de desenvolvemento integral do suxeito: a formación continua esixe o desenvolvemento global do individuo (García e Olmos, 1999: 259).

3. INICIATIVAS DE FORMACIÓN NA EMPRESA

A idoneidade de levar a cabo accións de formación continua supón que nos últimos anos pásase de constituír unha acción puntual dalgunhas das grandes empresas a estenderse a unha gran parte do sector empresarial. Deste xeito, presentamos a continuación algúns datos relativos á evolución no número de accións de formación continua nas empresas españolas, así como aos destinatarios/as e á modalidade na que se imparte esta formación.

Como se aprecia na gráfica 1 que se adxunta a continuación, as accións de Formación Continua nas Empresas sufriron unha evolución nos últimos anos, pasando no ano 2005 de 69.896 accións formativas a 86.742 no 2006, e ampliándose considerablemente no ano seguinte, con 124.152 accións.

Gráfica1. Evolución no número de accións de Formación Continua nas Empresas (España)



Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Fundación Tripartita (2008).

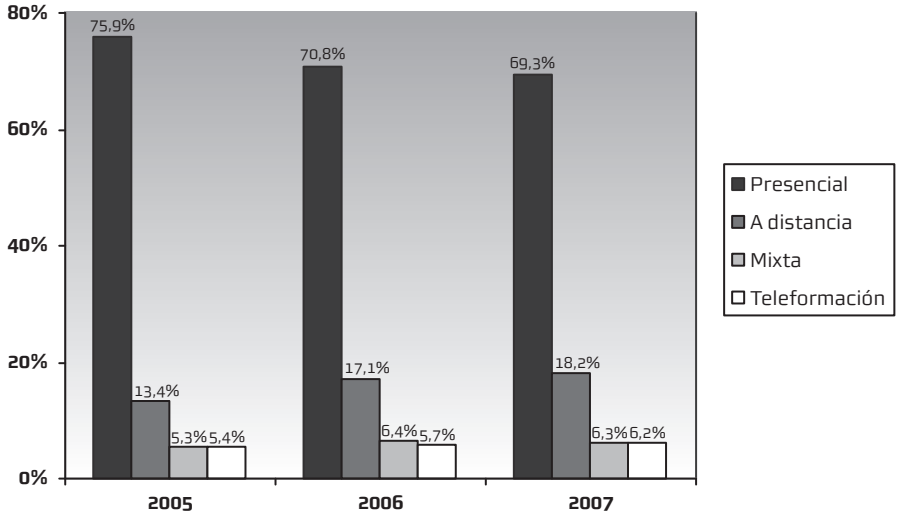
No tocante ás diferentes modalidades de formación continua, podemos evidenciar un claro predominio das actividades presenciais, aínda que cunha lixeira diminución ao longo dos anos (75,9% no 2005, 70,8% no 2006 e 69,3% no 2007) (ver táboa 1 e gráfica 2). Este descenso nas accións de tipo presencial deixa paso a un maior incremento nas actividades que se realizan a distancia, de forma mixta e de teleformación, de xeito que todas elas aumentan a súa presenza segundo avanzamos no tempo.

Táboa 1. Accións de Formación Continua en empresas españolas segundo modalidade (%)

MODALIDADE	2005	2006	2007
Presencial	75,9%	70,8%	69,3%
A distancia	13,4%	17,1%	18,2%
Mixta	5,3%	6,4%	6,3%
Teleformación	5,4%	5,7%	6,2%

Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Fundación Tripartita (2008).

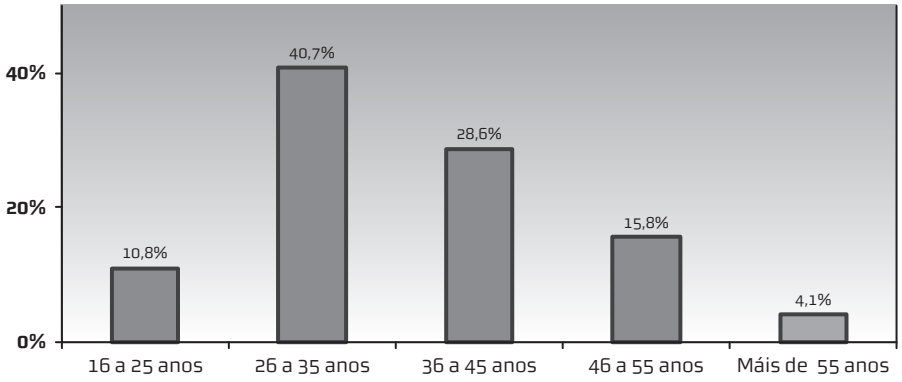
Gráfica 2. Accións de Formación Continua en empresas españolas segundo modalidade (%)



Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Fundación Tripartita (2008).

Na análise por grupos de idade, o número de accións de formación continua en España é inversamente proporcional á idade, de xeito que a maior idade obsérvase unha menor participación no número de accións, coa única excepción da franxa de 16 a 25 anos. O grupo cunha maior presenza nos cursos de formación continua é o tramo de 26 a 35 anos (40,7%). Nos seguintes grupos de idade obsérvase un descenso paulatino; así, en torno ao 28% sitúase a franxa comprendida entre os 36 e 45 anos. Cunha menor presenza atopamos os de 46 a 55 (15,8%) e, por último, sitúanse os traballadores de máis de 55 anos, cun 4,1%.

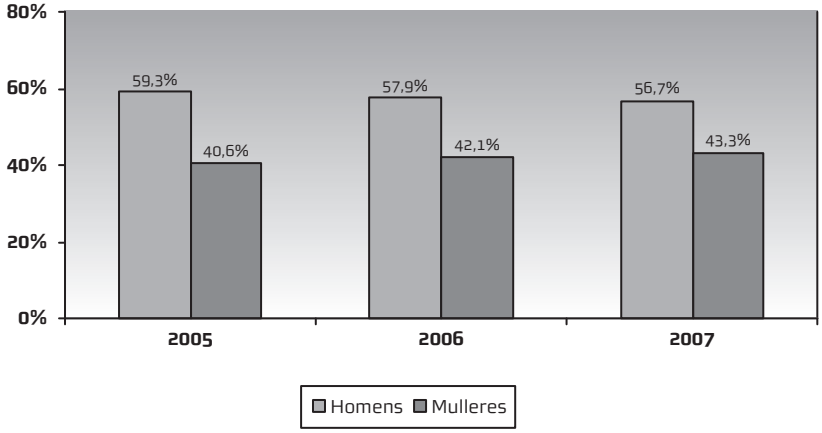
Gráfica 3. Accións de Formación Continua en empresas españolas segundo grupo de idade (ano 2007)



Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Fundación Tripartita (2008).

Considerando a variable xénero, cabe expoñer dúas apreciacións: en primeiro lugar, a maior presenza dos homes en accións de formación respecto ás mulleres no período temporal analizado (2005-2007). En segundo lugar, un aumento progresivo ao longo dos anos na participación das traballadoras nas accións formativas, pasando de configurar o 40,6% desta participación no 2005 a un 43,3% no ano 2007.

Gráfica 4. Accións de Formación Continua en empresas españolas segundo xénero (Anos 2005-2007)



Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Fundación Tripartita (2008).

4. BIBLIOGRAFÍA

COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación"*. Bruselas.

COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. COM(2005)548 final. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de la Comisión, SEC(2000)1832. [Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf. Data de consulta: 27/05/2008].

COMISIÓN EUROPEA (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión. COM(2001)678 final. [Consultado en: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_es.pdf. Data de consulta: 27/05/2008].

FORCEM (1997). *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional. II Acuerdo Nacional de Formación Continua* (Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua). Madrid: FORCEM.

FORCEM (1998). *II Acuerdos de Formación Continua. Acuerdos de futuro*. Madrid: PORCEM.

FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA A FORMACIÓN (2008). *Acciones de formación continua en las empresas: Indicadores resumen (2004-2008). Principales indicadores de actividad*. [Consultado en: http://www.fundaciontripartita.org/. Data da consulta: 02/10/2008].

GAIRÍN, J. e FERRÁNDEZ, A. (1997). *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación* (vol 1/vol. 2). Barcelona: Praxis.

GARCÍA FRAILE, J.A. e OLMOS NARANJO, C. (1999). "El marco institucional de la formación continua en España y la UE". *Revista Complutense de Educación*. vol. 10 (1), pp. 257-286.

GARCÍA RUIZ, Mª R. (2006). "Formación y empresa: Análisis de la situación de los beneficiarios de la formación continua". *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 9, pp. 165-182.

GONZÁLEZ SOTO, Á. e GONZÁLEZ, J. M. (2001). "Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación". *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, pp. 163-218.

PINEDA, P. (2000). "Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones". *Educar*, 27, pp. 119-133.

PINEDA, P. e SARRAMONA, J. (2006). "El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios". *Revista de Educación*, 341, pp. 705-736.

PINEDA HERRERO, P. (2007). "La formación continua en España: balance y retos de futuro". *RELIEVE*, vol. 13 (1) [Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.htm. Data de consulta: 27/05/2008].

SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez Amor, Mª del Carmen
García Antelo, Beatriz
Cambeiro Lourido, Mª del Carmen
Castro González, Mª del Rosario

Instituto de Ciencias da Educación
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

ANÁLISE DO PROGRAMA DE RECURSOS HUMANOS DO PLAN GALEGO DE INVESTIGACIÓN, DESENVOLVEMENTO E INNOVACIÓN TECNOLÓXICA (I+D+I) 2006-2010

RESUMO

O Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica (2006-2010), que xurde ao amparo da Lei 12/1993, de 6 de agosto, de Fomento de Investigación e de Desenvolvemento Tecnolóxico de Galicia (BOE, 12/11/93), articúlase en tres tipos de programas: Programas Horizontais, Programas Xerais e Programas Sectoriais. Dentro dos Programas Horizontais inclúese, entre outros, o Programa de Recursos Humanos.

O Programa de Recursos Humanos ten como propósito definir unha carreira científica que posibilite a formación e a consolidación dos investigadores e das investigadoras e lles permita a integración estable dentro do sistema galego de I+D+I.

A pretensión do noso traballo é realizar unha análise xeral das convocatorias resoltas dalgunhas das accións incluídas no devandito programa, nos anos 2006 e 2007, considerando as seguintes variables: número de investigadores/as, sexo, área de coñecemento e universidade do Sistema Universitario de Galicia (SUG) ou organismo público ou privado ao que se adscriben os investigadores/as.

1. INTRODUCIÓN

O novo Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica 2006-2010 que xurde ao amparo da Lei 12/1993, de 6 de agosto, de Fomento de Investigación e de Desenvolvemento Tecnolóxico de Galicia (BOE, 12/11/93) configura un plan de actuación que permite vertebrar o sistema e desenvolver, de maneira eficaz e completa, o potencial investigador e innovador de Galicia, de maneira que repercuta no desenvolvemento económico e no benestar social. Articúlase en tres tipos de Programas: Horizontais, Xerais e Sectoriais.

2. O PROGRAMA DE RECURSOS HUMANOS

Un dos programas horizontais do Plan é o denominado Programa de Recursos Humanos. Con el preténdese aumentar o número de investigadores e investigadoras de Galicia, ao tempo que definir a carreira investigadora e tecnolóxica, desenvolvendo actuacións nas etapas de formación, incorporación e consolidación.

Algunhas das **accións** que forman parte do Programa e que son obxecto de análise neste traballo son as seguintes:

- *Programa María Barbeito*: Axudas para contratos predoutorais de formación de doutores/as en organismos públicos e privados de investigación de Galicia.
- *Programa Isidro Parga Pondal*: Axudas á contratación de doutores/as para a súa incorporación en organismos públicos e privados de investigación de Galicia.
- *Programa de incentivación da incorporación e intensificación da actividade investigadora (Programa I3)*: Oferta postos de traballo de carácter permanente que se cobren mediante contrato indefinido ou nomeamento por investigadores/as ou persoal docente e investigador.
- *Programa Lucas Labrada*[1]: Axudas ao fomento da formación e especialización de tecnólogos/as e axentes de innovación e xestión de proxectos de I+D+I en organismos públicos e privados de investigación de Galicia.
- *Programa Isabel Barreto*: Axudas á incorporación de tecnólogos/as e axentes de innovación e xestión de proxectos de I+D+I en organismos públicos e privados de investigación de Galicia.
- *Programa Ángeles Alvariño*: Axudas para a especialización de doutores/as recentes para a súa incorporación en organismos públicos e privados de investigación de Galicia.

3. ANÁLISE DO PROGRAMA DE RECURSOS HUMANOS

A pretensión do noso traballo é realizar unha análise das convocatorias resoltas das accións mencionadas nos anos 2006 e 2007 considerando as seguintes variables: número de investigadores/as, sexo, área de coñecemento e universidade do Sistema Universitario de Galicia (SUG) ou organismo público ou privado ao que se adscriben os investigadores/as.

O estudo a realizar articularase en base aos seguintes parámetros:

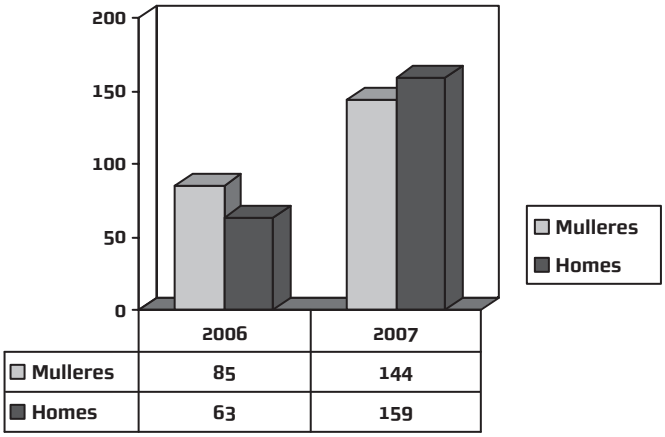
- Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo sexo.
- Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo Programa e sexo.
- Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo área de coñecemento e sexo.
- Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo organismo e sexo.

3.1. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo sexo

Polo que respecta ao número de investigadores/as segundo sexo, na gráfica 1 obsérvase, en termos globais, que o número de investigadores/as é inferior na convocatoria do 2006 (148 suxeitos) con respecto á do 2007 (303). Por sexos, considerando conxuntamente as dúas convocatorias, o número de mulleres é lixeiramente superior ao de homes; con todo, analizándoas de forma independente, apréciase que no 2006 é superior o número de investigadoras, mentres que no 2007 é maior o número de investigadores masculinos.

[1] Os Programas Lucas Labrada, Isabel Barreto e Ángeles Alvariño convocáronse, por primeira vez, no ano 2007.

Gráfica 1. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo sexo (Resolucións 2006 e 2007)



3.2. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo Programa e sexo

Considerando a cantidade de investigadores/as adscritos a cada unha das accións, a táboa 1 amosa que é o Programa María Barbeito o que convoca o maior número de prazas, tanto no ano 2006 como no 2007. Polo contrario, o que menos oferta, nos dous anos de referencia, é o Programa I3. Por outro lado, tendo en conta as variables sexo e Programa, obsérvase que os que teñen unha maior presenza feminina son os Programas María Barbeito, Isidro Parga Pondal e Ángeles Alvariño, mentres que o maior número de investigadores masculinos está adscrito aos Programas I3, Lucas Labrada e Isabel Barreto.

Táboa 1. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo Programa e sexo (Resolucións 2006 e 2007)

Programa	Mulleres			Homes		
	2006	2007	Total	2006	2007	Total
María Barbeito	47	48	95	33	32	65
Isidro Parga Pondal	35	29	64	26	18	44
I3	3	4	7	4	5	9
Lucas Labrada	--	14	14	--	39	39
Isabel Barreto	--	15	15	--	41	41
Ángeles Alvariño	--	34	34	--	24	24
Total	**85**	**144**	**229**	**63**	**159**	**222**

3.3. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo área de coñecemento e sexo

A área de coñecemento que conta cun maior número de investigadores/as é CC. Experimentais, seguida de Ensinanzas Técnicas, CC. da Saúde, CC. Sociais e Xurídicas e, por último, Humanidades. Considerando as variables sexo e área, en cifras globais, as investigadoras predominan nas áreas de CC. da Saúde, CC. Experimentais e CC. Sociais e Xurídicas, mentres que os investigadores masculinos teñen maior presenza que as mulleres nas Ensinanzas Técnicas.

Táboa 2. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo área de coñecemento e sexo (Resolucións 2006 e 2007)

Área de coñecemento	Mulleres			Homes		
	2006	2007	Total	2006	2007	Total
CC. da Saúde	10	28	38	8	28	36
CC. Experimentais	41	57	98	27	60	87
CC. Sociais e Xurídicas	17	23	40	8	8	16
Ensinanzas Técnicas	5	25	30	10	50	60
Humanidades	12	11	23	10	13	23
Total	**85**	**144**	**229**	**63**	**159**	**222**

3.4. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo organismo e sexo

Na táboa seguinte obsérvase que os organismos que contan cunha maior presenza de investigadores/as son as Universidades do Sistema Universitario de Galicia. Se consideramos a variable sexo, o número de mulleres é lixeiramente superior nas Universidades, nas OPIs e CEPIGA e nas institucións sen fins de lucro. Polo contrario, os investigadores masculinos ocupan máis prazas nas fundacións públicas e nas empresas e sociedades mercantís.

Táboa 3. Número de investigadores/as do Programa de Recursos Humanos segundo organismo e sexo (Resolucións 2006 e 2007)

Organismo	Mulleres			Homes		
	2006	2007	Total	2006	2007	Total
Universidades do SUG	74	104	178	59	114	173
OPIs e CEPIGA1	2	12	14	1	12	13
Familias e Institucións sen fins de lucro	5	14	19	2	6	8
Fundacións públicas e centros dependentes	4	4	8	1	14	15
Sociedades mercantís públicas	--	1	1	--	--	--
Empresas e Sociedades mercantís	--	8	8	--	13	13
Organismos Autónomos	--	1	1	--	--	--
Total	**85**	**144**	**229**	**63**	**159**	**222**

4. BIBLIOGRAFÍA

CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN E INDUSTRIA (2007). *Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica 2006-2010*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Resolución do 5 de xullo de 2006 pola que se conceden as axudas para o ano 2006 da liña de incorporación estable do Programa de incentivación da incorporación e intensificación da actividade investigadora na Comunidade Autónoma de Galicia con destino aos centros de I+D sen ánimo de lucro (DOG, 21/07/2006).

Resolución do 15 de decembro de 2006 pola que se resolve parcialmente a adxudicación das axudas (anexos I e II) da Orde do 31 de xullo de 2006 pola que se convocan as axudas correspondentes a diversas accións formativas do Programa de Recursos Humanos, no marco do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica de Galicia (2002-2005) para o ano 2006 (DOG, 21/12/2006).

Resolución parcial do 19 de decembro de 2007 pola que se adxudican as axudas do Programa María Barbeito (anexo I) da Orde do 3 de agosto de 2007 pola que se convocan as axudas correspondentes a diversas accións formativas do Programa de Recursos Humanos, no marco do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica de Galicia-Incite (2006-2010) para o ano 2007 (DOG, 27/12/2007).

Resolución parcial do 21 de decembro de 2007 pola que se adxudican as axudas do Programa Ángeles Alvariño (anexo II) da Orde do 3 de agosto de 2007 pola que se convocan as axudas correspondentes a diversas accións formativas do Programa de Recursos Humanos, no marco do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica de Galicia-Incite (2006-2010) para o ano 2007 (DOG, 04/01/2008).

Resolución parcial do 27 de decembro de 2007 pola que se adxudican as axudas do Programa Isidro Parga Pondal (anexo III) da Orde do 3 de agosto de 2007 pola que se convocan as axudas correspondentes a diversas accións formativas do Programa de Recursos Humanos, no marco do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica de Galicia-Incite (2006-2010) para o ano 2007 (DOG, 08/01/2008).

Resolución do 28 de decembro de 2007 pola que se conceden as axudas para o ano 2007 da liña de incorporación estable do Programa de incentivación da incorporación e intensificación (programa I3) da actividade investigadora na Comunidade Autónoma de Galicia con destino aos centros de I+D sen ánimo de lucro (DOG, 10/01/2008).

Resolución parcial do 28 de decembro de 2007 pola que se adxudican as axudas do Programa Lucas Labrada (anexo IV) e Programa Isabel Barreto (anexo V) da Orde do 3 de agosto de 2007 pola que se convocan as axudas correspondentes a diversas accións formativas do Programa de Recursos Humanos, no marco do Plan Galego de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Tecnolóxica de Galicia-Incite (2006-2010) para o ano 2007 (DOG, 11/01/2008).

(Footnotes)

1 OPIs: Organismos Públicos de Investigación.

CEPIGA: Entes e Centros Públicos de Investigación de Galicia.

CONCLUSÕES DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE PORTUGAL/GALIZA

Equipa de redacção da Organização Portuguesa

Olívia Santos Silva
Direcção Regional de Educação do Norte

Rui Valente
Centro de Formação Profissional do Porto

Nuno Anjo
Centro de Emprego do Porto

Carlos Gonçalves
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Após uma reunião de discussão entre o grupo dos relatores acerca da missão complexa que lhe foi confiada de apresentar as conclusões do X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, acordamos em relevar as principais questões emergentes que foram sublinhadas, transversalmente, nos discursos dos vários actores, quer nas sessões temáticas quer, sobretudo, nas sessões plenárias.

Assim, num primeiro momento, equacionam-se as principais regularidades sinalizadas nos vários discursos, face à conjuntura actual de um cenário de um mundo globalizado e de crise das economias mundiais em colapso, colocando desafios novos e imprevisíveis à formação para o trabalho em qualquer nível de qualificação: superior, intermédio, menos qualificados e indiferenciados gerando um clima de incerteza, com a ameaça real do desemprego crescente e da precarização do trabalho. De seguida, sinalizam-se as seguintes conclusões:

1. Os vários discursos sublinharam a crise do modelo-de formação centrado exclusivamente na preparação para o trabalho salientando a necessidade dea focalizar no desenvolvimento integral do sujeito/trabalhador, transformando-o em cidadãoparticipativo na construção de um projecto social mais justo e solidário. Ou seja, a formação não se deve circunscrever apenas à aprendizagem de *skills* profissionais, mas, preferencialmente, na promoção de um cidadão competente nas múltiplas dimensões da existência, consciencializando-o para o exercício criativo da cidadania. Esta abordagem demarca-se de uma perspectiva de formar para a acomodação e ajustamento acrítico para se focalizar na transformação social, mediante o desenvolvimento pessoal e social. Em última análise, visa-se, pela formação, o empoderamento pessoal que gere empoderamento comunitário, contribuindo para o esbatimento das desigualdades sociais. Assim, espera-se que os CNOS não sejam uma oportunidade perdida, reduzindo-se a uma mera operação de cosmética política para realizar os objectivos europeus de qualificação e certificação, mas surjam efectivamente como uma nova oportunidade de educação de desenvolvimento pessoal, comunitário e nacional para enfrentar os desafios do mundo global.

2. A formação tem que ser contextualizada; ou seja, deve partir da avaliação de necessidades dos grupos alvos, do seu enquadramento pessoal, familiar e comunitário. A escola, o centro de formação e os formadores não podem branquear as situações diferenciadas donde provêm os formandos sob pena de serem mais um mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Por isso, a formação terá de ser conceptualizada a partir de uma lógica de projecto e não de programa. Isto é, não se deve aplicar indiscriminadamente o mesmo programa e as mesmas estratégias de formação a todos os grupos, mas, partindo das necessidades dos grupos e do seu nível de desenvolvimento, deve-se desenhar, implementar e avaliar projectos de com objectivos, estratégias,

actividades e instrumentos criativos adequados aos sujeitos alvos, respeitando as suas idiossincrasias e proporcionando-lhes experiências de desenvolvimento. A escola ao impor um padrão único de classe média, não respeitando o capital pessoal e familiar do grupo de pertença está a legitimar e a perpetuar as desigualdades sociais, apesar de no seu discurso explícito afirmar a igualdade de oportunidades. Vários estudos de investigação vão confirmando que a variável nível sócio-cultural e económica da família de origem é considerada a mais predictível em relação às expectativas de formação das futuras gerações. Isto é, os que fazem percursos de formação mais longos são aqueles que normalmente provêm de famílias cujos pais têm níveis mais elevados de escolaridade.

3. As formações cujos objectivos e perfis de competências sejam orientados para um domínio específico são as mais vulneráveis às transformações rápidas dos cenários actuais do mundo do trabalho. As formações promotoras de competências gerais e transversais são as que possuem maior potencial para empoderarem os sujeitos para os desafios da competitividade e da inovação; ou para lidarem adaptativamente com os ciclos alternados de trabalho e não trabalho, emprego e desemprego envolvendo-se na aprendizagem ao longo da vida em ordem à construção e reconstrução do seu próprio emprego.

4. A Educação e Formação de Adultos não deverá centrar-se em garantir uma qualificação remediativa a qualquer preço, perdendo-se outra oportunidade, mas deverá constituir-se numa efectiva e real nova oportunidade de formação e desenvolvimento para que os adultos, autonomamente, possam fazer a gestão das suas vidas tornando-os conscientes de ir realizando uma aprendizagem ao longo da vida em ordem a ultrapassar a dita fractura geracional.

5. Finalmente as questões da articulação, colaboração e concertação de políticas de formação entre o Norte de Portugal e Galiza. Embora estes dez encontros de trabalho, reflexão e investigação acerca das práticas da formação tenham sido um contributo importante para uma maior sensibilização, cooperação e aproximação destas regiões vizinhas da Península Ibérica com fortes afinidades identitárias e culturais, pensamos que, na prática, não tem passado da formulação de boas intenções renovadas cada ano. Assim, espera-se que, progressivamente, se repense o mercado ibérico como mercado interno – o mercado de trabalho não tem fronteiras – através de intercâmbios efectivos quer em termos da partilha das boas práticas de formação/educação contínua, quer da articulação e concertação das políticas da formação e do emprego, quer das parcerias entre os centros de investigação das várias universidades do Norte de Portugal e Galiza, através da mobilidade docente, da investigação e da disseminação da mesma em publicações conjuntas.

6. ...

Este último contributo remete para o segundo momento destas conclusões: que sugestões para o futuro? Como potenciar estes encontros para que se transformem em ocasião de produção de saber e de práticas inovadoras de formação para os desafios das sociedades da incerteza? Apresentam-se algumas sugestões:

1. É de valorizar a realização desta iniciativa conjunta de reflexão e partilha entre estas duas áreas geográficas da Península Ibérica: Norte Portugal e Galiza que pela sua proximidade e características comuns poderão gerar sinergias comuns para o desenvolvimento e qualidade de vida das suas gentes.

2. A organização, em forma de Congresso, durante dois dias, com conferências plenárias orientadas por especialistas académicos e políticos do domínio em análise, com momentos de partilha das práticas de orientação vocacional e de formação nas Oficinas de Trabalho, e as sessões paralelas de comunicações de investigações acerca do tema parece-nos, à partida, uma ideia consistente e equilibrada. No entanto, parece-nos que o discurso político e normativo governamental se sobrepõe ao discurso do saber científico e académico que poderia funcionar como uma mais valia para repensar e inovar as práticas vigentes de formação e orientação.

3. Seria importante que a preparação de cada Congresso anual ou bienal(?) fosse realizada atempadamente e tivesse a representação mais alargada dos vários parceiros: IEFP- Delegação Regional do Norte, Junta da Galiza, e as várias Universidades das duas Regiões. Constata-se que, em termos da representação das Universidades, praticamente apenas estão envolvidas as Universidades do Porto e a de Santiago de Compostela. Porque não conferir um papel mais relevante às outras universidades: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Minho, Universidade de Vigo/

Pontevedra, Universidade da Corunha, Universidade de Orense?

4. Como consequência da presença marginal de outras universidades na preparação e organização do evento regista-se, ao longo dos 10 anos, uma predominância, nas sessões paralelas de comunicações, de investigadores da FPCE da Universidade do Porto e uma presença residual dos Centros de Investigação das outras universidades. Seria importante para o enriquecimento do debate científico e o confronto de pontos de vista um maior equilíbrio na participação diversificada de investigadores.

5. Sugere-se que os locais do Congresso não se centralizem nos grandes Centros Urbanos: Porto e Santiago de Compostela, mas se registe uma descentralização do evento para dinamizar culturalmente as várias autarquias e estruturas da periferia. A realização do último evento em Chaves foi um excelente indicador de como fora dos grandes centros urbanos existem estruturas para a organização destes eventos.

6. ...

Equipa de redacção da Organização Espanhola

María del Mar Sanjuán Roca
Raquel Mariño Fernández
Laura Rego Agraso
Universidad de Santiago de Compostela

CONCLUSIONES DEL X CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇAO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL GALIZA.

(Chaves, 09 e 10 de Octubre de 2008)

1. Diez años de una visión europeísta de la formación para el trabajo

Intentar hacer un análisis del Congreso significa hacer un recorrido por los diez años de Historia que lo avalan, por su vinculación con el devenir de los cambios propiciados social y laboralmente, así como por haber transcurrido paralelamente a la puesta en valor en Europa de la formación para el Trabajo.

Podríamos destacar como momento crucial de este cambio de "*mentalidad*" el *Consejo Europeo de Lisboa* (2000), cuando se puso como meta que la Unión Europea se convirtiese en 2010 en "*la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*", considerando que el desarrollo de la formación profesional era una parte fundamental de dicha estrategia. Además de hacerse hincapié en que "todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información" y en que "un marco europeo debería definir la nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades de socialización". Concretado todo ello, unos meses después, en el *Consejo Europeo de Santa María de Feira* en junio de 2000, cuando la Comisión Europea y los Estados miembros se comprometieron a definir y llevar a cabo estrategias globales y coherentes de educación y formación permanente. Los objetivos generados han proporcionado la base para el trabajo en común durante los años siguientes de todos los Estados miembros, en el planteamiento de introducir la educación y la formación como piedra angular en las temáticas relacionadas con el mundo del trabajo.

En el transcurrir de este camino político e institucional, ha ido en paralelo el Congreso que ahora concluimos, en la décima edición. Hemos visto emerger políticas de apoyo a la formación para y en el trabajo, con profundos cambios legislativos tanto a nivel nacional como interna-

cional en materia de formación profesional, así como el surgimiento de políticas de reivindicación de la experiencia profesional como potencial a valorar y acreditar.

Hemos trabajado en la trayectoria marcada por los cambios políticos y económicos y su reflejo en esta décima convocatoria del Congreso. Tratando temáticas con visión europea como la movilidad de estudiantes y trabajadores; la unificación de titulaciones y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); la transparencia en las cualificaciones y competencias profesionales y, su consecuencia, el Europass; la importante apuesta por la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y los programas europeos que intentan apoyarlo; y, por último, la orientación profesional y laboral considerada como un valor en alza al entenderse como vehiculador de lo anterior.

También hemos observado como los cambios económicos y sociales junto con el progresivo avance de la sociedad del conocimiento generan unos beneficios (mayores oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo) pero también generan riesgos provocados por las desigualdades y la exclusión social.

Los cambios en la economía global afectan a todos los países transformando en distinta medida y forma sus respectivos sistemas productivos. Tras la internacionalización del comercio y transnacionalidad del capital, la actual mundialización se mueve en el marco de un incremento de la competitividad internacional lo que obliga a una adaptación permanente a los procesos de cambio e incertidumbre.

Paralelamente al avance en la sociedad del conocimiento, se registran otras tendencias socioeconómicas: globalización, cambios en la estructura familiar, cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación.

Surgen así nuevas oportunidades, pero para aprovecharlas es imprescindible adquirir, de forma continuada, conocimientos y aptitudes. Además, las condiciones de ventaja competitiva dependen cada vez más del capital humano por lo que dichos conocimientos y aptitudes de los ciudadanos/as se presentan hoy como potentes inductores del crecimiento económico.

En el ámbito del trabajo, la innovación permanente de la tecnología, el impulso a las políticas de I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación) y los cambios en los procesos de organización de la producción y la comercialización están transformando profundamente las condiciones de trabajo. Frente al modelo post-fordista de división de las tareas de diseño y ejecución, surgen modelos de organización de los recursos humanos en los que se exige capacidad de iniciativa individual a todos los trabajadores y en los que está cada vez más presente la movilidad de trabajadores, tanto interna como externa entre empresas.

Por otro lado, el nuevo modelo de empresa –delimitado e incluso forzado por ese contexto de globalización y cambio- exige a los trabajadores una fuerte implicación en la empresa y oferta puestos de trabajo caracterizados por una prevalencia de las operaciones informáticas –frente a las manuales- y con mayores niveles de cualificación, polivalencia y responsabilidad.

Queda dibujado así un contexto global en el que adquieren gran importancia las cualificaciones profesionales y el elemento formativo adscrito a las mismas y que hemos tenido permanentemente en el punto de mira a través de las diferentes ediciones del Congreso.

Por último, como ya referimos con anterioridad, esa sociedad del conocimiento plantea riesgos e incertidumbres pues puede generar mayores desigualdades y aumentar el número de afectados por la exclusión social, por lo que debemos poner en alza el papel que la formación para el trabajo puede desempeñar como instrumento favorecedor de la inclusión socio-laboral de los ciudadanos/as.

2. Líneas de trabajo para los próximos diez años

Tras la visión sobre lo que supusieron diez años de congresos sobre formación para el trabajo, consideramos oportuno empezar a plantear vías por las que podemos seguir trabajando, en principio, otra década más. Por lo tanto, puesto que los recientes cambios sociales que se han producido en Europa y a nivel mundial han afectado directamente al mercado de laboral, a la economía y a los estilos de vida de los ciudadanos/as, en las próximas ediciones no se debe perder la perspectiva en relación al papel que debe desempeñar la formación en esta nueva realidad socio-laboral.

En efecto, el panorama actual exige hablar de nuevas políticas de formación y de medidas para potenciar el empleo en las pequeñas y medianas empresas, de yacimientos de empleo emergentes, de mejoras en las propuestas de formación, de adecuación de los perfiles profesionales existentes a los requerimientos socio-laborales, así como de políticas que propicien la movilidad efectiva de los trabajadores, entre otras cuestiones posibles.

Con respecto a las políticas de formación propuestas por las Administraciones, es necesario destacar los avances producidos en estos diez años y las intenciones y nuevas propuestas que deben desarrollarse en un futuro.

Hemos de iniciar el futuro pensando en la aplicación del programa de Trabajo *Educación y Formación 2010*, que conlleva propuestas hacia los entornos de aprendizaje no reglados y la formación profesional,

incluyendo también a la enseñanza superior como destaca Masson (2007: 51) . Los próximos años vendrán marcados, sin duda, por una mayor y mejor apuesta por el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal y por un mayor conocimiento de estos entornos formativos. La reforma de la enseñanza superior, concretada a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el establecimiento del *Espacio Europeo de Educación Superior*, reflejan un giro hacia el acercamiento de la educación superior a los requerimientos del mercado de trabajo y a la construcción común de la sociedad del conocimiento.

Salvando las numerosas dificultades existentes a la hora de implementar todo este abanico de marcos propulsores, es preciso destacar la necesidad de que en el futuro se reduzca el tiempo necesario para la materialización de las propuestas en los distintos países miembros, siendo ellos a través de sus ministerios de educación y trabajo, los encargados de adaptarlas a su realidad y a su mercado comarcal regional.

Por otro lado, y adentrándonos más en las medidas concretas, además de aumentar no el número de empleos disponibles, es necesario invertir en empleo de calidad o decente, según denominación de la OIT, refiriéndose al empleo ajustado a la formación del empleado/a. Este nuevo reto para la economía de mercado, debe tener a la vez una vertiente social representada en parte, por la formación profesional y, en concreto, a través de la orientación profesional y laboral como una parte integrante de la propia formación. Por lo tanto, de cara al futuro no sólo es necesario promover nuevas y mejores estrategias de inserción y mediación profesional, sino que también se requiere el establecimiento de medidas hacia la mejora de la calidad del empleo ofertado, ya que si ponemos el acento en la formación y, por tanto, en la mejora de la cualificación de los trabajadores/as, es coherente ofertar empleos de calidad. Así, es necesario que los trabajadores/as cualificados, tengan acceso al empleo en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana, respetando los avances sociales alcanzados en cuanto al derecho laboral. Se requiere entonces de los investigadores/as y expertos/as en Formación para el Trabajo, una apuesta por la innovación en este sentido, dando lugar a la apertura de un campo hasta el momento, poco desarrollado cuando hablamos de los procesos formativos.

Sin perder la perspectiva del empleo, cabe recordar a Delors y la propuesta acerca de los yacimientos de empleo, que ya en el año 1993, aludía a la necesidad de acercar la formación a los cambios sociales. A partir de las observaciones realizadas en dicha propuesta acerca del crecimiento económico y el paro en la U.E., se abrieron nuevos caminos para indagar sobre el sistema económico comunitario con el fin de acordar medidas y propuestas para paliar esa situación, algunas de ellas ya referenciadas. Sin embargo, a partir de la Cumbre de Essen (1994), la Comisión Europea realizó varias investigaciones analizando el mercado laboral de la Unión y llegando a la conclusión de que existían cuatro áreas de dicho sistema económico que sostenían un crecimiento considerable en cuanto a ofertas de empleo, y que generaban, por tanto, nuevos puestos de trabajo y, al mismo tiempo, crecimiento económico. Aparece así el concepto de *Nuevo Yacimiento de Empleo*. Considerándose en la actualidad importante desarrollar líneas de investigación en este sentido, ya no sólo como medidas favorecedoras de la inserción laboral, sino también como instrumentos de conocimiento del mercado laboral y, por ende, de las posibilidades de cualificación profesional emergentes. Es de destacar el papel relevante que juegan los Observatorios profesionales de las cualificaciones existentes en cada país miembro, ya que los denominados por Delors (1993) "filones de ocupación" pueden ser detectados y proyectase cambios socioeconómicos que la formación para el trabajo no debe perder de vista como instrumento cualificante.

En relación con esta última afirmación, se encuentra el hecho de que los viejos clichés deben romperse a la hora de adecuar la formación a las necesidades y requerimientos del mercado laboral. Aún parecen persistir posiciones encontradas en cuanto a la necesidad de dirigir la mirada hacia el mercado laboral cuando hablamos de impartir formación. Sin esta adecuación, de hecho, no pude existir formación para el trabajo, ya que su propia denominación indica la necesidad de visibilizar la relación entre ambos campos, no sólo de forma puntual, sino como una constante.

Las variaciones demográficas, la nueva gestión del tiempo, la mejora en las expectativas de calidad de vida, y la aparición de otros procesos socioeconómicos que generan cambios en el empleo, deben conllevar al mismo tiempo, cambios en los currículos de la formación orientada al mismo. Desde esta-

---

[1] Masson, J.R. (2007): "La Contribución de la política europea de Formación Profesional a las reformas en los países asociados de la Unión Europea", en Revista Europea de Formación Profesional, nº 41, 48-72.

[2] En *Comisión de las Comunidades Europeas (1993) Libro Blanco. Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y Pistas para Entrar en el Siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.[22] Desconozco las medidas en Portugal.

[3] En España el Real Decreto 375/1999 crea el INCUAL y establece que dentro de su estructura se ubica el mencionado Observatorio Profesional, que en Portugal se denomina Observatório do Emprego e Formação Profissional (OEFP) y fue creado por la Portaria nº 180/93.

perspectiva, se publica en España en 2007, el Real Decreto 395/2007, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo y se estipula que dicho subsistema "*[...] está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento*".

Bajo esta perspectiva, parece más importante que nunca avanzar en la adecuación posible entre empleo y formación, trabajando las competencias profesionales como unidad de conocimiento y, al mismo tiempo, realizando análisis cada vez más profundos acerca del mercado de trabajo.

En relación con los cambios socioeconómicos ya mencionados, surgen también nuevas estructuras organizativas en las instituciones, que generan, a su vez, nuevas formas de empleo como el denominado teletrabajo. Lo cual trae consigo cambios en la calidad de vida de los trabajadores/as, así como en la gestión del tiempo y del espacio en el entorno de trabajo que, ahora no tiene porque estar restringido a un horario y espacio concretos. En simultáneo, aparecen también nuevas modalidades de formación, especialmente el e-learning, y con ella nuevas posibilidades para la Formación Profesional. Encontramos por lo tanto, la necesidad de ampliar la oferta de Formación Profesional Inicial no presencial, empleando para ello los recursos que nos proporcionan las TICs. Se amplía el abanico de posibles destinatarios/as de esta formación, lo que conlleva un aumento de la cualificación de la población y un avance en la consecución del objetivo de flexibilizar estos procesos formativos. Para todo ello, es necesario hacer aportaciones en los foros de discusión creados sobre la temática y esperemos poder tratarlo, también, en las futuras ediciones de este Congreso, en contribuciones que clarifiquen y aporten información sobre la evolución que está siguiendo este fenómeno en los distintos contextos.

Dichos cambios organizativos, conllevan además, la puesta en valor del conocimiento experto y de la experiencia alcanzada, como un recurso altamente competitivo dentro del tejido empresarial lo que determina, a su vez, la necesidad de llevar a cabo proyectos de I+D+i sobre estas capacidades ahora revalorizadas.

También es necesario poner énfasis, dentro de estas líneas de trabajo y cooperación propuestas, en la inserción laboral de los colectivos con mayor riesgo de exclusión social. Sin obviar, prestar un apoyo extra a aquellas personas que provienen de entornos más desfavorecidos, en la situación actual de especial carencia de empleo. Dentro de estos colectivos que, además de las dificultades habituales, sufren las específicas y propias de pertenecer a sectores marginales, cabe destacar la situación de las mujeres y los inmigrantes en general y la situación en el entorno laboral, en particular.

El hecho de que cada vez se incremente más el colectivo de personas de otras culturas o minorías étnicas que intentan integrarse laboralmente en nuestros países, nos exige replantearnos cómo afrontar la complejidad de una situación que precisa de actuaciones tendentes a conseguir el pleno desarrollo de los ciudadanos/as.

A su vez, encontramos un entorno laboral que se vuelve cada vez más exigente, más cambiante y más difícil de satisfacer en sus demandas y, como es evidente, estos factores tienen mayor incidencia para el grupo de inmigrantes, ya que llegan con una acuciante necesidad de trabajo. Podemos decir pues, que para el y la inmigrante la inserción laboral es la clave para mejorar su calidad de vida y, por consiguiente, su posterior formación en el trabajo y capacitación profesional va a depender, en parte, de las diferentes oportunidades formativas y laborales que le ofrezcamos y de cómo las perciba y/o del valor que le asigne a las mismas.

En cuanto al colectivo femenino, podemos añadir que en las últimas cinco décadas se ha confirmado que las mujeres son el sector de la población más afectado por la segregación ocupacional, donde juega un papel determinante la escasa o deficiente formación que reciben tanto inicial como continua. Estas diferencias se ven, a su vez, incrementadas ante la no paridad en el acceso a la formación, donde los individuos más formados, y además hombres, acceden y demandan mayor formación que el colectivo femenino, lo que los convierte en sujetos más capacitados y con mayores posibilidades de acceder a niveles ocupacionales de mayor calidad. A pesar de que se registra un incremento en el acceso y demanda de formación por parte de las mujeres, que las capacite para el desempeño de puestos laborales con niveles de cualificación mayores a los que ocupan, las dificultades y desigualdades con las que se encuentran en la formación para el trabajo siguen siendo un grave impedimento en el panorama laboral actual.

Para lograr esa igualdad de género en el ámbito formativo y laboral, debemos fomentar acciones formativas que se centren en los procesos de empleabilidad de la mujer para que también gocen de un trabajo de calidad. Es aquí, pues, donde la formación profesional nos permite mejorar las oportunidades educativas de mujeres y hombres atendiendo a sus diferentes singularidades, intereses y necesidades y eliminar así, los condicionamientos sociales que perpetúan la discriminación de la mujer y del inmigrante en el trabajo. Entendemos, por tanto, que esta es otra de las líneas de investigación y desarrollo que se deben seguir en el futuro, manteniendo los espacios de divulgación científica, como este Congreso, considerándolo como un marco donde poder proponer nuevas posibilidades de inserción para estos y otros colectivos, así como experiencias positivas en este sentido.

3. El Congreso de Formación para el Trabajo como red de cooperación internacional

Uno de los objetivos iniciales de este congreso fue el logro del establecimiento de redes internacionales de trabajo cooperativo entre las diferentes entidades y organismos socio-formativos participantes, tanto de los ámbitos formal y no formal como del privado y el público. Tras diez años de encuentros podemos decir que esta meta ha sido alcanzada, pues año tras año son muchas las aportaciones que las distintas instituciones y profesionales van presentando y compartiendo en estos eventos. Es de destacar que la situación socio-laboral que se avecina ha tomado un rumbo no deseable, parece que la crisis económica mundial implicará evidentes problemas en el ámbito laboral, y hemos de ver que esta cooperación no basta para mejorar el futuro formativo y laboral de nuestras naciones. La organización de posteriores congresos nos debe abrir nuevas posibilidades para establecer alianzas y equipos estables y productivos que nos permitan trabajar hacia verdaderas líneas de intervención, de estudio y de mejora de procesos formativos que si cualifiquen y faciliten una inserción laboral o una permanencia en los puestos de trabajo de los colectivos que se verán más afectados por la crisis económica y a los que ya hemos hecho referencia en líneas anteriores.

Para el logro de tal fin creemos que se debe tener en consideración las múltiples posibilidades que nos ofrecen las TICs, sobre todo a la hora de generar en cada sujeto un conocimiento más pormenorizado sobre aquello que le interesa y le rodea, de tal modo que se le ayude a identificar las características del ámbito profesional y la ocupación que más se adecúan a su perfil profesional. Es decir, debemos aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación para crear redes de cooperación que trabajen por la igualdad, la diversidad y la divulgación de una cultura científica sin ningún tipo de sesgo socio-cultural. No se persigue pues, una mera consolidación de la identidad corporativista de las instituciones, grupos profesionales, empresas o colectivos, sino sacar mayor rendimiento a estas tecnologías para potenciar la difusión del conocimiento y de la formación desde una perspectiva productiva y funcional, que consiga una mayor capacidad de influencia administrativa en las instituciones, gobiernos y sociedad en general.

Entendemos pues, este Congreso como uno de los marcos idóneos para establecer las redes de trabajo interdisciplinar y en consecuencia, de mejora de la situación actual de la formación para el trabajo y todas las variables que implica. En los próximos diez años, debemos continuar el trabajo en este ámbito, manteniendo los foros de discusión y debate más abiertos que nunca a la innovación, al análisis de propuestas y al conocimiento de experiencias.

Le deseamos a este Congreso, cuando menos, otros diez años de vida llenos de logros en el ámbito de la formación para el trabajo y de la cooperación entre todas las entidades participantes.

COMISSÃO ORGANIZADORA

José Manuel Castro
Delegação Regional do Norte do IEFP

Margarida Dias
Delegação Regional do Norte do IEFP

Nuno Rodrigues
Centro de Formação Profissional de Chaves

Celina Geraldes
Delegação Regional do Norte do IEFP

Elisabete Pires
Delegação Regional do Norte do IEFP

Zita Borges
Delegação Regional do Norte do IEFP

Joaquim Luís Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Olívia Santos Silva
Direcção Regional de Educação do Norte

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Dolores Vásquez Froján
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Benito Nuñez López
Consellería de Traballo da Xunta da Galicia

Esther Rodríguez Prado
Instituto de Innovación Cultural, Educativa e Laboral

Yahel Martín Valcarce
Instituto de Innovación Cultural, Educativa e Laboral

COMISSÃO CIENTÍFICA

Presidente:

Joaquim Luís Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vice-Presidente:

Miguel Angel Zabalza Beraza
Universidade de Santiago de Compostela

Elisa Jato Seijas
Universidade de Santiago de Compostela

Maria Luísa Rodicio Garcia
Universidade de Santiago de Compostela

Vogais:

José Manuel Castro
Delegação Regional do Norte do IEFP

Olívia Santos Silva
Direcção Regional de Educação do Norte

Luís Imaginário
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Carlos Gonçalves
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Henrique Vaz
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Américo Peres
Universidade de Trás-os-montes e Alto Douro

Manuel António Ferreira da Silva
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Juan António Garcia Fraile
Universidad Complutense de Madrid

Miguel Anxo Santos Rego
Universidade de Santiago de Compostela

Antonio Rial Sánchez
Universidade de Santiago de Compostela

Maria José Mendes Lois
Universidade de Santiago de Compostela

Beatriz Cebreiro López
Universidade de Santiago de Compostela

Cármen Fernandéz Morante
Universidade de Santiago de Compostela

Maria del Mar Sanjuán Roca
Universidade de Santiago de Compostela

Elisa Zamora Rodríguez
Universidade de Santiago de Compostela

Sérgio Tobón Tobón
Universidade de Antioquia / Colômbia

António Vara Coomonte
Universidade de Santiago de Compostela

Raquel Mariño Fernández
Universidade de Santiago de Compostela

Margarita Valcarce Fernández
Universidade de Vigo

Mª Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de Compostela

Kemel George Gonzalez
Centro de Desarrollo Tecnológico de Cartagena de Índias / Colômbia

Dolores Vázquez Froján
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Miguel Carretero Díaz
Universidade de León

Faustino Salgado López
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Pilar Carnota
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Benito Núñez López
Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia

Lorena Serna Antelo
Instituto Tecnoloxico de Sonora / Mexico

Maria Iglesias Albertino
Confederación de Empresários de Galicia

José Domingo Barros Montáns
UGT Galicia

Javier Montero Dongil
Sindicato Nacional de CC.OO de Galicia

Fernando Sábio Maroño
Confederacíon Intersindical Galega

COMISSÃO DE HONRA

José Vieira da Silva
Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social

Maria de Lurdes Rodrigues
Ministra da Educação

Fernando Medina
Secretário de Estado do Trabalho e da Formação

Emílio Pérez Touriño
Presidente da Xunta da Galicia

Carlos Cardoso Lage
Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

João Batista
Presidente da Câmara Municipal de Chaves

Francisco Madelino
Presidente do Conselho Directivo do IEFP

Avelino Leite
Delegado Regional do Norte do IEFP

Margarida Elisa Santos Teixeira Moreira
Directora Regional de Educação do Norte

Laura Elena Sanchez Pinõn
Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

Ricardo Jacinto Varela Sánchez
Conselleiro de Traballo da Xunta da Galicia

Xosé A. Sánchez Bugallo
Alcalde de Santiago de Compostela

José Marques dos Santos
Reitor da Universidade do Porto

Armando Mascarenhas Ferreira
Reitor da Univ. de Trás-os – Montes e Alto Douro

António José Rodrigues
Reitor da Universidade do Minho

Joaquim Azevedo
Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

Senén Barro Ameneiro
Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

Alberto Gago Rodríguez
Reitor da Universidade de Vigo

José María Barja Pérez
Reitor da Universidade da Coruña

José António Barros
Presidente da Associação Empresarial de Portugal

António Fontenla Ramil
Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

Manuel Carvalho da Silva
Secretário-geral da CGTP

João Proença
Secretário-geral da UGT

José António Gómez Gómez
Secretario Xeral da UGT de Galicia

Xan Maria Castro Paz
Secretario Xeral do SN de CC.OO. de Galicia

Xesús Seixo Fernández
Secretario Xeral da CIG

Serafín Pita Freire
Presidente da Federación Galega de Empresas de Formación

PROGRAMA

X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

"Uma década de trabalho e aprendizagens"

9 e 10 de Outubro de 2008

Centro Cultural de Chaves

Dia 9 de Outubro

13h30	Recepção dos participantes
14h00	**Sessão de Abertura**
14h30	Mesa Redonda ***"Formação para o Trabalho: uma década de trabalho e aprendizagens"*** **Oradores:** Miguel Zabalza – Professor da Universidade de Santiago de Compostela António Rial – Professor da Universidade de Santiago de Compostela Joaquim Luís Coimbra – Professor da Universidade do Porto Carlos Borrego – Antigo Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional Margarita Valcarce – Professora da Universidade de Vigo **Moderador**: Luís Imaginário – Professor da Universidade do Porto
16h00	Pausa para Café
16h30	Oficinas de Trabalho: ***Os novos lugares da formação para o trabalho*** **1 - "Adultos Aprendentes"** • Centro de Formação Profissional de Chaves – Centro Novas Oportunidades • Escola Profissional Consultua (Mirandela) **Moderador:** César Ferreira – CINDOR / Centro de Formação Profissional da Industria de Ourivesaria e Relojoaria **2 - " Qualificar Jovens"** • Salvador Caetano (aprendizagem) • Escola Profissional EPRAMI **Moderador:** Nuno Rodrigues – Centro de Formação Profissional de Chaves **3 - "FP Plus"** • Jesus Manuel Rodriguez Buján – Consellería Educación da Xunta da Galicia **Moderadora:** Dolores Vazquez Froján – Consellería Educación da Xunta da Galicia **4 - "Centros Integrados: Novas Perspectivas"** • Sérgio Cantalejo Díaz – Centro Formación Ocupacional O Pedroso – Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia **Moderador:** Benito Núñez López - Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia
18h00	Conferência ***Norte de Portugal – Galiza: Comunidades (também) de aprendizagem*** **Oradores:** Carlos Lage – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte Pilar Cancela – Directora Xeral de Relacións Laborais da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia **Presidente de Mesa**: Avelino Leite – Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional

Dia 10 de Outubro

9h00	Conferência **Formação para o Trabalho: os desafios da qualificação de adultos** **Oradores:** Paulo Pedroso – Deputado á Assembleia da República António Vara Coomonte – Professor da Universidade de Santiago de Compostela **Comentadores:** Américo Peres – Delegado do Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Chaves Juan Garcia Fraile – Professor da Universidade Complutense de Madrid **Presidente de Mesa**: Ricardo Magalhães – Chefe de Projecto da Estrutura de Missão Douro
10h30 -------- 13h00	**Sessões Temáticas** (comunicações): **1** – " A Centralidade da Formação, Orientação e (Re)Qualificação dos Trabalhadores (Seniores)" **Relator**: Gisela Espírito Santo – Centro de Emprego de Chaves **Moderador**: Elisa Zamora – Professora da Universidade de Santiago de Compostela **2** – " A Qualificação e a Orientação dos Jovens" **Relator**: José Alejo Losada Aldrey – Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia **Moderador:** Manuel António Ferreira da Silva – Professor na Universidade do Minho **3** – "Desafios do Ensino Superior" **Relator**: Antonio Rial Sanchez – Professora na Universidade de Santiago de Compostela **Moderador**: José Moura – Câmara Municipal de Chaves **4** – "(Novos) Profissionais e Processos para a Qualificação" **Relator**: Georgina Almeida – Delegação Regional do Norte do IEFP **Moderador:** María José Méndes Lois – Professora da Universidade de Santiago de Compostela **5** – "Orientação ao Longo da Vida: Os Processos e os Profissionais" **Relator**: Concepcion Novo Braña – Coordinatora de Orientação da Conselleria de Traballo da Coruña **Moderador:** Zita Borges – Delegação Regional do Norte do IEFP
13h00	Almoço
14h30	Mesa redonda: ***Aprender, formar, qualificar: caminhos para os próximos 10 anos*** **Oradores:** Luís Capucha – Presidente da Agência Nacional para a Qualificação Francisco Madelino – Presidente do Conselho Directivo do Instituto do Emprego e Formação Profissional António Vázquez Vázquez – Director Xeral de Formación Profesional da Conselleria de Educación e Ordenación Universitária da Xunta da Galicia Pastor Fuenteseca Díaz – Director Xeral de Formación e Colocación da Conselleria de Traballo da Xunta da Galicia **Moderador:** António Leite – Director Adjunto da Direcção Regional de Educação do Norte
16h00	Pausa para Café
16h15	Apresentação das conclusões do Congresso por relatores **Presidente de Mesa:** Elisa Jato Seijas – Profesora da Universidade de Santiago de Compostela Maria Sanjuán Roca – Universidade de Santiago de Compostela Laura Rego Graso – Universidade de Santiago de Compostela Raquel Mariño Fernández – Universidade de Santiago de Compostela Carlos Gonçalves – Universidade do Porto Nuno Anjo – Centro de Emprego do Porto Rui Valente – Centro de Formação Profissional do Porto Olívia Santos Silva – Direcção Regional de Educação do Norte
17h00 -------- 18h00	Conferência Final ***DIMENSÕES da APRENDIZAGEM AO longo da vida: competências para o futuro*** **Orador:** A. Manuel de Oliveira Duarte – Professor Catedrático da Universidade de Aveiro e Coordenador da Agenda para a Empregabilidade