

Introdução

Pretende-se neste relatório ilustrar as competências adquiridas ao longo da formação académica em Psicologia, atendendo aos requisitos necessários para a equivalência ao 2º Ciclo e à obtenção do Grau de Mestre em Psicologia na Universidade da Beira Interior, bem como às aptidões reconhecidas e valorizadas no panorama europeu para o exercício da prática profissional em Psicologia.

De acordo com o Processo de Bolonha em 1999, em linha com as declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999), foi criado um grupo de trabalho com 15 parceiros individuais de 11 países europeus, com diferentes objectivos: desenvolver um modelo de conhecimento e competências para o estudo de Psicologia na Europa; produzir uma comparação detalhada entre os currículos das universidades e treino profissional de cada país membro; facilitar a mobilidade dos psicólogos dos estados membros através da criação de um modelo comum; desenvolver novos modelos de treino profissional baseados em competências; tornar os sistemas de reconhecimento de competências mais claros.

A operacionalização destes objectivos teve como resultado um modelo de estudo que dá acesso ao Diploma Europeu de Psicologia. Este diploma tem como objectivo a standardização a nível europeu da educação académica e formação profissional entre as várias universidades nas quais decorre o curso de Psicologia, unificando desta forma as competências necessárias para obtenção do título de psicólogo, promovendo a livre circulação de psicólogos pela Europa.

Em síntese, as principais competências enunciadas no Regulamento do Grau de Mestre em Psicologia, em convergência com o postulado a nível europeu, abrangem três áreas distintas, nas quais o psicólogo deve estar preparado para que autonomamente possa desempenhar as suas funções de forma eficaz e devidamente fundamentada, sendo estas, designadamente, a avaliação, a intervenção e a investigação em Psicologia. Neste sentido, serão descritas neste relatório as actividades por mim desenvolvidas durante o estágio que realizei no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de S. Silvestre (promovido pelo Instituto de Apoio à Criança), durante o ano lectivo de 2007/2008.

Num primeiro momento, apresenta-se uma breve caracterização da instituição, inicialmente do Instituto de Apoio à Criança (IAC), enquanto promotor do projecto e depois da Escola e da integração do projecto GAAF na mesma, reflectindo as problemáticas inerentes a esta integração. De seguida descrevem-se as diferentes actividades realizadas de acordo com as competências de avaliação e intervenção adquiridas ao longo deste estágio, apresentando posteriormente casos específicos teoricamente fundamentados de intervenção individual e grupal. Em seguida, apresenta-se o projecto de investigação desenvolvido no âmbito da Licenciatura em Psicologia, com o tema “Importância do Desenvolvimento do Projecto Vocacional em Jovens Institucionalizados: Impacto das orientações para objectivos e dos padrões de identidade”. Por fim, apresenta-se uma breve reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido, procurando apontar os principais aspectos inerentes não só às actividades desenvolvidas durante o estágio, mas também às competências e aprendizagens consolidadas, numa tentativa de auto-avaliação e melhoria face a experiências profissionais futuras.

Capítulo 1 - Caracterização do Contexto de Estágio

“Qualquer contexto educativo é, por norma, um quadro de excelência para a prática da psicologia, sendo este entendido como qualquer contexto que tenha como objectivo a formação de crianças e jovens dentro do sistema escolar” (Almeida, 2003, p.15).

O estágio descrito ao longo desta dissertação esteve inserido no projecto de Mediação Escolar do **Instituto de Apoio à Criança – Núcleo de Coimbra**, sendo esta uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), organismo promotor da defesa dos direitos da criança em todas as suas vertentes e também junto das diferentes entidades, instituições e da comunidade em geral, participando na Plataforma Nacional das Organizações Não Governamentais (ONG). Neste primeiro capítulo apresentaremos uma descrição deste local de estágio, com a caracterização estrutural e dinâmica deste contexto particular de actuação, o enquadramento do trabalho desenvolvido no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) no contexto escolar, terminando com uma perspectiva geral introdutória sobre as actividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Curricular realizado ao longo do ano lectivo de 2007/08, na Licenciatura em Psicologia, área de pré-especialização em Psicologia Escolar e da Educação, na Universidade da Beira Interior, sob a orientação da Mestre Carina Guimarães (Departamento de Psicologia e Educação).

1.1 Caracterização estrutural e dinâmica

O Instituto de Apoio à Criança está sediado em Lisboa, sendo constituído por dois núcleos, um em Coimbra e outro em S. Miguel, nos Açores. Quanto à sua estrutura orgânica, esta está dividida, sendo a sua gestão feita por três principais órgãos sociais (Anexo 1): Assembleia-Geral, Conselho Coordenador e Conselho Fiscal.

Tendo como metodologias o trabalho em rede, desenvolvendo parcerias e abrindo caminho para a integração da criança, o **IAC -“Fórum Construir Juntos”**

definiu como um dos seus objectivos promover e dinamizar de Gabinetes de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF), no âmbito do Projecto de Mediação Escolar e em articulação com o SOS-Criança; (Plano de Actividades do IAC, 2007). O Projecto de Mediação Escolar, através do GAAF, consiste numa intervenção nos Agrupamentos Escolares, prestando apoio e ajudando os alunos na resolução dos seus conflitos quotidianos, combatendo o absentismo e abandono escolar e estabelecendo estratégias de intervenção para combater a exclusão social dos alunos e suas famílias.

Desta forma, a experiência descrita ao longo destas páginas decorreu no GAAF da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de S. Silvestre, funcionando esta como Sede do Agrupamento das Escolas de S. Silvestre, criada pela Portaria nº 587/93 de 11 de Julho. Este Agrupamento, de carácter vertical, é constituído por Seis Jardins-de-infância, Cinco Escolas Básicas do 1º Ciclo e pela escola referida (Regulamento Interno e Projecto Educativo da Escola).

A EB 2,3 de S. Silvestre, como o próprio nome indica situa-se na freguesia de S. Silvestre, concelho de Coimbra, num meio predominantemente rural, a uma distância de cerca de 10 Quilómetros de Coimbra.

A população aqui residente tem um nível socioeconómico principalmente baixo/médio, sendo de realçar, que muitas são as pessoas que exercem a sua profissão na cidade de Coimbra, o que desencadeia movimentos constantes de ida e volta. Por norma, estas crianças não tem o acompanhamento desejável por parte dos pais/encarregados de educação, que na maior parte do tempo se encontram ausentes, em média 10 horas por dia. Associado a esta ausência estão as carências afectivas e problemas de comportamento de muitas destas crianças ou jovens, denotando a falta de importância dada pelas famílias, na generalidade, à escola como instituição de desenvolvimento e construção de um projecto de vida. O índice de instrução dos pais é maioritariamente baixo (em média, possuem a escolaridade básica), desenvolvendo por isso as suas actividades principalmente nos sectores primários e secundário.

No ano lectivo de 2007/2008 o corpo docente da escola constituiu-se por 55 pessoas e a população não docente da escola era constituída por 17 auxiliares de acção educativa e 7 funcionários administrativos. Em relação ao número de alunos, no ano lectivo de 2007/2008 a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de S. Silvestre teve um total de 255 alunos, distribuindo-se estes pelo 2º e 3º ciclo. Na escola referida existiram no ano lectivo supra referido duas turmas de Percursos Curriculares Alternativos

constituídas perante a “*necessidade sentida em combater o insucesso escolar, os problemas de integração e comportamentais de alguns dos nossos alunos e em prevenir o abandono escolar precoce*” (Projecto de Turma de PCA).

As actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas na Escola são as seguintes: Ateliers Artísticos (de Artes e de Musica); Clubes (de Jornalismo, de Línguas, de Matemática, de Informática e de Desporto Escolar); Oficinas (de Ciências e Físico-química) e Salas de Estudo (*Projecto Curricular da Escola*).

A escola é por norma um local que envolve muitos elementos, privilegiado para o desenvolvimento de relações. Estas ocorrem a dois níveis: por um lado, são estabelecidas relações formais entre os seus membros, pré-estabelecidas através da posição ocupada por cada um; por outro lado, desenvolvem-se relações informais entre estes membros, sejam eles docentes ou não-docentes. Na EB 2,3 de S. Silvestre é evidente esta dinâmica relacional, onde são estabelecidas as relações formais necessárias ao seu bom funcionamento, mas também onde predominam relações informais entre os seus membros, que envolvem um trabalho colaborativo entre professores, auxiliares de educação educativa e, em geral, a família e a comunidade envolvente. O facto de a escola estar “isolada” em termos geográficos, pode ser um factor que contribui para o desenvolvimento destas relações, visto os seus membros passarem ali a maior parte do seu dia. A relação com os alunos é também muito próxima, sendo este factor essencial pois, na sua maioria, os alunos são provenientes de meios socioeconómicos e culturais bastante desfavorecidos, o que por vezes poderá constituir-se num factor de risco para o absentismo, abandono e insucesso escolar. Assim, a relação estabelecida entre professores e alunos é marcada essencialmente pelo respeito mútuo e pela afectividade. A relação entre alunos e auxiliares de acção educativa é também muito próxima, visto tratar-se de um meio pequeno, sendo estes muitas vezes familiares ou amigos.

O Agrupamento de Escolas de S. Silvestre desenvolveu um conjunto de Protocolos e Parcerias com diferentes instituições ou parcerias de forma otimizar o desenvolvimento dos alunos em vários níveis, tais como: AAPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental; Associação Fernão Mendes Pinto; Câmara Municipal de Coimbra; Caritas Diocesanas de Coimbra; Centro de Saúde; Centro Social e Recreativo de Quimbres; Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra; Escola Superior de Educação de Coimbra; Escola Tecnológica e Profissional de Sicó; IAC – Instituto de Apoio à Criança e ainda Juntas de Freguesia.

No ano lectivo decorrente do estágio, o gabinete foi constituído por oito professoras da escola (sendo que uma estava em horário completo no gabinete) e por

mim, enquanto estagiária na área de Psicologia Escolar e da Educação. Desta forma, o gabinete era compartilhado entre os vários membros, mas sempre que havia necessidade de ficar a sós com os alunos, havia compreensão e colaboração por parte de toda a equipa, que me cedia o gabinete.

Este projecto funcionou com parcerias internas e externas à escola, como sejam as autarquias, centros de saúde, IPSS locais, o Núcleo de Apoio Educativo (NAE), o Serviço de Acção Social Escolar (SASE), as Salas de Estudo e a Associação de Pais.

1.2. A Actuação do GAAF na Escola

O projecto de Mediação Escolar – Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família no qual estive envolvida no decorrer do estágio tem determinados objectivos de actuação gerais e específicos pré-estabelecidos e comuns a todos os gabinetes. Os objectivos gerais são: promover condições psicopedagógicas que contribuam para a consolidação do sucesso escolar e pessoal da criança ou jovem; diminuir e prevenir situações de risco e promover a inter-relação entre os diversos intervenientes, família/escola/comunidade, como agentes participantes no processo de desenvolvimento sócio-educativo. No que aos objectivos específicos diz respeito, estando estes integrados nos gerais, podem ser referidos os seguintes: promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do aluno; contribuir para a reflexão e concretização do projecto de vida da criança/ jovem; diminuir situações de abandono e absentismo escolar; diminuir situações de violência escolar e que coloquem em causa a integridade física e emocional da criança/jovem; diminuir situações de consumo de substâncias psico-activas; criar e dinamizar Redes de Apoio Escolar; promover o envolvimento parental no percurso escolar do aluno; promover iniciativas para fomentar a relação entre os agentes da comunidade escolar; fomentar o trabalho articulado entre serviços da comunidade escolar.

Na concretização dos objectivos mencionados diferentes metodologias são colocadas em acção: a abordagem individual e informal no terreno com o objectivo de trocar informações, procurando estabelecer uma relação de empatia e confiança com os alunos, que permita trocar e obter o máximo de informações possível; a articulação do trabalho com todos os parceiros da comunidade, tanto a nível interno como externo; os diferentes serviços de apoio da escola e com os diferentes mediadores

que centram o seu trabalho no pátio; o acompanhamento à família, em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança com a mesma e ainda a articulação directa e permanente com professores e elementos da comunidade educativa.

Resumindo, uma metodologia com estas características, privilegia o contacto directo e informal com todos os envolventes na comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e família, e também entre esta, proporcionando deste modo resultados mais eficazes. Diferentes estratégias podem ser utilizadas para a concretização dos objectivos do Projecto “GAAF”, estando estas direccionadas para os três principais intervenientes: o aluno, a família e a escola. No que se refere ao aluno, a actuação dos serviços de Psicologia centra-se na avaliação psicológica, apoio e acompanhamento, não só em gabinete mas também em grupo no pátio, o apoio Psicopedagógico e o encaminhamento técnico-profissional.

Quanto à família, estas estratégias consistem principalmente no atendimento ao encarregado de educação e restante família; troca de informações sempre que necessário, encaminhamento para outros profissionais quando assim for solicitado e ainda a realização de visitas domiciliárias.

No que à escola diz respeito, as estratégias baseiam-se no trabalho coordenado com professores e directores de turma e em parceria com agentes internos e externos; reuniões com delegados e subdelegados de turma, apoio e acompanhamento a grupos-turma; participação em reuniões de associações de pais; colaboração em projectos educativos extracurriculares e acompanhamento e dinamização de actividade em espaço informal.

Um projecto com as características já mencionadas abarca um conjunto de actividades pré-determinadas e comuns a todos os gabinetes implementados, que enquadradas nas funções desempenhadas pelo psicólogo educacional baseiam-se essencialmente no acompanhamento a alunos absentistas e que abandonam a escola de forma individualizada; colaboração com o Centro de Saúde, incentivando os alunos na sua ida às consultas, sensibilizando os pais a acompanhá-los e sempre que possível acompanhar os alunos; intervenção com as famílias para ajudar na resolução de problemas; acompanhar os alunos em trabalho conjunto entre os mediadores e os directores de turma, incluindo-se aqui o apoio e consultadoria junto dos professores; aplicação do Programa de Competências Pessoais e Sociais, na promoção e desenvolvimento de actividades extracurriculares e lúdico-pedagógicas na escola.

A necessidade de criação do GAAF na escola surgiu essencialmente das características socioeconómicas do contexto onde esta se insere e seu potencial impacto ao nível escolar e desenvolvimental dos alunos, especialmente face à ausência de recursos neste Agrupamento tais como um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) em serviço permanente, ou a intervenção de assistentes sociais. Mais especificamente, foram verificadas as necessidades sentidas perante as problemáticas identificadas neste contexto, tais como abandono e absentismo escolar, violência escolar, disfuncionalidade familiar vivida pelos alunos, falta de acompanhamento no percurso escolar por parte dos progenitores, défice de competências de relacionamento interpessoal, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, entre outras, justificando-se, assim, a criação de uma estrutura de apoio que fizesse a articulação entre a escola, família e restante comunidade, para tentar minimizar os problemas existentes.

Uma vez que a escola não dispunha de recursos, entrou em contacto com o IAC- Núcleo de Coimbra, com quem já tinha anteriormente articulado um conjunto de serviços. Esta entidade avaliou o pedido feito pela escola e, verificadas as necessidades sentidas perante as problemáticas mencionadas, considerou que a criação de um gabinete nesta escola estaria de acordo com os objectivos do projecto de implementação destes gabinetes nas escolas.

1.3. Funções desempenhadas no decorrer do Estágio Curricular

Como se poderá concluir a partir da informação anteriormente apresentada, enquanto estagiária de Psicologia Educacional do GAAF, as funções desempenhadas no decorrer do estágio basearam-se no enquadramento entre os objectivos pré-determinados para todos os Gabinetes e os objectivos determinados como fundamentais ao desempenho de um profissional desta área numa escola. Sendo que embora estas funções e objectivos sejam diferentes das realizadas num S.P.O., foi possível conciliar os objectivos comuns a todos os GAAF com as funções desempenhadas pelo Psicólogo no contexto escolar, tais como: i) avaliação e intervenção psicológicas, tanto a nível individual como colectivo; ii) aconselhamento e consultadoria junto de professores; iii) construção e implementação de programas de prevenção, perante os problemas identificados; e ainda iii) acompanhamento de alunos com perturbações ou dificuldades sócio-emocionais, problemas de aprendizagem, comportamentais e escolares.

Numa reflexão geral sobre a prática psicológica e as competências desenvolvidas ao longo do estágio, considero que as funções aqui desempenhadas permitiram-me adquirir competências fundamentais ao nível da avaliação e da intervenção psicológicas, as quais serão descritas ao longo desta dissertação.

Capítulo 2 - Avaliação e intervenção psicológicas

A escola é, como refere Almeida (2003, p. 16), “a instituição social onde, provavelmente, faz mais sentido a prática psicológica na actualidade”, por isso mesmo a presença de um psicólogo nas escolas é cada vez mais fundamental, não só para “apagar fogos”, ou seja, para intervir face a problemas já identificados, de forma remediativa, mas também e principalmente para “prevenir que os fogos comecem”. O trabalho do psicólogo no contexto escolar envolve o alargamento da atenção do psicólogo do próprio aluno para a rede de relações em que este interage, com as suas circunstâncias próprias, ou seja, a actuação do psicólogo deve ir além da avaliação psicológica individual e das características próprias do aluno, valorizando as características do contexto onde este vive e o modo como estas afectam o seu comportamento. Neste sentido, a avaliação e a intervenção psicológicas devem, sempre que possível, ter em consideração pessoas significativas para o aluno (como os pais, professores, pares, entre outros). Desta forma, o psicólogo, enquanto agente interveniente no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens, deverá implementar uma acção mais abrangente, com objectivos preventivos e promocionais, além de meramente remediativos, a partir de um modelo de intervenção mais educacional e sistémico, e menos médico-clínico (Almeida, 2003). Torna-se, por isso, fundamental a colaboração e parceria com a escola e a família na organização de iniciativas centradas na promoção do sucesso educativo para todos os alunos, a partir de uma actuação sistemática e contínua ao longo do tempo, capaz de articular e adequar as várias formas e meios de avaliação com as estratégias e actividades de intervenção propostas.

2.1. Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica acompanha a prática da psicologia em todas as suas vertentes, não sendo a área educacional excepção, quer pelas metodologias e instrumentos usados ao nível da avaliação e diagnósticos produzidos, quer pelos fundamentos técnicos ou referenciais teóricos inerentes à construção das provas e aos construtos avaliados (Simões, 2005). No entanto, esta avaliação não deve ser reduzida à utilização de provas psicométricas: saber como avaliar e qual o instrumento exacto para cada caso é uma competência de avaliação que qualquer psicólogo deve possuir (Almeida, Diniz, Pais & Guisande, 2006). Trata-se, assim, de um processo de tomada de decisões, que envolve tarefas de escolha, de inferência, de formulação de juízos e de integração dos resultados, num quadro constituído por informações oriundas de várias fontes. A aquisição de competências de avaliação psicológica são fundamentais para um diagnóstico e intervenção completos e adequados (Aftanas, 1994).

A Avaliação Psicológica descreve e inclui vários instrumentos e procedimentos, exigindo um grande envolvimento por parte do avaliador, uma vez que as decisões são feitas a partir da integração de informação de várias fontes.

A observação directa tem-se demonstrado como um meio eficaz de obter informação acerca do aluno, observar o aluno em contexto de sala de aula, de pátio, entre outros torna-se eficaz para uma melhor aproximação à vida do aluno, no entanto esta técnica tem as suas limitações, tais como o facto de as situações observadas não poderem ser generalizadas a outras situações de vida do aluno e ainda a possível alteração do próprio comportamento do aluno ao estar a ser observado.

A entrevista semi-estruturada é também um meio de avaliação psicológica em contexto escolar notoriamente significativo, uma vez que nesta o aluno tem a possibilidade de falar sobre os seus sentimentos, pensamentos e comportamentos, no entanto esta pode não se tornar eficaz quando o aluno não colabora e não permite que a entrevista seja possível, mostrando-se contrariado em participar ou mesmo ridicularizando a situação. Desta forma, a elaboração da entrevista em avaliação psicológica tem de ter sempre em consideração o tipo de aluno (e suas problemáticas) a que vai ser aplicada.

Os testes Psicológicos são ferramentas cada vez mais utilizadas em avaliação psicológica, evoluindo a sua função da simples medição de diferenças entre os indivíduos ou entre as reacções do mesmo indivíduo em diferentes situações para a auto-compreensão do próprio indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal. As escolas estão neste momento entre os principais usuários dos testes, uma vez que esta técnica possibilita classificar a criança com referência à sua habilidade, identificar aprendizes notoriamente lentos ou rápidos, aconselhar a nível educacional e ocupacional, seleccionar os candidatos para as escolas profissionais, entre outras utilizações que os testes psicológicos têm no contexto escolar (Anastasi & Urbina, 2000).

No entanto à utilização destes testes estão implícitas várias limitações, tais como a ansiedade e preocupação face aos resultados que a sua aplicação pode causar no aluno que está a ser alvo da sua realização e ainda os efeitos de treino causado pela repetitiva aplicação de testes que o aluno é alvo, influenciando o seu desempenho na realização de testes. Desta forma, a familiarização com os testes psicológicos deve ser evitada (Anastasi & Urbina, 2000).

Por seu lado a utilização de questionários e inventários pressupõem uma comunicação mais objectiva por parte do sujeito, dos seus sentimentos, preferências, pensamentos e comportamentos, avaliando aquilo que a pessoa realmente é, o que conhece de si própria e o que deseja que os outros conheçam de si. A sua utilização no contexto escolar tem várias limitações, tais como a interpretação do próprio sujeito, a tendência para a resposta habitual, a falsificação dos resultados (querer parecer melhor do que é ou querer apresentar-se psicologicamente perturbado) e ainda o efeito de desejabilidade social, várias destas limitações podem ser ultrapassadas através da dissimulação dos objectivos do inventário (Anastasi & Urbina, 2000).

No âmbito das actividades de avaliação psicológica desenvolvidas ao longo do estágio, as metodologias e instrumentos utilizados foram variados e dependeram do tipo de dificuldades verificadas no aluno. A nível individual e em todos os casos foi utilizada a recolha de informação, não só junto do próprio aluno, mas também através de professores, pais e outros membros da comunidade educativa, fichas de anamnese dispensadas pelo IAC e por mim adaptadas (cf. Anexo II, 1), entrevistas semi-estruturadas, assim como diferentes testes psicológicos, tal como pode ser verificado no Quadro 1, no qual se apresentam os testes mais utilizados, o número de casos em que se verificou a necessidade da sua utilização e as principais causas da sua

aplicação, consoante a problemática verificada (uma síntese com as principais características de cada instrumento é apresentada no Anexo II, 7). Dois dos instrumentos aqui apresentados foram utilizados no Programa de Orientação Escolar e Profissional de apoio à tomada de decisão do 9º ano, justificando-se por isso a sua utilização em grupo.

Quadro 1 - Instrumentos de avaliação psicológica utilizados, problemáticas associadas a sua utilização e número de casos em que foram utilizados

Instrumento	Problemáticas associadas	Número de casos
Escala de Auto-conceito de Piers-Harris “ <i>O que eu acho de mim</i> ”	- Problemas sócio-emocionais; - Problemas de Comportamento; - Dificuldades de Aprendizagem.	4
Desenho da Família	- Disfuncionalidade familiar; - Problemas sócio-emocionais; - Baixo rendimento académico.	5
Bateria de Socialización (BAS-3)	- Problemas de comportamento; - Problemas sócio-emocionais.	3
Escala de Ajustamento Social	- Problemas sócio-emocionais; - Problemas de comportamento.	2
Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças (R.A.T.C.)	- Problemas sócio-emocionais; - Dificuldades de Aprendizagem; - Problemas de comportamento.	7
Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – 3ª Edição WISC – III	- Dificuldades cognitivas; - Dificuldades de Aprendizagem.	1
Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (AME)	- Dificuldades de Aprendizagem; - Dificuldades na aprendizagem auto-regulada; - Dificuldades cognitivas.	4
Provas de leitura e escritas	- Dificuldades de Aprendizagem (dislexia e dificuldades na escrita).	3
Interesses e Preferências Vocacionais	- Avaliação dos Interesses e Preferências Ocupacionais - Programa de Orientação Escolar e Profissional de apoio ao 9º ano	Aplicação colectiva aos alunos do 9º ano
Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial	- Avaliação do raciocínio, em cinco áreas: Numérico, Abstracto, Verbal, Espacial, e Mecânico - Programa de Orientação Escolar e Profissional de apoio ao 9º ano	Aplicação colectiva aos alunos do 9º ano

Importa referir, ainda ao nível da avaliação psicológica efectuada, a multiplicidade de metodologias utilizadas, quantitativas e qualitativas, numa tentativa de auferir a devida precisão e validade nas conclusões retiradas ao nível do diagnóstico e da eficácia da intervenção implementada, mas sem esquecer o contributo essencial da informação recolhida a um nível mais dinâmico e qualitativo. Procurou-se, assim, elaborar uma avaliação que contemplou a integração complementar de informação, numa convergência entre a análise dos produtos ou resultados obtidos nas provas e os processos subjacentes ao desempenho e realização dos sujeitos.

2.2. Intervenção psicológica

Ao nível da intervenção psicológica em contexto escolar, esta deve ser feita com toda a comunidade educativa, envolvendo alunos, famílias, professores e funcionários. O apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar é uma constante no trabalho numa escola, não podendo o objectivo de qualquer intervenção ser apenas o aluno mas sim todo o sistema que o rodeia (Taveira & Silva, 2008). Utilizando a classificação da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1976), a prática do psicólogo escolar neste contexto envolve, a nível micro-sistémico os alunos, a nível meso-sistémico as famílias, professores e funcionários, e um nível mais macro-sistémico toda a comunidade educativa que, de forma mais indirecta, afecta o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O presente projecto de Mediação Escolar, tendo como objectivo a criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, promove o envolvimento entre os diferentes membros desta comunidade, sendo que um mediador é por norma alguém que tem um papel fundamental na mediação entre os diferentes agentes educativos, sendo esta intervenção feita tanto a nível directo (individual ou grupal) como indirecto.

Como refere Almeida (2003), as competências dos psicólogos na escola incluem a “consulta psicológica”, incluindo nestas a intervenção promocional, preventiva e remediativa, assim como uma vasta diversidade de modalidades, tais como o aconselhamento, a psicoterapia, a educação psicológica e a consultadoria-formação, tendo como alvos não só os alunos mas toda a comunidade educativa.

De acordo com o já referido Morrill, Oetting e Hurst (1974) apresentaram sob a forma de cubo um modelo capaz de permitir a concepção de 36 tipos diferentes de intervenção, representando três tipos de dimensões na consulta psicológica, podendo estas assumir vários tipos de acordo com o alvo, método e objectivo definidos:

- O objectivo da intervenção: Remediativa, Preventiva e Desenvolvidor;
- O alvo da Intervenção: Indivíduo, Grupos Primários ou Secundários e Instituições ou Comunidades;
- O método da Intervenção: Directo, Consultadoria/ Formação e Mass Media.

Tendo em consideração este modelo, a consulta psicológica é definida como uma intervenção que através de meios psicológicos directos ou indirectos visa remediar, prevenir ou promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, grupos ou instituições (Gonçalves, 1990).

O modelo de Morrill, Oetting e Hurst (1974) vai de encontro à tendência actual de alargar ao máximo os alvos da intervenção, assim como os seus objectivos e uma maior ênfase no método desenvolvimental em prol do remediativo (Gonçalves, 1990). Embora na actualidade se privilegiem, com particular relevo no contexto escolar, objectivos de intervenção psicológica a um nível mais preventivo e promocional e menos remediativo, na maioria das vezes isso não ocorre, em parte devido ao facto de o psicólogo ainda ser muitas vezes considerado como “bombeiro” (Almeida, 2003) ou o “apaga fogos” de situações consideradas problemáticas.

Subjacente à Intervenção Psicológica realizada no decorrer do estágio está o modelo terapêutico Cognitivo-Comportamental, baseado nos princípios da aprendizagem e da psicologia experimental, que tem como principal objectivo encorajar a mudança comportamental, focando-se na importância das crenças e atribuições no comportamento humano e na atribuição principal ao sujeito como potenciador da sua própria mudança da (Gonçalves, 2004).

Este modelo de intervenção tem como objectivo ensinar o aluno a identificar, avaliar e responder aos seus pensamentos e comportamentos disfuncionais através da utilização de técnicas que têm como objectivo uma mudança comportamental e cognitiva, tais como o modelo do condicionamento clássico, operante, aprendizagem social, condicionamento coberto, autocontrolo e reestruturação cognitiva.

2.2.1. Intervenção directa com avaliação psicológica

Os pedidos de acompanhamento individual dos alunos surgiram no GAAF normalmente por iniciativa do Director de Turma, sendo também sinalizados pelas professoras que englobam a equipa do GAAF. No total, foram acompanhados 10 casos de intervenção psicológica individual, sendo as problemáticas mais incidentes: problemas de comportamento, dificuldades no relacionamento interpessoal, dificuldades de aprendizagem e abandono ou absentismo escolar. No quadro 2 apresenta-se a incidência de problemáticas associadas à intervenção psicológica realizada no decorrer do estágio, através da apresentação do número de casos associados a cada problemática.

Naturalmente, na maioria dos casos existe uma forte comorbilidade entre a problemática principal identificada (primária) e outro tipo de dificuldades associadas. Por exemplo, um aluno com dificuldades de aprendizagem, que repetidamente experiencia o fracasso no desempenho das tarefas académicas, poderá ao longo do tempo vivenciar dificuldades acrescidas no domínio sócio-emocional, perdendo o interesse pela aprendizagem devido à construção de crenças desadaptativas de controlo pessoal sobre os acontecimentos (atribuições causais estáveis de incontrolabilidade, *locus* de controlo externo, baixas expectativas de auto-eficácia) e a um baixo auto-conceito académico, o que por sua vez poderá desencadear uma maior ansiedade na execução das tarefas académicas, ou até mesmo o evitamento na sua realização, sustentado pelo desânimo aprendido.

Estes factos levam muitas vezes a que estes alunos consideram a escola como hostil, não só porque exige comportamentos sociais que não são usuais na sua maneira de ser, mas também porque lhes dá uma sistemática imagem de fracasso e incompetência na realização de tarefas escolares, sendo que muitas vezes os seus comportamentos reflectem como que uma “vingança” contra o contexto onde se sentem ou são sistematicamente excluídos (Lopes, 2003).

Tendo em consideração que 80 % dos alunos com problemas comportamento manifestam também problemas de realização escolar, verificando-se a comorbilidade entre estas duas problemáticas associadas ao contexto escolar. Pelo Contrário, 40-50% dos alunos com problemas de realização escolar manifestam problemas de

comportamento, uma vez que alguns dos alunos que apresentam dificuldades de realização escolar tem um comportamento passivo dentro da sala de aula.

Desta forma, o rendimento académico constitui uma variável preditora do aluno a escola (Lopes, 2003), tanto no que respeita alunos com problemas de comportamento como aqueles que não se adaptam à escola devido às dificuldades de realização escolar no entanto tem um comportamento “apático” e quase fóbico.

Conforme refere Lopes (2003) aliada a este comorbilidade está o facto de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento serem pouco sensíveis a intervenções no domínio comportamental.

Torna-se, por isso, necessário desenvolver um processo de avaliação cuidado para cada caso em particular, no sentido de reunir o máximo de elementos possíveis que ajudem a traçar um quadro compreensivo de diagnóstico. Este cuidado é fundamental, e não se esgota num momento inicial de despiste ou avaliação prévia da situação, mas prolonga-se, muitas vezes, ao longo da própria intervenção, num processo de avaliação contínuo e sistemático, de forma a fundamentar devidamente o plano de intervenção psicológica formulado para cada caso e a articulá-lo, ou reajustá-lo se necessário, de forma coerente ao longo do tempo, em função dos resultados que vão sendo obtidos e da avaliação da eficácia da própria intervenção em curso.

Neste seguimento, a formulação, desenvolvimento e implementação de um plano de intervenção muitas vezes requer o delineamento de objectivos transversais a várias problemáticas e a adopção de estratégias diversificadas e específicas face às características idiossincráticas de cada caso em particular. Assim, apesar da sua maior incidência na origem primária do problema, os planos de intervenção desenvolvidos ao longo do estágio, sempre que possível e adequado, contemplaram a definição de objectivos secundários, no sentido de garantir uma maior eficácia ao nível do ajustamento e desenvolvimento global do sujeito.

Quadro 2 – Problemáticas e número de casos acompanhados na intervenção psicológica

Problemática principal associada	Nº de Casos
Problemas Sócio-emocionais	4
Dificuldades de Aprendizagem	3
Problemas Comportamentais	3
Risco de Abandono Escolar	1

Em seguida, apresentam-se vários quadros com uma breve síntese descritiva de alguns casos acompanhados na modalidade de consulta individual no decorrer de todo o ano lectivo, onde estão reflectidos os dados principais acerca dos alunos, as problemáticas associadas, os objectivos e modalidades de intervenção, as estratégias e técnicas de avaliação e intervenção e ainda a avaliação dos resultados. Conforme se poderá verificar, as principais problemáticas associadas a este acompanhamento incluem problemas sócio-emocionais, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem e défice de competências pessoais e sociais. Outros casos serão alvo de um maior aprofundamento e fundamentação, no capítulo seguinte.

Quadro 3 – Caso da A.C.V.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Feminino	11	6º	9	Professora do GAAF	15/01/2008
Problemática	- Problemas emocionais relacionados com o recente falecimento da mãe; - Alterações no rendimento escolar no 1º período;					
Objectivos gerais de intervenção	- Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Desenvolvimento de estratégias para vencer os seus próprios medos.					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com a aluna (quinzenalmente)				
	Indirecta	- Reunião com a sua D. T. - Participação em reuniões de Conselho de Turma				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	- Entrevista semi-estruturada com a aluna; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes professores; - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Avaliação da sua percepção familiar (“Desenho da Família”), do seu Auto-conceito (“Escala de Auto-conceito de Piers-Harris “O que eu acho de mim”) e dos seus medos.				
	Intervenção	- Reestruturação cognitiva acerca das suas ansiedades e medos; - Estabelecimento de objectivos em relação às classificações que diminuíram.				
Avaliação dos Resultados	A aluna começou a falar com mais facilidade acerca do falecimento da mãe e da tristeza que sentia em relação ao mesmo. Além disso conseguiu melhorar as classificações que tinha baixado.					

Quadro 4 - Caso do F.L.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	10	5º	10	D.T.	20/02/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção já diagnosticado pela pedo-psiquiatra que acompanha o aluno; - Pedido por parte da mãe de acompanhamento psicológico na escola; - Problemas de comportamento dentro e fora da sala de aula. 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal. 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T.; - Reunião com os pais do aluno; - Contacto telefónico com a pedo-psiquiatra que acompanha o aluno; - Participação em reuniões de Conselho de Turma. 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes professores - Observação em contexto informal (pátio, refeitório); - Avaliação dos seus níveis de socialização (BAS-3) e (Escala de Ajustamento Social). 				
		Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de consultadoria com mãe do aluno, de forma a clarificar a forma adequada de utilização do plano de contingências; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal. 			
Avaliação dos Resultados	<p>Relativamente ao pedido que a mãe fez à escola nos sentido de que lhe fosse elaborado um plano de contingências foi esclarecida a situação com a mãe do aluno, assim como com a pedo-psiquiatra, continuando a mãe do aluno com o referido plano em casa, marcando reuniões com a D.T. do F. sempre que necessário.</p> <p>Em relação ao comportamento do aluno, este obteve algumas melhorias, principalmente no contexto de sala de aula com a D.T., contudo o trabalho deve ser continuado, sendo o treino de competências de resolução de problemas interpessoais uma área que deve ser continuada na intervenção com o aluno.</p>					

Quadro 5- Caso do N.P.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	15	8º	5	D.T.	12/12/2007
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Pedido por parte do aluno de acompanhamento psicológico; - Situação familiar disfuncional; - Desinteresse pelas actividades escolares (risco de abandono escolar); - Manifestações de ansiedade em diferentes situações do dia-a-dia, como por exemplo em conflitos com professores, familiares e colegas; 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na abertura e confiança; - Desenvolvimento de estratégias de gestão da ansiedade, especialmente em situações de conflito; - Orientação Escolar e Profissional; - Estabelecimento de objectivos de futuro concretos; 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (semanalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a D. T. do aluno; - Participação em reuniões de Conselho de Turma; 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restante Conselho de Turma; - Observação em contexto informal (pátio, refeitório). 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição dos efeitos negativos que as situações familiares vividas pelo aluno tiveram do ponto de vista emocional; - Realização de um quadro com lista de situações de ansiedade vividas pelo aluno (Registo de Auto-monitorização, Gonçalves, 2004) - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal; 				
Avaliação dos Resultados	<p>Não foi possível avaliar os resultados da intervenção realizada, uma vez que o aluno desistiu por vontade própria da mesma, sendo várias vezes questionado por parte da psicóloga estagiária e da sua directora de turma do motivo desta desistência, dizendo apenas que se esquecia das sessões combinadas. Apesar desta desistência a intervenção com este aluno seria fundamental a diferentes níveis (emocional, escolar...), contudo para isso é necessário que o mesmo tenha vontade e persistência nesta intervenção, o que não se verificou.</p>					

Quadro 6- Caso do T.S.

	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
Realizado	Masculino	13	5º	18	Professora do aluno	10/12/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na leitura e escrita - Desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade (avaliação do QI pela psicóloga que acompanha o aluno desde há dois anos); - Manifestações de ansiedade por parte do aluno, principalmente em situações onde está a ser observado; - Luto patológico vivido pela família do aluno desde a morte do seu irmão mais velho (há dois anos atrás); 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Reeducação da leitura e da escrita; - Apoio nos métodos de estudo; - Desenvolvimento de estratégias que ajudem o aluno a lidar com o medo e ansiedade. 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (semanalmente, salvo algumas excepções)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no Conselho de Turma; - Reunião com a mãe do aluno; - Reunião com a psicóloga que acompanha o aluno e a sua família desde há dois anos; 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto do Conselho de Turma - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Avaliação do seu nível desenvolvimento de leitura e escrita ("Prova de leitura" e Ditados/composições), da sua percepção de família ("Desenho da Família") e do seu mundo interpessoal (Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças" (R.A.T.C.); 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de diferentes actividades com o aluno no sentido de: compreensão dos textos lidos, identificação de frases que o aluno não compreendeu (recepção auditiva); identificação de objectos, associados a letras e sons, localização de semelhanças e diferenças (recepção visual); leitura conjunta de um texto, promoção da expressão de opiniões pessoais sobre temas como o Natal, a festa da escola, algum acontecimento dentro da sala de aula (expressão verbal); exercícios de compreensão das relações entre palavras por meio de opostos, exercícios de encerramento e completamento de frases e de reconhecimento de formas correctas para as palavras, explicações das regras básicas da gramática (encerramento gramatical) (Torres & Fernandez, 2002). - Apoio nos métodos de estudo: Elaboração de horário de estudo, gestão do tempo e espaço de estudo, organização dos cadernos diários, entre outras estratégias de auto-regulação da aprendizagem (Vasconcelos, 2003) 				

	<ul style="list-style-type: none">- Promoção de hábitos de leitura e escrita- Exploração da natureza universal do medo, como forma de intervir nos medos do aluno (<i>"Pôr o medo a fugir: As tuas Aventuras contra o medo"</i>, de Margarida Henriques, Miguel Gonçalves e Joaquim Freitas, 2006).
Avaliação dos Resultados	<p>Relativamente à reeducação da escrita e da leitura creio que as sessões com o T. foram fundamentais para o desenvolvimento nestas áreas, ajudando o aluno a reduzir os seus erros e a melhor compreender as regras gramaticais e os conteúdos dos textos, contudo o aluno revela ainda dificuldades principalmente ao nível da expressão escrita.</p> <p>A intervenção do ponto de vista emocional com este aluno teria de ser mais abrangente e durante mais tempo, uma vez que subjacentes aos medos do aluno está a morte do seu irmão, tema específico no que respeita à sensibilidade do aluno. Uma vez que não poderia acompanhar este aluno durante todo o tempo que era preciso para abordar aprofundadamente este problema, considerei que este acompanhamento fosse feito de uma forma mais indirecta, ajudando o aluno a perceber que pode vencer os seus medos e as suas inseguranças, que é mais forte do que eles e que não os pode deixar dominar a sua vida. A continuidade de acompanhamento psicológico com este aluno seria fundamental.</p>

Quadro 7 – Caso do D.C.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	11	5º	12	D.T.	20/01/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Disfuncionalidade familiar vivida pelo aluno – violência conjugal já sinalizada e avaliada na CPCJ; - Revolta do aluno face a situação familiar vivida; - Baixo rendimento escolar; - Problemas de comportamento dentro e fora da sala de aula. 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento de competências e hábitos de estudo; 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T.; - Reunião com a encarregada de educação (mãe); - Contacto telefónico com a psicóloga acompanha o processo do aluno, reencaminhando pela CPCJ; - Estabelecimento de contacto com a professora interlocutora entre a escola e a CPCJ de Coimbra; - Participação em reuniões de Conselho de Turma; 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes professores - Percepção que o D.C. tem do seu mundo interpessoal (“Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças” (R.A.T.C.), assim como da sua família e o seu papel nesta (“Desenho de família”); - Das competências de estudo do aluno (“Escala de avaliação dos métodos de estudo”), do seu ajustamento social (“Escala de Ajustamento social” e por fim do auto-conceito (“Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris”); - Observação em contexto informal (pátio, refeitório). 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de consultadoria com a directora de turma do aluno, definindo estratégias cognitivo-comportamentais (como por exemplo reforços positivos) promotoras do desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de aprendizagem; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal; - Apoio ao estudo, nomeadamente na definição de estratégias cognitivas para uma melhor organização dos hábitos e métodos de estudo; - Promoção do auto-conceito e auto-estima do aluno; 				
Avaliação dos Resultados	<p>O comportamento do D.C. teve algumas melhorias, contudo não tanto como seria desejado. Em relação ao rendimento escolar, apesar de este ter melhorado no 3º período não foi suficiente para o aluno transitar para o 6º ano de escolaridade, o que demonstra a necessidade de acompanhamento na redefinição de estratégias cognitivas promotoras de sucesso académico, tais como modificar os seus hábitos e métodos de estudo. Em relação à forma como o aluno se vê a si mesmo considero que o auto-conceito do D.C. progrediu notavelmente desde o início das sessões até ao final do ano, assim como a forma que este encara a situação vivida pela sua família.</p>					

Quadro 8 – Caso do J.B.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	12	6º	11	D.T.	10/03/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Disfuncionalidade familiar vivida pelo aluno – divórcio dos pais acerca de um ano atrás - Revolta do aluno face a situação familiar vivida; - Baixo rendimento escolar; - Problemas de comportamento dentro e fora da sala de aula; 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento de competências e hábitos de estudo; 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T.; - Participação em reuniões de Conselho de Turma. 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes professores - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Percepção que o J.B. tem da sua família e o seu papel nesta (“Desenho de família”); - Das competências de estudo do aluno (“Escala de avaliação dos métodos de estudo”), do seu auto-conceito (“Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris”) e ainda dos seus níveis de socialização (“Bateria de Socialização 3- BAS 3). 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de consultadoria com a directora de turma do aluno, definindo estratégias cognitivo-comportamentais (como por exemplo reforços positivos) promotoras do desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de aprendizagem; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal; - Apoio ao estudo, nomeadamente na definição de estratégias cognitivas para uma melhor organização dos hábitos e métodos de estudo. 				
Avaliação dos Resultados	<p>O facto de o J.B. ter sido referenciado já no decorrer do 2º período encurtou o acompanhamento com este aluno. O treino de formas de resolução de problemas de relacionamento interpessoal deve ser continuado com o J.B., uma vez que apesar de já ter existido algumas modificações desde o início da intervenção, estas necessitam de ser continuamente treinadas. Em relação ao rendimento académico o J.B. teve algumas melhorias ao longo do 3º período, facto que lhe permitiu transitar de ano.</p>					

Quadro 9 – Caso do J.F.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	10	5º	15	D.T.	15/12/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Disfuncionalidade familiar referenciada pela avó materna, segundo a mesma o aluno terá sido abandonado primeiro pelo pai e de seguida pela mãe, facto, que segundo a avó, tem vindo a alterar os comportamentos do J.F.; - Baixo rendimento escolar; - Problemas de comportamento dentro e fora da sala de aula. 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal; - Avaliação da percepção que o J.F. tem da situação familiar vivida. 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T. - Participação em reuniões de Conselho de Turma 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes membros do Conselho de Turma (C.T.) - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Avaliação da percepção que o J.F. tem do seu sistema familiar (“Desenho da família”), bem como do seu mundo interpessoal (Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças - R.A.T.C.); - O relacionamento interpessoal do aluno foi avaliado através de diferentes actividades, assim como o seu auto-conceito; 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao estudo, nomeadamente na definição de estratégias cognitivas para uma melhor organização dos hábitos e métodos de estudo; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal - Processo de consultadoria com a directora de turma do aluno, definindo estratégias cognitivo-comportamentais (como por exemplo reforços positivos) promotoras do desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de aprendizagem; - Realização de diferentes actividades que tinham como objectivo melhor compreender a situação familiar vivida pelo aluno. 				
Avaliação dos Resultados	<p>Devido à mãe do aluno não ter comparecido na escola para as reuniões marcadas não foi possível compreender a situação familiar na sua totalidade, uma vez que segundo o aluno não mostrou conhecimento acerca da situação vivida, referindo várias vezes que gostava muito da sua família e do seu pai. Em relação aos comportamentos desajustados do J.F. estes sofreram algumas melhorias, principalmente depois do início da sua participação no programa promoção de competências sociais que foi implementado na sua turma. O rendimento académico do aluno melhorou, contudo manteve alguns níveis negativos. O acompanhamento com este aluno e principalmente com a sua família devesse ser continuado.</p>					

Quadro 10 – Caso do N.A.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	11	5º	19	D.T.	15/12/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Défice cognitivo já diagnosticado pela psicóloga que acompanhou o aluno, manifestando alguma revolta em relação a este défice, exteriorizada nas actividades escolares (como castigo impôs a si próprio o abandono do futebol) - Baixo rendimento escolar 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Promoção da auto-estima do aluno; - Apoio nos métodos e hábitos de estudo. 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T. - Participação em reuniões de Conselho de Turma - Estabelecimento de contacto com a psicóloga que acompanhou o N.A. anteriormente; 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e do C.T. - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Avaliação das competências de estudo do aluno (“Escala de Métodos de Estudo”), bem como das suas capacidades de foro linguístico (leitura e escrita); - Avaliação da percepção que o N.A. tem do seu mundo interpessoal (Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças); - Avaliação do Auto-Conceito do aluno (“Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris”) 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao estudo, nomeadamente na definição de estratégias cognitivas para uma melhor organização dos hábitos e métodos de estudo; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas, nomeadamente de problemas relacionados com o relacionamento interpessoal - Processo de consultadoria com a directora de turma do aluno, definindo estratégias cognitivo-comportamentais (como por exemplo reforços positivos) promotoras do desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de aprendizagem; - Realização de diferentes actividades que tinham como objectivo promover a auto-estima e auto-conceito do N.A. 				
Avaliação dos Resultados	<p>No final da intervenção foi possível verificar algumas melhorias na percepção que o N.A. tem das suas capacidades e do que é capaz de fazer. O facto da relação com o aluno ser marcada pela confiança do mesmo e pela empatia foi também positivo neste processo. Em relação ao rendimento académico do aluno, este sofreu algumas melhorias contudo não foi suficiente para transitar de ano. A redefinição de estratégias, como a alteração do plano educativo individual do aluno, devem ter sido em consideração no próximo ano lectivo.</p>					

Quadro 11 – Caso J.G.

Realizado	Sexo	Idade	Ano de escolaridade	Nº de sessões	Pedido	Data
	Masculino	12	6º	18	D.T.	10/12/2008
Problemática	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades cognitivas que pautam todo o seu percurso escolar; - Baixo rendimento escolar; - Falta de acompanhamento da família no seu percurso escolar; 					
Objectivos gerais de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de uma relação terapêutica baseada na empatia e confiança; - Regulação da auto-aprendizagem do aluno; - Apoio nos métodos e hábitos de estudo; - Aumentar a motivação do aluno para o processo de ensino-aprendizagem; 					
Modalidade de Intervenção	Directa	- Consulta psicológica com o aluno (quinzenalmente)				
	Indirecta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com a sua D. T. - Participação em reuniões de Conselho de Turma; - Reunião com a mãe do aluno; 				
Principais Estratégias e Técnicas	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estruturada com o aluno; - Recolha de informação junto da D.T. e restantes membros do C.T. - Observação em contexto informal (pátio, refeitório) - Avaliação do funcionamento cognitivo do aluno através Escala de Inteligência de Weshler para crianças – 3ª Edição WISC – III”, bem como das suas capacidades de foro linguístico (leitura e escrita); - Avaliação da percepção que o J.G. tem do seu mundo interpessoal (Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças - R.A.T.C.”); - Avaliação dos níveis de socialização do aluno através da Bateria de Socialização (BAS). 				
	Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao estudo, nomeadamente na definição de estratégias cognitivas para uma melhor organização dos hábitos e métodos de estudo; - Análise de diferentes formas de resolução de problemas; - Processo de consultadoria com a directora de turma do aluno, definindo estratégias cognitivo-comportamentais (como por exemplo reforços positivos) promotoras do desenvolvimento de competências fundamentais ao processo de aprendizagem; - Realização de diferentes actividades que tinham como objectivo promover a auto-regulação da aprendizagem do aluno. 				
Avaliação dos Resultados	<p>No final da intervenção foi possível verificar algumas melhorias na auto-regulação do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. O facto da relação com o aluno ser marcada pela confiança do mesmo e pela empatia foi também positivo neste processo. Em relação ao rendimento académico do aluno, este sofreu algumas melhorias contudo a eficácia das estratégias de estudo adquiridas será maior se beneficiar de apoio após as aulas. A possibilidade de este aluno ser integrado numa turma de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) no ano lectivo seguinte foi colocada pela D.T. no final do 3º período.</p>					

2.2.2. Intervenção indirecta

A intervenção indirecta, feita através de um processo de consultadoria, sendo este, um “processo de resolução de problemas cooperativo entre um especialista em saúde mental (o consultor) e uma ou mais pessoas (os consultantes) que são responsáveis pela implementação de uma determinada forma de apoio psicológico a uma outra pessoa (o cliente)” (Medway, 1979), foi feita entre a estagiária (consultora), os professores e pais dos alunos (consultantes) e os próprios alunos.

Foi ainda realizado o *workshop*: “Os comportamentos problemáticos em discurso directo: as interrogações, as exclamações e as reticências...” como forma de intervenção indirecta, devido às necessidades sentidas pelos professores do Agrupamento, principalmente da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo, perante os problemas de comportamento em contexto de sala de aula. O *workshop* foi orientado pela Drª Sandra Guimarães, docente na Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação. Para uma melhor divulgação da formação entre os vários docentes do Agrupamento elaborei cartazes e desdobráveis com a respectiva ficha de inscrição (Anexo IV).

Capítulo 3 - Apresentação e Fundamentação Teórica de Casos Específicos (competências de avaliação e de intervenção)

Após ter realizado uma breve descrição das actividades de intervenção e de avaliação irei apresentar de seguida quatro casos teoricamente fundamentados acompanhados ao longo do decorrer do Estágio Curricular que serve de base ao presente relatório, sendo que dois dizem respeito à avaliação e intervenção em consulta individual, nomeadamente o caso do J.G. e do T.S. e os outros dois baseiam-se em dois programas desenvolvidos em consulta grupal, nomeadamente o Programa de Orientação Escolar e Profissional “Eu decido o meu futuro”, realizado com as duas turmas do 9º ano de escolaridade da supra-referida escola com o objectivo de apoiar a sua transição para um novo ciclo e o Programa de Promoção de Competências Sociais “Quero crescer feliz”, desenvolvido com uma das turmas onde foram referenciadas carências ao nível do desenvolvimento de competências sociais, o 5º B, com o objectivo de promover este tipo de competências, em anexo podem ser verificados os Manuais e todo o material necessário para a implementação destes programas (Anexo II).

3.1. O Caso do J.G. (Consulta Individual)¹

O J.G. tinha 12 anos e frequentava o 6.º ano de escolaridade da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de S. Silvestre, quando foi referenciado ao GAAF pela sua Directora de Turma (D. T.), devido às dificuldades cognitivas que manifesta desde que iniciou o seu percurso escolar. Neste seguimento, o Conselho de Turma (C.T.) pediu que fosse realizada uma avaliação psicológica ao aluno. Apesar de este pedido já ter sido realizado em diferentes alturas, uma vez que os professores do aluno consideram que manifesta dificuldades acima do esperado para a sua idade, principalmente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, o J.G. não foi anteriormente sujeito a nenhuma avaliação ou intervenção psicológica.

¹ Uma síntese deste caso pode ser consultada no Quadro 11 no Capítulo 2

No processo de consulta psicológico desenvolvido ao longo de 18 sessões foram envolvidos o próprio aluno, a sua mãe e a directora de turma, assim como outros professores que colaboravam com o GAAF. A mãe do J.G. mostrou o seu total acordo com a avaliação e intervenção com o seu educando, referindo que “não pode ajudar o filho porque não tem habilitações para o fazer”, contudo que “está disponível para o que for necessário”, uma vez que também quer compreender qual o problema do J.G. Referiu também que ao longo dos anos foi pedida esta avaliação por parte de vários professores, contudo a médica de família nunca encaminhou o pedido para o serviço de pedo-psiquiatria infantil do Hospital.

Conforme informações recolhidas junto da sua D.T. o J.G. manifestou, no seu primeiro ano nesta escola (no ano lectivo de 2005/2006), problemas de comportamento e relacionamento interpessoal dentro e fora da sala de aula, tendo ficado retido no 5.º ano de escolaridade. A partir desta altura, e devido às constantes repreensões por parte de professores e funcionários, o seu comportamento melhorou, sendo no presente ano considerado pela sua directora de turma como um aluno que sabe respeitar os professores e colegas, com excepção de algumas situações em que isso não acontece, sendo estas consideradas como “normais para a idade” (conforme é referido no seu C.T.).

Em relação à dinâmica familiar do aluno, este vive com os pais e com o irmão mais novo. O pai tem 33 anos e exerce a profissão de serralheiro, contudo não se encontra em casa durante a semana visto estar a trabalhar fora; a mãe tem 39 anos e trabalha como empregada de limpezas. Devido ao facto de os pais estarem muitas vezes ausentes por motivos de trabalho é o aluno quem se responsabiliza pela educação e cuidados a prestar ao irmão mais novo nestas situações, como por exemplo na hora do pequeno-almoço e na deslocação para a escola.

Quanto à história escolar do aluno, recolhida através de diferentes fontes (como relatórios incluídos no seu processo escolar) verifica-se que as dificuldades cognitivas do aluno e o impacto destas no processo de ensino-aprendizagem têm pautado o seu percurso académico. O J.G. frequentou o 1º Ciclo na freguesia onde reside e apesar das várias dificuldades manifestadas ao longo dos anos e confirmadas nos relatórios do seu processo escolar, não se verificaram retenções. No presente ano lectivo o aluno obteve três níveis negativos no 1º Período às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e História e Geografia de Portugal.

Depois de garantida a relação de confiança e empatia com o aluno através de várias actividades, foi realizada uma avaliação do seu funcionamento cognitivo, uma vez que esta era, segundo a sua D.T., a área onde demonstrava maiores dificuldades.

Para avaliar o domínio cognitivo foi utilizada a “Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª Edição” (WISC–III), escala por norma utilizada para medir a inteligência de sujeitos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos e 11 meses, e que permite avaliar o desempenho do aluno relativamente a um conjunto de aptidões, através de três escalas: Quociente Intelectual Verbal, Quociente Intelectual de Realização e Quociente de Intelectual Global, explorando desta forma o funcionamento individual nos seus diferentes aspectos, apresentando por isso sub-testes bastante diversificados, ou seja, que avaliam diferentes capacidades dos sujeitos. Esta escala permite ainda calcular três Índices Factoriais: Compreensão Verbal (ICV), Organização Perceptiva (IOP) e Velocidade de Processamento (IVP) (Simões, 2003). A necessidade de aplicação desta escala teve como base as informações recolhidas através dos professores do aluno em acerca do seu rendimento escolar deficitário, segundo referem Anastasi e Urbina (2000) as habilidades medidas por esta escala são aquelas que predominam na aprendizagem escolar, justificando por isso a sua utilização em crianças que mostram dificuldades ao nível do rendimento escolar, sendo o J.G. um aluno com estas características.

Ao longo da aplicação da prova o aluno colaborou mostrando-se interessado nas tarefas propostas, demonstrando apenas alguma inquietação e desconcentração nas últimas actividades. Além disso manifestou comportamentos impulsivos e de desistência à primeira tentativa na realização de algumas tarefas.

No que respeita aos resultados obtidos, o J.G encontra-se abaixo da média das crianças do seu grupo etário, uma vez que o nível de Quociente de Inteligência Global se encontra abaixo da média. O aluno revela dificuldades quer ao nível de provas de carácter verbal quer de realização, tendo nestas últimas alguma vantagem. Assim, actividades que fazem apelo a capacidades perceptivo-motoras, tais como o Complemento de Gravuras, a Composição de Objectos, entre outras, são realizadas com maior sucesso pelo aluno, embora se encontrem ainda em níveis ligeiramente inferiores à média. No que se refere a provas de carácter verbal, tais como as de Semelhanças, Vocabulário, Compreensão e Aritmética, revela níveis inferiores à média da sua faixa etária, manifestando um desenvolvimento deficitário na compreensão verbal e um vocabulário pobre.

Associados aos défices cognitivos manifestados e avaliados no aluno foram verificadas dificuldades ao nível da leitura e da escrita, que ocorrem por norma em crianças com Quociente de Inteligência (QI) abaixo da média, principalmente no que respeita ao QI Verbal (Torres & Fernandez, 2002), como é verificado no J.G.. Estas competências foram avaliadas através da “Prova de Leitura” (Anexo II, 6).

No que respeita às suas competências de leitura o aluno foi avaliado de duas diferentes formas: inicialmente em voz alta, onde mostrou alguma facilidade e a vontade com a tarefa pedida, não manifestando sinais de tensão ao longo da prova, mostrando dificuldade nas palavras mais difíceis ou desconhecidas e na expressão e entoação dada às frases, não considerando, em algumas situações, pontuação e entoação do texto. De seguida, foi avaliado na leitura silenciosa, movimentando os lábios e o olhar enquanto lê. Em relação à compreensão do texto lido o aluno mostra, através das suas respostas, que compreendeu o que leu, apesar do vocabulário reduzido utilizado nestas respostas.

Para avaliar as competências de escrita do aluno foi-lhe solicitado que fizesse um ditado e uma composição com um tema à escolha, onde não foram verificadas dificuldades acima do normal, sendo os erros mais comuns os de acentuação tais como “rás” em vez de “rãs” e de substituição “fonha” em vez de “folha”.

A percepção que o J.G. tem do seu mundo interpessoal foi avaliada através do “Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças” (RATC) (McArthur & Roberts, 1995). A necessidade de avaliar esta dimensão teve como causa as dificuldades cognitivas, familiares e emocionais manifestadas pelo aluno, sendo que as técnicas de figuras de percepção desempenham um papel chave na avaliação de crianças, sendo nesta faixa etária mais fácil, através da resposta a um estímulo ambíguo, expressar e identificar características pessoais. Este teste consiste em pedir à criança que elabore histórias em resposta a 16 cartões que evocam diferentes temáticas interpessoais. Assim, a utilização do RATC implica a apresentação de desenhos ambíguos de crianças e adultos em interacção diária, de forma a que o sujeito projecte os seus pensamentos, preocupações, conflitos e estilos de *coping* através das histórias narradas. Assume-se que quando os estímulos são distorcidos a projecção é mais intensa, contribuindo para a elaboração de histórias mais perturbadas (Gonçalves, Morais, Pinto & Machado, 1999). O J.G. revelou uma atitude positiva durante a aplicação do protocolo, manteve a atenção, apresentou boa adesão e compreensão das instruções da prova, não tendo revelado qualquer comportamento não usual ou quaisquer sinais de ansiedade.

A escala adaptativa Suporte-outros (SUP-O), cotada em várias histórias, revela alguma hiperdependência por parte da criança, ilustrada por uma necessidade de ajuda por parte das figuras de autoridade, em particular da mãe, mas também dos pares e outros, para encontrar resposta e resolver o problema que está a vivenciar. Mostra também constante necessidade de aprovação, o que é verificado através da imposição de limites, principalmente ligada às práticas educativas e efectuada por agentes educativos. A criança apresenta assim fracas estratégias de *coping* e de auto-regulação com esta excessiva necessidade de suporte dos outros significativos, apelando-lhes com frequência.

Do ponto de vista cognitivo, o J. G. apresenta evidências de alguma distorção cognitiva ou perceptiva. Revela alguma dificuldade na capacidade de contar histórias com explicação dos sentimentos, pensamentos e motivações; de identificar problemas; de entendimento dos seus conflitos e sentimentos e na resolução de problemas de forma construtiva. Através das histórias narradas, o J.G. demonstra adequada percepção da disciplina em casa e na escola, assim como entendimento das consequências do comportamento, especialmente o inadequado. Ainda neste sentido, evidencia uma boa integração das normas sociais, particularmente relevantes na gestão do conflito ou confronto social.

Do ponto de vista clínico verifica-se a existência de alguns indicadores que merecem atenção, particularmente ao nível da ansiedade, associada a crenças de incapacidade pessoal. As escalas Agressão (AGG) e Depressão (DEP) são também significativas, contudo com inferior realce. A escala Rejeição (REJ) é uma vez verificada em relação aos irmãos, através da palavra “ciúme”.

Numa análise mais qualitativa, foi possível verificar que o J.G. apesar de na maioria das histórias narrar apenas conteúdos óbvios da imagem, em algumas situações acrescenta-lhe também outros conteúdos por ele imaginados. Em relação à capacidade para lidar com situações que implicam alguma agressividade nas respostas, foi possível verificar níveis de ansiedade acerca da agressão, ou seja, o facto de se sentir culpado por algum tipo de agressão, demonstrando algumas dificuldades ao nível da auto-estima e auto-eficácia. Por fim, avaliando a projecção cognitiva do aluno, foi possível verificar que na maioria das vezes o aluno restringiu-se a descrever a acção presente.

Com valores abaixo da média da sua faixa etária são cotadas a escala adaptativa RES 2 e a Escala Clínica Ansiedade, as restantes escalas encontram-se dentro da média para a sua faixa etária. Estes resultados permitem concluir que o

aluno parece mostrar algum desajustamento em relação à resolução e atribuição de sentimentos, assim como algum desajuste emocional. A incapacidade para fazer algo sozinho é também verificada nas histórias narradas, demonstrando sentimentos de ansiedade nessas situações, assim como a necessidade de carinho e atenção principalmente por parte dos pais e professores, mostrando alguma carência afectiva, que pode ser relacionada com a situação familiar vivida.

Em suma, integrando todos os dados da avaliação verifica-se que as dificuldades dos aluno se encontram maioritariamente a nível cognitivo e emocional, este último devido a algum desajuste vivido pela sua família, sendo que estas dificuldades interferem no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A escolha da intervenção com este aluno assume várias teorias e modelos de implementação de várias estratégias. Perante os resultados da avaliação cognitiva, esta intervenção iniciou-se pela promoção cognitiva, tendo como objectivo o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do aluno, através do treino de estratégias cognitivas e metacognitivas de resolução de problemas e de estratégias de aprendizagem, consideradas como “processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem” (Silva & Sá, 1997).

A intervenção individual com o J.G. teve como um dos objectivos a promoção de competências de auto-regulação da aprendizagem por parte do aluno, para que a perspectiva da sua própria aprendizagem se tornasse mais autónoma e auto-confiante, tornando-se um sujeito mais activo, autónomo e responsável utilizando para isso estratégias de aprendizagem específicas à tarefa e relacionadas com metas a atingir em determinados domínios e por fim estratégias gerais cujo objectivo é planejar e avaliar a utilização das anteriores (Silva & Sá, 1997).

Do ponto de vista académico foram desenvolvidas várias estratégias com o objectivo de auto-regular a aprendizagem do aluno, tendo em consideração que a aprendizagem é algo que o aluno pode iniciar, controlar e desenvolver, tais como: a gestão do tempo e material de estudo (e.g. elaboração do horário de estudo), a tomada de apontamentos (e.g. análise dos cadernos diários), a organização da informação (e.g. resumo), memorização, estabelecimento de objectivos de planeamento (e.g. definição com o J.G. de objectivos educativos), revisão de dados (e.g. reler apontamentos, testes, livros) (Vasconcelos, 2003). A revisão e definição de um método de estudo, ou seja, a definição de estratégias e técnicas a recorrer para estudar, foi também realizada com o aluno, com o objectivo de melhorar o seu rendimento académico (Vasconcelos, 2003).

Aliado ao desenvolvimento destas estratégias esteve o objectivo de aumentar a motivação do aluno para estas tarefas de ensino-aprendizagem, sendo que esta é um factor determinante para a aquisição de conhecimento, compreensão ou habilidade na realização de tarefas nas quais estamos empenhados (Silva & Sá, 1997). O fornecimento ao aluno de “recompensas simbólicas” com o objectivo de o apoiar e encorajar a progredir foi uma das estratégias utilizadas, sendo este tipo de técnicas, de acordo com Jerome Bruner (1975), necessárias para o estudante iniciar o processo de aprendizagem, quando se verifica desmotivação e desinteresse acentuados. No entanto, é fundamental que o plano de intervenção seja mantido, posteriormente, através da motivação intrínseca, ou seja, que a própria aprendizagem se transforme num objectivo para o aluno, responsabilizando o J.G. pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Foi ainda desenvolvido um processo de consultadoria com a Directora de Turma do J.G., definindo-se estratégias cognitivo-comportamentais a utilizar dentro da sala de aula (e.g. encorajamento de repostas dadas pelo aluno, utilização de *feedback* positivo com o aluno, não fazer comparações com outros alunos no que respeita ao desempenho académico, utilizar práticas de avaliação com base no progresso do aluno) promotoras de desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno. Além da necessidade de reforçar a auto-estima e auto-confiança do aluno e, por conseguinte, as suas expectativas de auto-eficácia e autonomia face às tarefas académicas (Bandura, 1977), pretendia-se com a utilização destas estratégias incentivar a motivação do aluno para a aprendizagem, através do estabelecimento de objectivos de mestria, focalizados no desenvolvimento da competência ou da mestria na tarefa (Thrash & Elliot, 2002) e o recurso a atribuições causais mais adaptativas (crenças de controlo pessoal face às situações de desempenho) (Weiner, 1985).

De forma geral, houve uma evolução que foi sendo observada progressivamente no decorrer das sessões, verificando-se uma maior motivação do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de algumas competências fundamentais relacionadas com o método de estudo, como por exemplo, uma maior organização do material de estudo e o cumprimento do horário de estudo elaborado, bem com a realização dos próprios objectivos pessoais acerca do processo de ensino-aprendizagem. Importa salientar que inicialmente o aluno indicava que não tinha capacidade para transitar de ano e, no final da intervenção, começou a delinear objectivos para o futuro, tais como ter uma profissão. Estes progressos foram

também verificados através das classificações do aluno, que melhoraram significativamente.

De referir que a eficácia destes progressos será maior se o aluno beneficiar de apoio depois das aulas, assim como manter estratégias delineadas com o Conselho de Turma, no sentido de promover o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências em défice, tornar a aprendizagem significativa para o aluno e reforçar as suas expectativas de sucesso face ao futuro. Envolver o aluno em toda a dinâmica da aula, utilizar organizadores prévios (sumários, palavras-chave...) (Ausubel, 1963), redefinir sempre que necessário com o aluno objectivos claros de aprendizagem, verificar constantemente se o aluno compreendeu a matéria dada, estabelecer mapas conceptuais para o aluno desenvolver conhecimentos a nível de vocabulário e processos de organização ou estruturação cognitiva, fazer revisões da matéria dada, modelar constantemente formas de auto-encorajamento positivo, para que o aluno não desista quando se sente frustrado, orientar o estudo do aluno e sempre que possível apoiar o J.G. na realização de tarefas, foram algumas das estratégias de intervenção psicoeducativa recomendadas e definidas neste âmbito.

A necessidade de elaboração do Plano Educativo Individual do aluno surgiu após a avaliação cognitiva realizada, adoptando como formas de intervenção a aplicação de medidas indispensáveis, tais como: adaptações curriculares (alínea c), condições especiais de avaliação (alínea f) e apoio pedagógico acrescido (alínea h), de acordo com o Artigo 2º do Decreto de Lei nº 319 (em vigor na altura).

No final do terceiro período foi proposto pela sua directora de turma, e aceite pelo Conselho de Turma, a integração do J.G. numa turma de percursos curriculares alternativos no próximo ano lectivo, turmas cuja constituição surgiu da *“necessidade sentida em combater o insucesso escolar, os problemas de integração e comportamentais de alguns dos nossos alunos e em prevenir o abandono escolar precoce”* (Projecto Turmas PCA). Neste mesmo Conselho de Turma considerou-se que, dadas as dificuldades avaliadas no aluno, a integração numa turma deste género seria o mais benéfico para ele.

3.2- O caso do T.S. (Consulta Individual)²

O T.S. tinha 13 anos e frequentava o 5.º ano de escolaridade. O aluno ingressou nesta escola no ano lectivo de 2006/2007, ficando retido nesse mesmo ano.

O T.S. foi referenciado ao GAAF pela sua professora de Inglês (membro da equipa do GAAF), devido às dificuldades de leitura e escrita manifestadas, suspeitando esta professora de um possível quadro de dislexia. A ansiedade e apatia manifestadas pelo aluno em contexto de sala de aula foram também referidas pela professora, assim como a imaturidade revelada em algumas situações do quotidiano escolar.

O processo de consulta psicológica, com vinte sessões, envolveu o próprio aluno, o Conselho de Turma, o Encarregado de Educação e a psicóloga que tem acompanhado a família nestes dois últimos anos.

O T.S. reside numa pequena aldeia com a sua mãe, que trabalha na agricultura. O pai, serralheiro de profissão, trabalha no estrangeiro, mais especificamente na Suíça, juntamente com o irmão, que exerce a mesma profissão. De referir que há cerca de dois anos faleceu um irmão do T.S., que tinha na altura 18 anos, de acidente de mota. Este irmão era, segundo a mãe, uma referência para o T.S. É na sequência desta morte e seu impacto na estrutura familiar que recorrem a uma psicóloga para os apoiar no processo de luto. Segundo a informação recolhida junto da mesma psicóloga, este processo de luto ainda está a decorrer, principalmente no que se refere à mãe do aluno.

Em relação ao percurso escolar do T.S., recolhido através de diferentes fontes (relatórios do seu processo escolar, reunião de Conselho de Turma e reunião com a sua encarregada de educação), verifica-se que este é pautado por sucessivos insucessos.

O aluno frequentou o 1º Ciclo na freguesia onde reside e logo no 2.ºano evidenciava dificuldades que, na opinião da mãe, se deviam à constante mudança de professor ao longo desse mesmo ano lectivo. Durante o 1º Ciclo ficou retido duas vezes: uma no 3º e outra no 4º ano de escolaridade (altura em que o ocorreu o acidente com o irmão). No contacto estabelecido com a mãe, esta revelou interesse e preocupação pelo desempenho do papel de aluno do T.S., considerando que a causa

² Uma síntese deste caso pode ser consultada no Quadro 6 do Capítulo 2.

das dificuldades e problemas experienciados está relacionada com a morte do irmão. Foi também evidente o sofrimento que a mãe ainda demonstra face à perda do seu filho.

No ano lectivo 2007/2008 o aluno estava pela segunda vez no 5.ºano, sendo proposto para a Sala de Estudo de Português, pelas suas graves lacunas no domínio da leitura e da escrita, e ainda para a Sala de Estudo de Matemática, devido às dificuldades também apresentadas nesta área de estudo.

A nível comportamental é considerado como “bem comportado” por todos os professores do C.T., apesar das manifestações de inibição e ausência dentro da sala de aula, assim como de ansiedade, principalmente quando tem de ler em voz alta ou de responder a alguma pergunta.

Inicialmente foram realizadas diferentes actividades com o aluno com o objectivo de clarificar a função do GAAF e de estabelecer uma relação empática e baseada na confiança.

Quanto à avaliação psicológica realizada com o T.S. e de acordo com o pedido, inicialmente foi necessário rever o seu historial clínico, percurso académico e desenvolvimental anterior. Foi verificado que o T.S. tinha uma avaliação cognitiva realizada há cerca de seis meses pela mesma psicóloga, na qual lhe é diagnosticado “nível de desenvolvimento cognitivo abaixo da média de referência para a sua idade”, através da aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC III. A aplicação desta escala permite uma avaliação cognitiva que poderá facilitar a compreensão da etimologia dos problemas na leitura e escrita, bem como detectar eventuais áreas do funcionamento cognitivo menos desenvolvidas. Na mesma prova, o T.S. revelou superioridade nas provas de realização, as quais se centram na avaliação de capacidades perceptivo-motoras (como por exemplo o Complemento de Figuras) e inferioridade nas provas verbais (como por exemplo nos sub-testes Compreensão e Semelhanças).

Tendo como base esta avaliação cognitiva, realizada anteriormente, e as dificuldades detectadas não só pela professora que referenciou o aluno ao GAAF, mas também por todo o Conselho de Turma, foram avaliadas as competências psicolinguísticas do aluno, mais especificamente a leitura e a escrita, tendo como base o “Teste de Análise da Leitura e da Escrita – T.A.L.E.”. Este instrumento, de origem espanhola, permite avaliar as dificuldades de leitura e escrita em crianças e jovens em idade escolar, no entanto, pelo facto de não estar adaptado para a população

portuguesa, não foram utilizadas as suas normas padronizadas. O recurso a este teste apenas serviu de complemento à presente avaliação de dificuldades de leitura e escrita, uma vez que não foi encontrado nenhum teste aferido para a população portuguesa que permitisse uma avaliação mais rigorosa e precisa. Desta forma, os tipos de erros de escrita e leitura aqui descritos têm como base a caracterização dada pelo T.A.L.E. e ainda por Torres e Fernández (2002) aos erros cometidos no desempenho da escrita e leitura.

Relativamente à expressão escrita, esta foi avaliada através de cópias, ditados e composições realizadas pelo aluno. Foi possível verificar que a mesma se caracteriza por constantes erros, tais como substituições (e.g. “doas” em vez de “duas” e “frescura” em vez de “frescura”), omissões (e.g. “abia” em vez de “havia” ou “avemos” em vez de havemos); uniões (e.g. “preparandose” em vez de “preparando-se”) e acentuação (e.g. “rás” em vez de “rãs”). As dificuldades na expressão escrita, a não colocação de pontuação ao longo do texto e a incompreensão do significado e coerência das frases, assim como o vocabulário pobre, foram perceptíveis nas composições que o aluno realiza.

No que à leitura diz respeito, o T.S. foi avaliado através de Provas de Leitura (Anexo II, 6) que contemplam leitura silenciosa e em voz alta. Na leitura em voz alta o aluno mostrou-se muito ansioso devido ao facto de estar a ser observado, mostrando uma leitura pouco compreensiva. A falta de respeito pelos sinais de pontuação do texto é outra das características da sua leitura. Os erros mais comuns são omissões de palavras e letras, substituições de letras nas palavras (e.g. “n” pelo “m”) e de palavras entre si (e.g. “orgulhos” por “orelhas” ou “época” por “espaço”), bem como adições de letras às palavras (e.g. “escamos” em vez de “escama”) e salto de várias linhas ao longo da leitura, a qual é feita de forma lenta, vacilante e sem entoação, mostrando demasiada tensão. Face aos elevados níveis de ansiedade evidenciados, foi pedido ao aluno para ler outro texto em casa e gravar a sua leitura. O desempenho do aluno nesta tarefa revelou bastantes melhorias na leitura quando este está sozinho, apesar de se manterem alguns erros. O tom utilizado na leitura não é o mesmo da conversa coloquial, mostrando neste a tensão sentida ao ler em voz alta.

Quanto à leitura silenciosa, o número de letras lidas por minuto é de 100, ou seja, lê muito lentamente o texto. Além disso, ao longo da leitura demonstrou excessiva tensão, perguntando várias vezes se “não chega já”. Ao nível da compreensão do texto, o aluno revela pouca capacidade de expressão oral e

dificuldades na interpretação do texto, não conseguindo expressar aquilo que entendeu e respondendo de forma pouco clara às perguntas que lhe são feitas.

Tendo em consideração a avaliação cognitiva realizada pela psicóloga que acompanha a família do T.S. e a avaliação das competências psicolinguísticas (escrita e leitura) realizada pelo GAAF, as suspeitas do C.T. de um diagnóstico de dislexia não são confirmadas. Segundo autores como Torres e Fernández (2001) e Rebelo (1993), investigadores cuja área de estudo incide sobre a dislexia, “a dislexia aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómicos desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados” (Torres & Fernández, 2001, p. 37). Desta forma e de acordo com a bibliografia referida, as dificuldades cognitivas do T.S., possivelmente aliadas ao impacto de outras variáveis de índole sócio-emocional, parecem estar a comprometer o desenvolvimento das suas competências de leitura e escrita, assim como outros aspectos do seu desenvolvimento global.

As estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo são apontados por Vasconcelos (2003) como necessários para uma aprendizagem académica adequada. O método de estudo - considerado como o conjunto de técnicas/estratégias recorridas para estudar (Vasconcelos, 2003) - utilizado por cada um desempenha geralmente um papel determinante no processo de aprendizagem do aluno. Avaliar os métodos e técnicas de estudo do T.S. teve como objectivo perceber quais as estratégias por ele utilizadas para estudar e identificar formas de apoio ao aluno neste domínio, de acordo com as dificuldades sinalizadas. Foi utilizada a Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (AME), construída por Vasconcelos e Almeida (1998), a qual avalia diferentes dimensões dos métodos de estudo do aluno: as percepções pessoais e envolvimento no estudo (através das sub-escalas de motivação, expectativas de auto-eficácia e atribuições causais); as atitudes e comportamentos no estudo (através das sub-escalas de tempo de estudo, material do estudo e espaço de estudo) e dos processos cognitivos no estudo (através das sub-escalas de aquisição de informação, compreensão e memorização).

Ao nível dos métodos e hábitos de estudo, o T.S. revelou alguns défices, tendo valores de “Classe Inferior” nas sub-escalas de motivação e expectativas de auto-eficácia e de “Classe Intermédia Inferior” nas de compreensão e aquisição da informação. As restantes sub-escalas encontram-se na “Classe Intermédia”. Estes resultados, associados às dificuldades cognitivas do aluno e principalmente às

dificuldades na sua capacidade de leitura e escrita, demonstram diferentes carências no que respeita aos hábitos e métodos de estudo, principalmente no que se refere às percepções pessoais, envolvimento no estudo e processos cognitivos utilizados no estudo.

A dinâmica familiar do aluno foi também tida em consideração no processo de avaliação psicológica, principalmente devido ao “luto” vivido por esta família que afecta a sua estabilidade. Tendo em consideração esta instabilidade vivida pela família, foi pedido ao T.S. que fizesse um desenho da sua família, avaliando a percepção que tem do seu sistema familiar e do seu lugar neste. Apesar de o aluno mostrar pouco envolvimento na realização deste desenho, patente nas suas atitudes e respostas às perguntas em relação ao mesmo, revelou que, apesar de sentir afecto por parte da família, não se sente totalmente enquadrado nela.

A percepção que o T.S. tem do seu mundo interpessoal foi também avaliada, uma vez que foram verificados sentimentos de ansiedade no relacionamento interpessoal, tais como no contacto com professores ou colegas da escola. Assim, foi aplicado ao T.S. o “Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças” - RATC (McArthur & Roberts, 1995) que, conforme já anteriormente descrito, consiste em pedir à criança que elabore histórias em resposta a 16 cartões que evocam diferentes temáticas interpessoais, pretendendo-se incentivar a projecção de pensamentos, preocupações, conflitos e estilos de *coping* através das histórias narradas pelo sujeito. Assume-se que quando os estímulos são distorcidos a projecção é mais intensa, contribuindo para a elaboração de histórias mais perturbadas (Gonçalves, Morais, Pinto & Machado, 1999). Ao longo da aplicação deste teste foram evidentes as limitações linguísticas do aluno, através de uma fraca expressão oral e vocabulário pobre. A fraca motivação e desinteresse pela tarefa foram também manifestados pelo aluno.

De acordo com os dados obtidos através da administração do RATC verificou-se a excessiva necessidade do T.S. em dar e receber, principalmente em relação à família, assim como alguns sentimentos de super-protecção, principalmente no que à mãe diz respeito, apresentando desta forma fracas estratégias de *coping* e de auto-regulação com uma excessiva necessidade de suporte dos outros significativos. Do ponto de vista cognitivo, são verificadas algumas distorções na percepção e dificuldades na identificação e resolução de problemas (na realização destas actividades o aluno não tem em consideração as diferentes fases para a identificação e resolução de problemas).

Do ponto de vista clínico, existem indicadores que devem ser tomados em consideração, uma vez que são verificados índices de Agressão (AGG) elevados, principalmente em relação aos colegas, e de Ansiedade (ANX), principalmente em relação à morte de algum familiar, denotando uma ansiedade excessiva que pode ter como causa a morte do irmão e posterior “luto patológico” vivido pela sua família. A ansiedade é também demonstrada em situações em que a criança tem de ficar sozinha. A Depressão (DEP) é verificada através de histórias que incluem tristeza ou cansaço manifestado pela própria criança e pela figura materna. O resultado elevado na escala UNR – Não Resolvido parece, por um lado, confirmar que a criança se encontra num estado de crise ansiosa no qual experiencia emoções não controladas e, por outro lado, que devido a esse seu estado não consegue resolver os problemas de forma construtiva.

Numa análise mais qualitativa do desempenho da criança, verifica-se que a maioria das suas histórias são categorizadas como “Não resolvidas”, ou seja, não há resolução do conflito ou das emoções da história, podendo assim afirmar-se que o T.S. é uma criança que não dispõe dos recursos emocionais necessários para lidar com determinadas situações de forma auto-suficiente. Em relação à capacidade para lidar com situações que implicam alguma agressividade nas respostas, existe uma maior predominância para situações que implicam “ataque físico a indivíduos ou animais”. Por fim, ao avaliar o “desenvolvimento cognitivo do ego”, é possível verificar que as respostas do T.S. encontram-se no nível de “descrição da acção presente”, ou seja, o aluno, na maioria das suas respostas, somente descreve aquilo que vê, demonstrando mais uma vez falta de capacidade de encadeamento lógico das ideias, assim como défices sócio-emocionais.

Fazendo uma análise do perfil do aluno, verifica-se como valores abaixo da média padronizada para a sua idade, as escalas adaptativas Pedido de Ajuda, Identificação de Problemas, RES 2 e RES 3. Acima da média normativa verifica-se a escala clínica Depressão. Os resultados aqui expostos permitem concluir que o aluno apresenta alguma distorção cognitiva ou perceptiva, não demonstrando capacidade de contar histórias com explicação de sentimentos, pensamentos e motivações e de identificar problemas. Manifestações de ansiedade ao longo das histórias narradas mostram também problemas ao nível emocional, principalmente em relação a situações de morte ou de acontecimentos trágicos com as personagens, facto que pode ser relacionado com a experiência de luto vivida pelo aluno.

Desta forma, e visto terem sido verificadas manifestações de ansiedade do aluno em determinadas situações, como por exemplo quando tem de ficar sozinho em casa ou no dormir sozinho, foram realizadas diferentes actividades com o T.S. com base no livro *“Pôr o medo a fugir: As tuas aventuras contra o medo”* (Henriques, Gonçalves & Freitas, 2006), com o objectivo de abordar a temática do “medo”, sendo este considerado como um “sistema primitivo de alarme que ajuda a criança a evitar situações potencialmente perigosas” (Ordiozola, 2001).

Foi conseguida uma maior confiança por parte do aluno, que desde sempre se mostrou muito reticente ao falar de si próprio e dos seus sentimentos e, principalmente, das suas angústias. Como estratégia de explicar ao T.S. os passos que tem de ultrapassar para vencer o seu próprio medo, foi explorada a natureza universal do medo através de actividades que lhe proporcionavam perceber que todas as pessoas têm medos, inclusivamente os professores, psicólogos e adultos no geral, e que o objectivo principal é não deixar que estes comandem as nossas atitudes, ou seja, ser mais fortes do que eles, tendo como base o modelo de terapias narrativas, no qual através de actividades relacionadas com o medo este tema vai sendo abordado da forma mais natural possível ao longo das sessões, através da apresentação de imagens lúdicas que representem o medo, sem provocar angústia ao aluno (Gonçalves, 2005).

A necessidade de elaboração do Plano Educativo Individual do aluno surgiu após conhecimento da avaliação cognitiva já realizada (visto que a escola não tinha esse conhecimento) adoptando como formas de intervenção a aplicação de medidas indispensáveis, tais como: adaptações curriculares (alínea c), condições especiais de avaliação (alínea f) e apoio pedagógico acrescido (alínea h), de acordo com o Art.2º, Decreto de Lei 319/91, em vigor na altura para os casos de Necessidades Educativas Especiais.

Perante as dificuldades manifestadas pelo aluno no que respeita à leitura e à escrita, foi feita uma intervenção com o objectivo de reeducação da leitura e da escrita, sendo estas duas habilidades fundamentais para o estudo e aprendizagem em geral. Desta forma, foram realizadas diferentes actividades com o aluno no sentido de: ajuda na compreensão dos textos lidos (recepção auditiva); identificação de objectos, associados a letras e sons; localização de semelhanças e diferenças (recepção visual); leitura conjunta de um texto; promoção da expressão de diferentes opiniões pessoais (expressão verbal); exercícios de compreensão das relações entre palavras por meio de opostos; exercícios de encerramento e completamento de frases e de

reconhecimento de formas correctas para as palavras e explicações das regras básicas da gramática (encerramento gramatical) (Torres & Fernandez, 2002).

Segundo Silva e Sá (1997) numa intervenção deste género é fundamental ajudar o aluno a saber identificar as ideias principais, organizá-las e relacioná-las com anteriores já compreendidas, solicitando ao aluno para sublinhar as partes mais importantes do texto quando o lê e a tirar notas do mesmo. Ao longo da intervenção os exercícios de cópias e composições feitas em casa foram constantes, fazendo-se de seguida uma correcção dos mesmos com o aluno. A colaboração da professora de Inglês foi fundamental neste processo, uma vez que esta se dispunha a apoiá-lo na sua Sala de Estudo.

Do ponto de vista académico foram desenvolvidas várias estratégias de aprendizagem com o aluno com o objectivo de aumentar o seu rendimento académico e a sua motivação pelo processo de ensino-aprendizagem, tais como a gestão de tempo (e.g. elaboração de um horário de estudo) e a tomada de apontamentos (e.g. análise dos cadernos diários e definição de estratégias de tomada de apontamentos), assim como a definição de estratégias a utilizar nas diferentes etapas do estudo: aquisição de matérias, compreensão e memorização. A organização dos métodos e hábitos de estudo são processos fundamentais para um maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Vasconcelos, 2003), daí que auxiliar o aluno nesta questão foi muito importante, uma vez que os baixos resultados escolares do T.S., aliados às suas dificuldades cognitivas, diminuem a sua motivação para o processo de ensino-aprendizagem, sendo por isso necessário a promoção e realização de estratégias de auto-regulação do processo de aprendizagem (Silva & Sá, 1997).

Foram ainda desenvolvidas com o T.S. estratégias promotoras do desenvolvimento de competências pessoais, a partir do momento em que ele começou a adquirir estratégias cognitivas facilitadoras da compreensão, atenção e memorização das matérias. Pretendia-se a este nível incentivar o desenvolvimento de crenças metacognitivas favoráveis ao seu empenho na aprendizagem (Silva & Sá, 1997), tais como elevar o seu nível de auto-controlo, ajudando o T.S. a planear de forma mais adequada as suas actividades de estudo e a compreender as vantagens deste planeamento, ou seja, fornecer ao aluno a possibilidade de se perceber como mais competente, acreditando que, apesar das suas limitações, possui os meios para atingir os fins propostos. Com este tipo de intervenção pretendia-se não só estimular o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, mas também um maior empenho na realização de tarefas escolares (Silva & Sá, 1997).

Em Conselho de Turma foi debatida a hipótese do T.S. ser integrado numa turma de currículo próprio, contudo no final do 3º período este mesmo conselho concluiu que devido ao facto de o aluno transitar para o 6º ano a mudança para uma turma com currículo específico não deveria ser feita nesta transição, mas possivelmente na transição para o 3º ciclo, após nova avaliação do aluno.

Apesar de ao longo da intervenção ter sido tratada a questão do luto vivido pelo aluno, esta não foi abordada de forma aprofundada, uma vez que a intervenção, do ponto de vista emocional, com este aluno teria de ser mais abrangente e durante mais tempo, visto que subjacentes aos medos do aluno está a morte do seu irmão. Contudo, foram treinadas com o aluno diferentes estratégias de gestão das emoções, tais como: a identificação das emoções (ajudando-o a explorar e identificar todas as emoções experimentadas), a aceitação das emoções (incentivando o aluno para uma reeducação e normalização dos seus próprios sentimentos, confrontando-o com a natureza adaptativa das suas emoções e reconceptualização positiva das suas experiências emocionais e ainda encorajando-o na aceitação da suas próprias emoções) e por fim a revisão emocional (instruindo o aluno para imaginar uma situação e descrever os sentimentos associados, com o objectivo de alterar a tonalidade afectiva da experiência vivida pelo aluno) (Gonçalves, 1994).

De forma geral, foram feitos progressos com o decorrer das sessões, verificando-se uma maior motivação do aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem e uma redefinição dos seus objectivos dentro deste processo. Os progressos foram verificados não só a nível de uma maior auto-regulação do aluno, como também nas dificuldades de leitura e da escrita. Através das técnicas descritas anteriormente, e com o apoio da professora de Inglês, foi possível verificar de sessão para sessão uma evolução no aluno, nomeadamente na leitura em voz alta, uma vez que no final do ano lectivo realizou leituras perante toda a turma, com níveis bastante mais reduzidos de ansiedade, comparativamente com o início do acompanhamento.

De referir ainda que a eficácia destes progressos será maior se as estratégias delineadas com o C.T. se mantiverem, tais como envolver o aluno na dinâmica da aula, utilizar organizadores prévios (sumários, palavras-chave.), redefinir sempre que necessário objectivos claros de aprendizagem, verificar constantemente se o aluno compreendeu a matéria dada, estabelecer mapas conceptuais para o aluno desenvolver conhecimentos a nível de vocabulário, fazer revisões da matéria dada, modelar constantemente formas de auto-encorajamento positivo, para que o aluno não desista quando se sente frustrado, orientar o estudo do aluno e sempre que possível

apoiar o T.S. na realização de tarefas, principalmente de leitura em voz alta nas aulas e escrita (incentivando a produção de ditados, composições).

A continuidade de acompanhamento psicológico com este aluno seria fundamental, não só do ponto de vista das suas dificuldades na leitura e escrita mas também devido às problemáticas sócio-emocionais associadas ao processo de luto que o T.S. vive desde há dois anos.

3.3. Programa de Orientação Escolar e Profissional às turmas de 9º Ano da Escola EB 2, 3 de S. Silvestre – “Eu decido o meu Futuro” (Intervenção em Grupo)

3.3.1. Introdução

Ao chegar ao 9.º ano de escolaridade os jovens são confrontados com a sua primeira grande decisão a nível vocacional, tendo que optar entre continuar a estudar no ensino regular, e logo decidir entre os cursos de carácter geral ou enveredar por um curso profissional e ainda podem optar por ingressar no mundo do trabalho. Esta decisão não é fácil para a maioria dos alunos, no entanto as diferenças interindividuais são muitas: alguns expressam preferências vocacionais, mostrando que conhecem vários aspectos psicossociais do mundo do trabalho, os seus atributos como trabalhadores e as responsabilidades de um emprego. Muitos outros, pelo contrário, sentem-se pouco seguros sobre tais realidades e não têm informação suficiente nem vontade para estabelecer um compromisso firme ou para pesar a relação entre a educação, o trabalho, as relações e a família.

A Orientação Escolar e Profissional tem um papel fundamental na consciencialização dos jovens para a necessidade desta decisão, ajudando-os não só no processo de exploração do mundo profissional à sua volta, como também no conhecimento de si próprio, para que, como refere Campos (1992), o processo de exploração da relação de investimento do sujeito com o mundo seja feito de uma forma mais coerente. A relação de investimento com o mundo constrói-se nas experiências ou acontecimentos de contacto como este proporcionados pela família, escola, grupo de pares, meios de comunicação social e nas interações pessoais que as mesmas envolvem.

Considerando as actuais teorias nas quais se baseia o presente programa, de carácter desenvolvimentista, a intervenção não ocorre só a nível remediativo mas também preventivo, contradizendo a noção da escolha vocacional como momento único, mas considerando-a como algo que ocorre ao longo de todo o processo de desenvolvimento do sujeito.

Actualmente a orientação escolar e profissional engloba um conjunto de técnicas e procedimentos que vão além da medição de dimensões cognitivas dos indivíduos, considerando também variáveis situacionais e pessoais (Leitão, 2004), sendo que a Orientação Profissional deixou de ser vista como um auxílio na escolha de uma ocupação para ser considerada como um apoio na definição da identidade do adolescente (Zavareze, 2008).

Tendo em consideração que como referem Taveira e Silva (2008) hoje em dia a avaliação vocacional engloba procedimentos que ultrapassam a mera definição de variáveis que medem a capacidade de um sujeito com o objectivo de as comparar com as que são exigidas para uma profissão como foi definida por Frank Parsons no início do século XX.

Para ultrapassar as limitações deste modelo, Super (1957) surge como defensor do *life-span*, perspectivando o desenvolvimento da carreira ao longo de toda a vida, considerando todas as necessidades do indivíduo e também a diversidade de contextos em que ocorre a avaliação vocacional (Taveira & Silva, 2008). A sua teoria não rejeita os pressupostos e conceitos das teorias anteriores, mas sim o seu aperfeiçoamento de acordo com aquilo que defende (Brown et al., 2002), sendo que assim a orientação escolar e profissional adquire uma perspectiva mais ampla através da introdução de novos objectos de estudo (Taveira & Silva, 2008).

Super perspectivou o aconselhamento de carreira de modo a ajudar as pessoas a desenvolver uma visão adequada de si e do papel que desempenham no mundo do trabalho, não só ajudando a pessoa a tomar uma decisão mas também a prepará-la para um bom desempenho na ocupação pretendida. Segundo a sua teoria o auto-conceito opera como “um conjunto de auto-atributos considerados pelo indivíduo para se sentir vocacionalmente importantes” (Super, 1999, p. 111), incluindo nesta descrição as capacidades de cada um, os traços de personalidade, valores, auto-estima e auto-eficácia (Savickas, 1995).

Outro dos grandes contributos da teoria postulada por Super foi a consideração da maturidade de carreira, considerada como a capacidade do sujeito para tomar

decisões de carreira informadas e apropriadas para a idade e para lidar com as tarefas de desenvolvimento da carreira, é também avaliada ao longo do processo de orientação, tendo em consideração variáveis afectivas (como o nível de exploração de carreira) e cognitivas (como o conhecimento da capacidade que cada um tem para aplicar os princípios da tomada de decisão à escolha actual) (Brown et al., 2002). Este modelo perspectiva como fundamental a avaliação do grau de preparação para a medida das aptidões e dos interesses e para a realização de escolhas vocacionais, implicando para isso a aviação da saliência do trabalho e a medida da maturidade vocacional (Super, 1983, p. 559, citado por Taveira & Silva, 2008).

Como referem Herr e Cramner (citados por Taveira & Silva, 2008) este modelo desenvolvimentista centra-se nas “expressões longitudinais” que ao comportamento dizem respeito, evidenciando a importância do auto-conhecimento e a compreensão do desenvolvimento e mudanças do comportamento de carreira ao longo da vida, sendo que segundo a teoria de Super, o indivíduo passa por diferentes estádios e sub-estádios que correspondem às idades e fases da vida e têm subjacentes determinados comportamentos: (1) o crescimento, que ocorre durante a infância; (2) a exploração, que decorre ao longo da adolescência; (3) o estabelecimento, que ocorre durante a adultez; (4) a manutenção, que decorre ao longo da idade adulta; (5) declínio, a partir do início da velhice (Taveira, 2005).

Os diferentes papéis que emergem ao longo do ciclo vital do indivíduo foram também conceptualizados na teoria de Super, através do “*Life Career Rainbow*”, destacando nove papéis principais no decorrer do *life span*: criança, estudante, desempregado, cidadão, trabalhador, esposa, empregada doméstica, pais e reformado. (Brown et al., 2002).

Enquadrada neste modelo a avaliação psicológica é considerada como processo de aprendizagem e de promoção do auto-conhecimento, sendo vista como parte integrante de todo o processo de aconselhamento, considerada na história pessoal de cada jovem e como conversão de conceitos em descrições comportamentais, desta forma, como os traços psicológicos não podem ser medidos directamente estes são avaliados através da aplicação de provas psicológicas, sendo os resultados de estas provas considerado como “auxiliadores de promoção de atitudes exploratórias de auto-conhecimento e de exploração de questões directamente envolvidas com as escolhas e decisões vocacional” (Taveira & Silva, 2008).

O Programa de Orientação Escolar e Profissional “Eu decido o meu futuro!”, tem por base as teorias desenvolvimentistas da psicologia vocacional, fundamentando-se principalmente nas ideias postuladas por Super, actuando ao nível da prevenção secundária, uma vez que entrevem junto dos alunos do 9º. ano de escolaridade, que se encontram numa fase de transição no que respeita ao seu futuro. Segundo a perspectiva do autor supra referenciado que considera o desenvolvimento vocacional como algo que ocorre ao longo de todo o ciclo vital, estes estudantes encontram-se no estágio de exploração, onde os jovens devem traduzir, de uma forma gradual, o seu auto-conceito vocacional numa identidade vocacional, para isso procuram informação acerca de si mesmos e das profissões de forma a poderem fazer as suas escolhas (Brown et al., 2002), é isso este programa propõem a estes jovens, um maior conhecimento de si mesmo e das sua características, tais como os interesses, valores e aptidões e também um conhecimento do sistema educativo e das várias opções pelas quais o aluno pode optar, com o objectivo que esta exploração proporcionada aos alunos lhes forneça capacidades de decisão vocacional.

Este programa baseia-se também na importância reconhecida pela investigação aos momentos de transição, considerados como momentos privilegiados de organização psicológica, tanto a nível relacional, como ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos papéis sociais (Vondraceck et al., 1986), sendo que é nestes momentos de transição que os sujeitos são incentivados a desenvolver novos objectivos com a finalidade de uma transição bem sucedida.

A avaliação dos interesses constitui parte fundamental do conhecimento que o jovem faz de si mesmo, estes podem ser definidos como um estado de consciência caracterizado pela prontidão da resposta a determinados estímulos ambientais que depois de activado predis põem para o conhecimento através da atenção selectiva em relação ao estímulo percebido, seguido de um sentimento de agrado que impulsiona a aproximação ao estímulo, sendo que de seguida são estabelecidos objectivos acerca desse mesmo estímulo (Savickas, 1999, citado por Leitão & Pacheco, 2004). A ênfase na avaliação de esta dimensão nas escolhas ocupacionais foi referenciada por vários autores e teorias, tais como a teoria da escolha e desenvolvimento da carreira, de Brown e Brooks, 1996 ou a perspectiva desenvolvimentista de Super (Leitão & Pacheco, 2004). A estratégia de avaliação dos interesses utilizada no programa “Eu decido o meu futuro” teve por base uma abordagem quantitativa, através da aplicação de um inventário de interesse, mais especificamente o *Inventario de Interesses e Preferências Vocacionais*, sendo que

este tipo de inventários proporciona uma abordagem mais ampla e diversificada de áreas de interesses (Leitão & Miguel, 2004), indicando a semelhança dos interesses individuais com os indivíduos que exercem determinadas profissões, ou seja, as preferências e rejeições que diferenciam um grupo profissional das pessoas em geral (Super, 1964 citado em Taveira & Silva, 2008), permitindo comparar os interesses de cada um com os interesses que mais caracterizam um grupo profissional específico.

Considerando que os valores se estabilizam mais tardiamente que os interesses a avaliação desta dimensão só faz sentido quando os interesses dos jovens estão já cristalizados, para desta forma confrontar os interesses com os valores (Duarte, 2004). Segundo Duarte (2004), avaliar os valores em contexto vocacional é apontar alternativas e auxiliar na escolha entre estas alternativas, ajudando o jovem a assumir as suas escolhas de carreira, para desta forma ser possível o pleno auto-conhecimento do sujeito, através de uma auto-compreensão das escolhas realizadas. Considerada como fundamental a auto-percepção que o sujeito faz dos seus valores, no programa supra-referido esta dimensão foi avaliada através da ficha “Auto-Avaliação dos Valores”, reflectindo o aluno acerca das diferentes experiências e informações obtidas através da convivência com pessoas significativas (família, amigos...) que contribuem para formar o conceito em relação ao que valoriza e é importante para si (Pinto & Janeiro, 2002).

A aptidão é designada como “a condição ou conjunto de características entendidas como sintomáticas da capacidade de um indivíduo para adquirir, mediante treino, um conhecimento, uma habilidade, ou um conjunto de respostas” (Bennett, Seashores & Wesman, 1974, citados por Taveira & Silva, 2008). A avaliação das aptidões constitui-se desta forma como fundamental no desenvolvimento vocacional (quer em termos cognitivos quer motivacionais), devido não só à centralidade da pessoa como agente do seu próprio processo de auto-conhecimento e avaliação das suas capacidades de aprendizagem e desempenho, mas também à consideração da dimensão interactiva e evolutiva do auto-conceito das capacidades que o sujeito vai construindo ao longo do seu desenvolvimento (Pinto, 2004). Segundo a teoria desenvolvimentista de Super (1990) as aptidões são consideradas como determinantes pessoais do desenvolvimento ao longo do ciclo vital, sendo elementos relevantes na construção do auto-conceito global e dos auto-conceitos de papel, constituindo um domínio fundamental na auto-avaliação de competências na abordagem de diferentes tarefas (Mitchell & Krumboltz, 1996, citados por Pinto, 2004).

Como referem Taveira e Silva (2008, p. 25) “os resultados dos testes de aptidões constituem indicadores da competência cognitiva do sujeito e preditores através do estudo de validade preditiva do desempenho nas áreas avaliadas”. Assim, é fundamental que estes testes se assumam na continuidade de experiências do sujeito (Almeida, 1994). No presente programa, as aptidões foram avaliadas através de um primeiro momento de recolha de informação sobre o jovem (os seus resultados académicos, as disciplinas em que apresenta maiores preferências ou mais dificuldades) e, de seguida, com a aplicação da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial. Esta bateria, da autoria de Leandro Almeida (1986), é formada por cinco provas que avaliam a capacidade de raciocínio (sendo este considerado como uma operação cognitiva comum) num determinado conteúdo específico dos seus itens: Numérico, Abstracto, Verbal, Espacial, e Mecânico. Os resultados obtidos através desta prova foram relacionados com os dados anteriormente recolhidos.

As variáveis do contexto foram também tidas em consideração na elaboração deste programa, tal como defende a abordagem desenvolvimentista, valorizando a atribuição pessoal de significado às diferentes experiências de interação com o meio (Borges, 2004), ou seja, tendo em consideração as experiências de vida de cada um assim como o contexto em que está inserido. A escola onde o programa foi implementado está inserida num contexto socioeconómico de nível baixo, onde o nível de habilitações académicas dos pais é na sua maioria o 4º ano de escolaridade e onde a mão-de-obra para trabalhar na agricultura ou nas máquinas é procurada pelos jovens desde muito cedo como forma de se tornarem independentes sem necessitarem de estudos. Todos estes factores foram tomados em consideração ao longo do programa, dando grande relevância a opções mais práticas pelas quais poderiam optar, tais como os cursos técnico-profissionais, assim como aproximando os jovens da realidade actual acerca da necessidade de formação em qualquer profissão.

Ao considerar o aluno como fundamental no próprio processo de decisão está também implícita uma componente cognitivo-motivacional. Assim, o sujeito torna-se agente principal no estabelecimento dos próprios objectivos e na elaboração de projectos e planos de acção, sendo possível a intencionalidade do comportamento no estabelecimento de objectivos a longo prazo para uma maior consolidação da identidade vocacional e pessoal (Paixão, 2004).

A compreensão da elaboração, estruturação e avaliação dos projectos pessoais permite explorar a percepção que os sujeitos têm acerca do seu futuro

(Leitão et al., 2001), reflectindo com os jovens acerca da necessidade de planear o próprio futuro.

A abordagem à questão da temporalidade humana e dos diferentes papéis desempenhados ao longo da vida pretende incentivar os jovens a percepcionarem um maior controlo pessoal sobre esse mesmo futuro, através da promoção de comportamentos exploratórios que lhes permitam um melhor conhecimento de si mesmos e do mundo escolar e profissional que os rodeia, bem como, posteriormente, estabelecerem “compromissos” de acordo com os objectivos determinados, sendo esta uma expressão clara da construção de uma identidade psicossocial.

Com o objectivo de aproximar o jovem da sua realidade futura, incrementar a sua orientação para o futuro, reforçar atitudes de planeamento futuro (Leitão, 2004) e ainda abordar a questão da temporalidade humana, foi realizada com os alunos a tarefa da “*linha da vida*”. Esta actividade consiste em pedir-lhes que desenhem uma recta, que assinalem no limite esquerdo o nascimento e no direito a morte e, de seguida, para marcarem o momento presente e todos os significativos, tanto passados como futuros. Este exercício baseia-se no princípio de que “as intervenções na perspectiva temporal de carreira aumentam a preocupação com o futuro e ligam o comportamento presente com as acções futuras” (Savickas, 1990, citado por Leitão, 2004). A construção desta linha ajuda o sujeito a recordar histórias de vida, a vivenciar o futuro e a identificar padrões e temas de vida e de carreira (Leitão, 2004).

3.3.2. *Aplicação Prática do Programa*

O programa decorreu nas aulas de Formação Cívica das duas turmas de 9.º Ano existentes nesta escola com uma duração de 9 sessões em cada turma. Na sua formulação foi dividido em três módulos principais:

O **Modulo I**, constituído por um total de sete sessões tem como objectivo a promoção do auto-conhecimento dos alunos, particularmente no que respeita aos seus interesses, aptidões e valores. O **Módulo II**, constituído por duas sessões, tem como objectivo dar informação aos alunos sobre o funcionamento do sistema educativo em Portugal após o 9º ano e organização do mundo do trabalho e das várias profissões. O

Módulo III refere-se às entrevistas individuais finais que serviram de apoio à tomada de decisão.

Na aplicação prática dos módulos acima referidos foi necessário alterar por vezes as sessões programadas, devido a visitas de membros de Escolas Profissionais e Regulares com o objectivo de apresentarem a sua oferta formativa, uma vez que não foi permitida a saída dos alunos para visita a escolas da região, devido aos exames e horário preenchido destas turmas.

A organização de uma reunião com os encarregados de educação das duas turmas integrou também o presente programa, como forma de os aproximar da necessidade deste tipo de orientação para uma definição mais clara que os jovens fazem do seu futuro, assim como de os esclarecer acerca dos resultados dos alunos e das implicações destes nas suas decisões.

Considero que, tal como foi referido no relatório realizado pelas duas directoras de turma do 9º ano alvo de intervenção, a realização destas sessões foram benéficas para os alunos do 9º ano de escolaridade, não só pela promoção do seu auto-conhecimento (principalmente no que respeita a interesses, valores e aptidões) mas também porque desta forma foi possível que estes alunos conhecessem e clarificassem as suas dúvidas acerca das diferentes possibilidades pelas quais poderiam optar no final do ano lectivo, tendo em consideração o sistema educativo português (incidindo principalmente no ensino regular e profissional).

O facto de saber que os alunos desta escola não teriam de outra forma acesso a este tipo de programa e de perceber no final da sua aplicação a importância que este teve para a maioria destes alunos, assim como para os seus professores, reflecte a importância da aplicação de programas de orientação escolar e profissional em momentos de transição, principalmente quando se está perante um grupo de alunos onde a maioria demonstrava, no início, não ter qualquer conhecimento acerca do sistema educativo após o 9º ano e não ter consciência da importância da decisão que tem eminentemente que tomar. Verificar a crescente preocupação e consciencialização da importância desta decisão, assim como o interesse em solucionar os problemas de indecisão subjacentes a este momento de transição foi sem dúvida uma tarefa enriquecedora no decorrer do estágio.

3.4. Programa de Promoção de Competências Sociais: “Quero Crescer Feliz” (Intervenção em Grupo)

“A escola deve apostar mais na aprendizagem de habilidades sociais, que permitam aos seus alunos o desenvolvimento da auto-estima e da capacidade de se relacionar com outras pessoas, de participar em actividades de grupo com atitudes solidárias e tolerantes, de superar as inibições, de reconhecer e valorizar as diferenças sociais e de recusar qualquer discriminação baseada em diferenças de raça, sexo, classe social, crenças e outras características individuais e sociais” (Arándiga & Tortosa, 1996, p. 45).

3.4.1. Introdução

O Programa “Quero Crescer Feliz” foi aplicado na turma B do 5º Ano de escolaridade da Escola Básica de 2º e 3º ciclo de S. Silvestre pelo facto de esta ser a turma com mais alunos referenciados ao GAAF por problemas de comportamento e falta de regras dentro e fora da sala de aula. Esta turma apenas foi constituída no presente ano lectivo, provindo os seus membros de várias freguesias da região, contudo muitos deles não se conheciam entre si. As características familiares e pessoais destes alunos levaram a sua Directora de Turma a fazer vários pedidos ao GAAF em relação a diferentes alunos, principalmente rapazes. Como a maioria dos pedidos era relativa a problemas de relacionamento interpessoal, consideramos conveniente aplicar este programa nesta turma.

As Competências Sociais dizem respeito ao “conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio” (Matos, 1997, p. 30). Apesar de correcta, esta definição não é consensual, visto que segundo a literatura relativa ao tema diferentes autores adoptam diferentes terminologias e consideram distintas componentes para definir este conceito, tais como competência social, assertividade, habilidades interpessoais, adaptação e inteligência social (Arándiga & Tortosa, 1996). Esta falta de consenso advém do facto do comportamento social eficaz não ser unitário nem generalizado, mas sim determinado situacionalmente, ou seja, o que é socialmente aceitável para um sujeito pode não o ser para outro (Monjas, 1993).

Cablallo (1987) defende que a competência social resulta de um conjunto de comportamentos emitidos por um sujeito num dado contexto interpessoal, onde este

expressa os seus sentimentos, atitudes, opiniões, direitos, formas de resposta adequadas á situação, respeito pelos outros. O mesmo autor descreve a assertividade, a capacidade heterossocial, assim como categorias de resposta como o contacto visual, o volume e entoação de voz, a postura, como componentes fundamentais para a aquisição de competências sociais. Habilidades sociais são consideradas por este autor actos como dar e aceitar um elogio, expressar afecto, iniciar e manter conversas, defender direitos, expressar opiniões, saber lidar com críticas, no que se refere a variáveis comportamentais.

No que respeita às habilidades cognitivas, Caballo refere-se a competência social quando o indivíduo demonstra capacidade de transformar e integrar informação, o conhecimento de posturas sociais adequadas, assim como dos diferentes tipos de resposta, capacidade de identificar e resolver problemas sociais, entre outras. Boisvert e Beaudry (1983, citados por Matos, 1997) consideram os comportamentos observáveis e os aspectos cognitivos para a definição desta competência, assim como as consequências destes comportamentos no envolvimento social do sujeito. Outros autores definem competência social como um conjunto de condutas sociais inter-relacionadas, com um objectivo comum, que podem ser aprendidas e que estão sob o controlo do indivíduo (Hargie & Dickson, 1987). Spence (1982) atribui grande importância à situação ou contexto em que dada habilidade social é utilizada, assim como, quando não o é. Foster e Ritchley (1981) definem como competências sociais todas as respostas que se mostram efectivas numa dada situação, aumentando a probabilidade de manter ou intensificar os efeitos positivos da interacção.

As relações encontradas entre o défice destas competências e diferentes comportamentos problemáticos dos sujeitos são cada vez maiores (Arándiga & Tortosa, 1996). Autores como Hops e Greenwood (1988) ou Ladd e Asher (1985) relacionam a promoção destas competências em idade precoce com uma boa adaptação social, escolar e psicológica. Pelo contrário, o facto de não possuir destrezas sociais adequadas em criança tem como consequências uma baixa aceitação pessoal e o isolamento social em adulto (Asher, 1997; Michenlson, 1987 citados por Arándiga & Tortosa, 1996).

A capacidade de uma criança para actuar com os pares e adultos significativos faz parte de um desenvolvimento infantil desejável. Estas interacções com os outros constituem oportunidades únicas para o desenvolvimento das suas habilidades sociais. É através da prática de capacidades sociais necessárias para a interacção que o indivíduo adquire um maior conhecimento de si mesmo e dos outros. No que

respeita ao seu auto-conhecimento, solidifica-se o auto-conceito e aumenta a sua auto-estima, aprendendo com os outros através da imitação, sendo os iguais e adultos modelos de referência para um relacionamento social eficaz.

Assim entendida, a promoção de competências sociais na sala de aula utiliza a capacidade que o ser humano possui de aprender para o treino destas mesmas competências, utilizando um conjunto de técnicas comportamentais e cognitivas que tem como objectivo a aquisição, por parte da criança ou jovem, de comportamentos socialmente eficazes que não fazem parte dos seu repertório e modificar os que são inadequados (Monjas, 1994, citado por Arándiga & Tortosa, 1996). Na aplicação de um programa que tenha como objectivo promover a aprendizagem de competências sociais é necessária a participação activa dos membros do grupo, através da compreensão, aceitação e compromisso com os procedimentos utilizados e por fim uma auto-avaliação das aprendizagens efectuadas.

Consideradas como comportamentos aprendidos que se adquirem através da experiência e que se modificam segundo padrões de contingência, onde interagem factores intrínsecos às pessoas (como capacidades cognitivas) e factores situacionais (como o ambiente) (Caballo, 1993) as competências sociais devem ser promovidas nos contextos de vida das crianças e jovens, neste caso específico, no contexto de sala de aula, mais concretamente nas aulas de Formação Cívica.

A elaboração do Programa “Quero Crescer Feliz!” foi realizada de acordo com diferentes módulos, sendo estes assentes em bases teóricas que justificam a sua inserção num programa com o objectivo de promover competências sociais:

O **Módulo I**, constituído por uma sessão, tem como objectivo a apresentação do programa ao grupo, assim como deste entre si e ao dinamizador.

O **Módulo II**, constituído por duas sessões, debruça-se sobre a temática da “Comunicação Não-Verbal e Verbal”. Enfatizando a importância da comunicação não-verbal no estabelecimento de uma relação interpessoal (como os gestos, a postura, a direcção do olhar) e da expressão verbal, sendo estas inevitáveis na presença de outros, constituído elementos básicos de habilidade social. A comunicação não verbal é a base da verbal, reforçando ou atenuando esta última, que tem como principal função informar sobre a atitude emocional, cognitiva e motivacional (Matos, 1997).

Determinantes da linguagem não verbal são as diferentes partes do corpo que a constituem: a face, principal sistema de sinais para mostrar emoções (Argyle, 1969);

os olhos, que informam acerca dos sentimentos através do contacto ocular mantido; os gestos, considerados como qualquer movimento que envie um sinal visual a um espectador e lhe transmita informação; a postura, atida como a posição do corpo, dos membros, a forma como a pessoa se coloca em pé ou sentada; a distância interpessoal ou contacto físico, ou seja, a proximidade ou não da pessoa com quem estamos a comunicar, sendo o contacto físico o tipo mais básico de conduta social; a aparência pessoal, que oferece uma primeira impressão sobre a pessoa; os componentes paralinguísticos, que incluem as características de voz tais como o volume, tom, timbre, clareza, velocidade, ênfase, fluidez, pausas, oscilações (Matos, 1997).

Depois de explicada a Comunicação Não-Verbal é fácil supor a sua importância em programas deste género, visto que para promover “Competências Sociais” numa criança é necessário começar das competências mais básicas para então prosseguir para as mais complexas.

A Comunicação Verbal funciona como base da linguagem e logo das relações interpessoais. Segundo Robinson (citado por Matos, 1997) a linguagem tem como funções a interacção social, a afirmação da intenção, a auto-regulação, a regulação dos outros, a marcação do emissor e a relação entre papéis. É através da linguagem que recebemos informação sobre o estado emocional e identidade pessoal e social do outro. A linguagem está associada aos diferentes problemas comportamentais, visto que um jovem que manifeste comportamentos agressivos utiliza a linguagem como um dos meios para o fazer. O treino deste tipo de competências torna-se assim pertinente não só do ponto de vista da agressividade mas também da passividade, tendo como fim último a aquisição de uma forma de linguagem assertiva.

O **Modulo III**, constituído por duas sessões, tem como tema a Assertividade, competência social, que segundo Caballo (1982) inclui quatro capacidades: de dizer não, de pedir ou fazer favores, de expressar sentimentos positivos ou negativos e ainda de iniciar, manter e terminar conversas com os outros. Nos seus estudos este autor refere ainda as diferentes componentes básicas do comportamento assertivo: contacto visual, latência de resposta, volume da voz, o conteúdo da conversa, solicitação para mudar de comportamento.

Esta pode ser também entendida como “a capacidade de expressar o que pensa e o que sente, tendo o cuidado de não magoar os outros” (Moreira, 2002, p. 35) ou como um comportamento que habilita o sujeito a agir de acordo com o seu interesse, defendendo-se sem ansiedade, expressando os seus sentimentos de forma

adequada, fazendo valer os seus direitos sem negar os dos outros (Alberti & Emmons, 1974, citado por Matos, 1997). Vários estudos, tais como os de Kindness e Newton, mostram a eficiência do treino desta competência na modificação de alguns aspectos do comportamento social.

O **Modulo IV**, constituído por duas sessões, aborda o tema da gestão de conflitos, sendo este um dos problemas mais apontados em relação aos alunos da turma alvo de intervenção, esta incapacidade de gerir conflitos pode resultar de uma carência no processamento cognitivo no que respeita a definição de estratégias para solucionar problemas sociais e a descodificação de informação (Hops & Greenwood, 1988, citado por Matos 1997).

Abordar a temática de Gestão/Resolução de Conflitos num programa com estas características tem como objectivo desenvolver nos jovens uma metodologia de abordagem e solução de problemas e conflitos sociais, utilizando uma abordagem que pode ser viável para vários problemas com que as crianças/jovens se podem deparar do ponto de vista social e pessoal. Pretende-se com isso que a criança/jovem compreenda e manipule os seus processos cognitivos na resolução de problemas (Matos, 1997).

Por fim, o **Modulo V**, constituído por uma sessão, tem como objectivo a finalização do Programa, através da consolidação e avaliação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo.

3.4.2. Aplicação Prática do Programa na Turma B

Verificadas as problemáticas já referidas da turma em questão foi planeando este programa que tem como objectivos específicos a redução de comportamentos problemáticos no que se refere ao relacionamento interpessoal, assim como a promoção de comportamentos adequados nas relações com os outros. A integração deste programa nas aulas de Formação Cívica, área curricular não disciplinar inserida no currículo do 2º ciclo, justifica-se indo de encontro aos objectivos definidos pelo Decreto de Lei 6/2001, sendo a Formação Cívica designada como “o espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à

sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” e tendo em consideração os objectivos para o ensino básico, tomando como pressuposto a lei de bases do sistema educativo, como *“a construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre e responsável”* (Currículo Nacional do Ensino Básico).

Na implementação deste programa foram necessárias algumas alterações à programação inicial, uma vez que estavam planeadas sete sessões semanais de 45 minutos, contudo este realizaram ao longo de quatro sessões com a duração de 90 minutos cada.

A aplicação do Programa foi feita em sessões quinzenais e não semanalmente como tinha previsto inicialmente, uma vez que a Professora que leccionava a área não disciplinar de Formação Cívica, Directora de Turma, acompanhava o programa com os conteúdos já por programados para a disciplina, intervalando as sessões com as aulas já programadas.

De referir ainda que o Módulo I, que tinha como objectivo a apresentação do programa e alunos, foi aplicado na mesma sessão que o Módulo II, comunicação não-verbal e verbal, sendo este finalizado na segunda sessão, em que foi iniciado o Módulo III, Assertividade. Na terceira sessão foi iniciado o Módulo IV, gestão de conflitos, do qual só foi possível finalizar as actividades na última sessão, sendo também finalizado e avaliado o programa (Módulo V).

Apesar de ser aplicado quinzenalmente e não semanalmente como era inicialmente previsto, creio que esta foi uma boa experiência para os alunos da turma referida, tal como referiu a sua directora de turma ao referir-se ao impacto positivo do programa no comportamento da turma e principalmente nas relações estabelecidas entre os seus membros. Este facto pode também ser verificado na última sessão em que todos os alunos fizeram uma avaliação positiva do programa e quando questionados acerca dos conteúdos abordados a grande maioria recordava-se o que tinha sido referido ao longo das sessões, não sendo isso um facto garantido de aplicação de estas aprendizagens no seu dia-a-dia e nas relações com os outros, contudo penso ser já uma boa forma de começar a modificar este tipo de comportamentos.

Capítulo 5 – Investigação científica

As competências de Investigação adquiridas através do Seminário de Investigação com o tema “Importância do Desenvolvimento do Projecto Vocacional em Jovens Institucionalizados: Impacto das orientações para objectivos e dos padrões de identidade” serão de seguida apresentadas em formato de artigo científico segundo as normas da APA, cujos resultados das análises estatísticas elaboradas estão anexos em CD a este relatório (Anexo V).

Importância do Desenvolvimento do Projecto Vocacional em Jovens Institucionalizados: Impacto das orientações para objectivos e dos padrões de identidade

Resumo: As crianças institucionalizadas vivem em condições específicas, sendo a instituição o principal cenário das suas actividades individuais e partilhadas, onde são exercidos diferentes papéis sociais e se constroem interacções entre criança-criança e criança-cuidadores. De acordo com quadros teóricos formulados, a vivência numa instituição influencia a trajectória de vida de crianças e adolescentes, de forma a inibir ou activar um desenvolvimento psicológico saudável. A preocupação com a delimitação de um projecto de vida para estas crianças e jovens faz parte da integração destas numa instituição, tendo este projecto impacto no desenvolvimento do projecto vocacional das mesmas. O trabalho aqui exposto reflecte duas dimensões desse desenvolvimento: A Identidade Vocacional e Orientações pessoais para Objectivo, tendo estes impactos ao nível da motivação, afecto e comportamento destas crianças. Para avaliar o impacto destas duas dimensões no desenvolvimento vocacional de jovens institucionalizados foram aplicadas duas escalas: A “Escala de Orientação para Objectivos em Contextos de Realização” (adaptação portuguesa da “Personal Achievement Goal Orientations” do “Patterns of Adaptive Learning Scales” (Midgley et al., 2001) e a Escala de “Padrão Individual de Projectos” (adaptação portuguesa da “Grønningen Identity Development Scale”, de H. Bosma). Foi feito um estudo exploratório de natureza correlacional com 61 jovens de diferentes instituições do concelho de Coimbra. Os resultados deste estudo mostram que no que respeita as dimensões avaliadas do seu projecto vocacional, nestes jovens prevalecem níveis altos de compromisso e exploração vocacional, assim como uma predominância no estabelecimento de objectivos de aprendizagem ou mestria.

Palavras-chave: Jovens Institucionalizados, Identidade Vocacional, Objectivos de Aprendizagem; Exploração Vocacional; Compromisso Vocacional

Introdução

Várias são as influências que o contexto pode ter sobre o desenvolvimento de uma criança, particularmente nas crianças institucionalizadas. De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1976) o ambiente ecológico é entendido como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. Num primeiro nível intervêm as influências proximais, ambientais e organísmicas, que advêm do interior do indivíduo, das suas características físicas e de objectos do meio imediato, sendo este nível chamado de *microsistema*, que por norma é a família mas em casos como o que ocorre em crianças institucionalizadas este conceito deve ser entendido para além da família, ou seja, na própria instituição (Siqueira, 2006).

Num segundo nível, o *mesossistema*, incluem-se os elos e os processos entre dois ou mais ambientes, nos quais os indivíduos se desenvolvem, ou seja, a interacção entre os vários microsistemas. Em seguida, no *exosistema*, não conta com a participação directa do sujeito, mas inclui as influências indirectas dos contextos em que este se insere (neste caso, por exemplo, a direcção da instituição, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, entre outros). (e.g. a Direcção da instituição, a Comissão de Protecção de Menores, entre outros). Por fim, no *macrossistema*, que é o sistema mais amplo, mais distante do indivíduo, encontram-se os valores, as ideologias comuns a uma determinada cultura, no qual estão inseridos os três sistemas mencionados, podendo afecta-los ou ser afectado por eles (Siqueira, 2006).

Na compreensão dos projectos de vida de crianças institucionalizadas é fundamental conhecer o contexto social e institucional em que as mesmas estão inseridas: os valores e padrões culturais, o projecto educativo da instituição e a própria família de origem da criança ou jovem institucionalizado. Os processos de interacção subjacentes a estes contextos são designados por Bronfenbrenner e Morris (1998), por *processos proximais primários*, isto é, por "formas particulares de interacções do organismo com o ambiente" (p. 994), que operam como o substrato das actividades conjuntas, dos papéis e das relações estabelecidas rotineiramente. São, portanto, motores ou activadores do desenvolvimento psicológico. Por exemplo, no caso das instituições, são as interacções que ocorrem entre uma criança e outra e entre estas e os respectivos cuidadores.

Segundo várias teorias desenvolvimentais de relevo na Psicologia (e.g. Bowlby, 1951; Bronfenbrenner, 1991), a simples ausência de interacções com um ou mais

adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob os seus cuidados pode constituir-se numa ameaça ao desenvolvimento psicológico saudável. Desta forma, certo que a institucionalização é um contexto potencial e abrangente para o desenvolvimento humano, pode no entanto aumentar o impacto das experiências negativas anteriores, reforçando, muitas vezes, a própria ruptura que ocorre, o que acontece quando a criança é colocada numa instituição na primeira metade do primeiro ano de vida (Bronfenbrenner, 1991).

Durante o primeiro ano de vida a criança estabelece vinculação, sendo esta entendida como a relação estabelecida entre a criança e a figura significativa e tendo em consideração que esta relação é recíproca (Papalaia, Olds & Feldman, 2001), geralmente o adulto com o qual o bebé estabelece ligação é a mãe, no caso de estas crianças houve uma quebra do estabelecimento de esta relação de vinculação e por vezes quando esta foi estabelecida de forma insegura o que é também determinante para o desenvolvimento da criança (Papalaia, Olds & Feldman, 2001).

Ao longo do tempo de institucionalização aumenta a probabilidade de diminuírem as reacções aversivas a um meio social e afectivamente mais desfavorecido (Siqueira, 2006).

Ao ingressar numa instituição e, de acordo com a lei que regulamenta a protecção de crianças e jovens em Portugal, é delineado para cada criança/jovem um projecto de vida com impacto no seu desenvolvimento vocacional, quer ao nível da sua identidade quer ao nível dos processos motivacionais (nomeadamente as orientações pessoais por objectivos). A importância de relacionar estas duas dimensões ocorre devido ao impacto que esta relação manifesta ao nível da motivação, afecto e comportamento (Paixão & Borges, 2005).

Identidade Vocacional

De acordo com a literatura, a formação da identidade é fundamental para o desenvolvimento humano. Erikson (1968) apresenta uma teoria psicossocial do desenvolvimento humano, centrada especificamente na formação da identidade ao longo do ciclo de vida. Com base nos trabalhos de Erikson, James Marcia (1991) identificou quatro estatutos de identidade, que diferem segundo a presença ou ausência de crises e de compromissos, os dois elementos que Erikson considerou como cruciais para a construção da identidade. Assim, Marcia (1991) verificou que cada indivíduo tem formas diferentes de construir a sua identidade, diferenças essas

que têm como base esses dois critérios fundamentais (Bergh & Erling, 2005; Roque & Santos, 2004): a *exploração*, necessária para tomar decisões e atingir objectivos, e o *compromisso*, ou grau de investimento afectivo e cognitivo em áreas específicas.

Neste modelo o autor refere a adolescência como um período em que o sujeito recolhe informações acerca das possibilidades que estão a ser exploradas nesse momento, para poder tomar decisões, identificando três momentos: a *exploração*, quando o indivíduo sente necessidade de trabalhar questões referentes a sua identidade para poder tomar decisões e adquirir consciência de cada uma destas decisões, a *pos-exploração*, que ocorre quando o sujeito passou a fase de valorização activa dos vários elementos de identidade e *ausência de exploração*, quando o sujeito não sente necessidade de escolher, ou porque essa escolha foi feita por outros ou porque há falta de estímulos que permitam encontrar e avaliar soluções. Quanto ao *investimento* ou *compromisso*, este implica escolhas firmes de elementos de identidade e também, acções dirigidas para implementar essas escolhas (Paixão & Borges, 2005; Roque & Santos, 2004).

Um nível de exploração elevado relaciona-se com um maior envolvimento pessoal na escolha de alternativas auto-satisfatórias, que implicam mais autonomia face pressões externas. Pelo contrário um nível de exploração baixo implica um nível de autonomia menor quanto a desafios futuros, uma vez que o sentimento de identidade estaria mais dependente das expectativas dos outros e não tanto dos desejos ou aspirações pessoais. Na sequência do referido considera quatro diferentes estatutos de identidade, dentro dos quais existem subtipos: *Identidade realizada*, após um período de exploração os compromissos são assumidos; *Moratória*, na qual há um envolvimento no processo de exploração, mas sem assumir um compromisso; *Identidade Outorgada*, quando se assume um compromisso sem qualquer tipo de exploração; *Identidade Difusa*, na qual não existe nem períodos de exploração nem de compromisso (Luyckx, Gossend, & Beyers, 2005; Paixão & Borges, 2005). Estes mesmos estádios são referidos pelo autor como a forma como o sujeito lida com as tarefas de desenvolvimento de identidade coerente a nível pessoal e social, resultando os mesmos da passagem por um período de crise e estabelecimento num compromisso (Vondracek, Shulenber, Skorivos, Gillepsie, & Wahlheim, 1995).

Bosma (1992) apresenta quatro obstáculos ou limitações a esta teoria: a pertinência diferencial das áreas de vida consideradas para o sujeito, o facto de apenas assumir uma “crise” na fase da adolescência, a categorização inadequada para o estudo de mudanças intraindividuais e ainda escassez de estudos

psicométricos para a validação da tipologia de estatutos postulada. Através da construção do Grönningen Identity Development Scale (GIDS), Bosma (1992) visou atribuir um sentido multidimensional a identidade individual, registando, para isso, de forma independente os níveis de exploração e compromisso obtidos pelos sujeitos em cada área de vida. Tentando com isso ultrapassar as limitações que considerava existir no modelo de Marcia (Luyckx, Gossend & Beyers, 2005).

Processos motivacionais

A Motivação é tradicionalmente definida como a força que impele a acção. É o factor fundamental na prossecução dos nossos interesses e é ela que permite concretiza-los. Desta forma, como afirmou Paixão (2004, p. 400) “o estudo do conteúdo motivacional das representações dos jovens acerca do seu futuro tem vindo a constituir um campo de observação do impacto da temporalidade humana na organização de processos significativos de construção comportamental, de que é exemplo o comportamento dinamizado por objectivos”.

Uma importância fulcral é atribuída aos objectivos pessoais na forma como os sujeitos direccionam os seus comportamentos em diferentes contextos de vida, principalmente aquando de situações de transição ecológica que ocorrem ao longo do trajecto de vida, uma vez que nestes períodos os sujeitos estão mais pré-dispostos para pensar nas sucessivas modificações de que são alvo ao longo da vida, sendo por isso mesmo incentivados a desenvolver novos objectivos (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002, citado por Paixão, 2005). A capacidade do ser humano para projectar e planear o seu futuro ilustra a possibilidade do controlo intencional, auto-determinado e auto-regulado sobre o seu comportamento. O planeamento e estabelecimento de objectivos, a médio e longo prazo, contribuem de forma decisiva para a construção da identidade de cada um, através da orientação do comportamento exploratório e/ou instrumental (Scholnick & Friedman, 1987, citado por Paixão, 2005).

O Modelo de Orientação para Objectivos em contextos de realização surge, inserido no paradigma dinâmico e construtivista para compreensão do funcionamento motivacional em contextos educativos, que analisa as relações entre as características globais dos contextos de aprendizagem e as mais importantes características motivacionais, cognitivas, afectivas e comportamentais dos estudantes (Midgley & Tim, 2001).

Os objectivos têm sido classificados por vários autores de acordo com dois grandes tipos (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Elliot, 1997; Maehr & Midgley, 1996; Nicholls, 1984): os *objectivos orientados para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria* e os *objectivos orientados para o “eu” ou para o resultado*. Os primeiros organizam-se em torno do desenvolvimento de novas competências, da compreensão do trabalho a efectuar, da melhoria do nível de desempenho, fazendo dos erros oportunidades de aprendizagem, manifestando os sujeitos preferência por tarefas novas e desafiantes (com interesse intrínseco), as quais acreditam que podem resolver com sucesso através do esforço. Por sua vez, os objectivos orientados para o resultado dizem respeito a uma focalização na avaliação das capacidades e do valor pessoal através da utilização de critérios de comparação social e de forma competitiva, onde os erros são percebidos como fracassos, verificando-se nestes sujeitos uma maior preferência por tarefas fáceis ou rotineiras, direccionadas por incentivos extrínsecos, cuja resolução bem sucedida é vista como fruto das capacidades pessoais (Alderman, 2004; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Paixão, 2004). Estes últimos podem ser de dois tipos: *Aproximação*, quando o fim é tentar superar os outros, e *Evitamento*, quando o fim é evitar a existência de percepções de incompetência, partindo ambos os tipos da comparação do nível das realizações pessoais com o nível alcançado pelos pares (Paixão & Borges, 2005).

Os objectivos orientados para a mestria possibilitam realizações mais adaptativas nos planos motivacional, cognitivo e comportamental ou de realização, ao invés dos objectivos orientados para o resultado, nos quais se originam comportamentos menos adaptativos (nos objectivos de aproximação) ou mesmo desadaptativos (nos objectivos de evitamento), aparecendo associados a estados emocionais negativos, ao aumento da probabilidade de aparecimento de cognições irrelevantes e à diminuição de envolvimento em tarefas de aprendizagem ou de realização (Kaplan & Midgley, 1997).

Como forma de exemplo, em relação ao processamento do material de aprendizagem os objectivos de orientação para a aprendizagem promovem a utilização de estratégias cognitivas mais elaboradas, incrementando a intencionalidade de acção do aluno, pelo contrário os objectivos de orientação para o resultado aumentam a consideração dos conteúdos de aprendizagem como algo isolado e a realização de tarefas sem despender esforços (Paixão, 2004).

Anderman e Midgley (1997) verificaram que os objectivos orientados para a tarefa ou aprendizagem permitem a manutenção de expectativas positivas de auto-

eficácia em situações de fracasso, protegem contra o surgimento de estados ansiógenos ou de “desânimo aprendido” e promovem o bom funcionamento da estrutura cognitiva do organismo, estando, relacionados com a procura de ajuda para a resolução de actividades nucleares. Segundo os estudos de Alderman (2004), o contraste entre estes dois estilos de orientação para objectivos é visível, uma vez que enquanto o estilo de orientação para a mestria visa melhorar a competência pessoal, o estilo de orientação para o resultado visa pôr à prova essa mesma competência.

Dweck (1999) refere as teorias que os sujeitos têm acerca de si mesmos e da relação que mantêm com os contextos onde são manifestados os seus comportamentos como fundamentais na definição própria dos seus objectivos, e conseqüente planificação de actividades, caracterizando dois tipos de teorias que o sujeito pode desenvolver acerca das suas capacidades: a “*Fixista*”, definida para aqueles que se preocupam com a definição de objectivos de realização, escolhendo actividades em que os resultados sejam elevados e conquistem o reconhecimento de figuras significativas, evitando actividades que possam resultar em fracasso e a “*Incremental*”, definida por aqueles que definem objectivos de aprendizagem, envolvendo-se de forma cognitivo-afectiva nas tarefas realizadas, não pensando somente no resultado de estas.

De referir a importância do contexto educativo para o desenvolvimento destes objectivos nos estudantes, se por um lado existem escolas onde a aprendizagem, o esforço e as capacidades intelectuais são desenvolvidas, por outro existem aquelas onde a competitividade é imposta aos alunos, frequentemente feita pelos próprios educadores através das comparações feitas entre as capacidades e aptidões dos estudantes (Midgley & Urdan, 2001; Phillip, Moore & Atputhasamy, 2003). Torna-se, assim, fundamental a preocupação com a planificação do futuro, a qual implica necessariamente “*o recurso ao planeamento no quadro de um determinado estilo de estabelecimento de objectivos*” (Paixão, 2004).

Neste estudo pretendemos analisar o impacto destes diferentes modos de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional, e logo, nos níveis de exploração e compromissos vocacionais. Este impacto pode ser verificado em estudos como o de Paixão e Borges (2005), no qual se analisam as relações existentes entre estas duas variáveis - identidade vocacional e padrões de orientação para objectivos -, assim como a sua influência no processo no nível de decisão vocacional apresentados pelos jovens, no 9º ano de escolaridade. Este estudo foi realizado através de dois instrumentos, o PIP-GIDS e o PALS, tendo este último sido

adaptado à população portuguesa no mesmo estudo (passando a designar-se, em português por OCBR - Escala de Orientação para Objectivos em Contextos de Realização). Os seus resultados mostram a predominância de uma orientação dirigida para objectivos de aprendizagem, assim como níveis elevados de compromisso vocacional e moderados de exploração, estes dois construtos apresentam uma relação positiva com os objectivos de aprendizagem, o que não acontece com nenhum dos dois tipos de orientação para o resultado, facto que as autoras justificam porque “Os objectivos de orientação para a mestria promovem, pela sua natureza e funcionamento, uma exploração mais intencional, sistemática e aprofundada do eu e do contexto educativo e ocupacional, a qual irá subseqüentemente facilitar a realização de compromissos e a tomada de decisão vocacional. Além do mais, não podemos deixar de realçar que tanto os objectivos de orientação para a mestria como a exploração e o compromisso, são variáveis ou dimensões que expressam um factor de qualidade positiva nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento (Paixão & Borges, 2005).

Desta forma, a partir de um estudo de carácter exploratório, foram levantadas algumas hipóteses, a partir da revisão da literatura, sobre as dimensões do projecto vocacional avaliadas e sobre a institucionalização enquanto factor protector ou prejudicial para o desenvolvimento deste projecto, que passamos a apresentar:

H₁: Os jovens institucionalizados apresentam níveis elevados de compromisso vocacional;

H₂: Os jovens institucionalizados apresentam níveis elevados de exploração vocacional;

H₃: Os jovens institucionalizados possuem mais objectivos orientados para o resultado do que para a mestria;

H₄: Os jovens institucionalizados, que possuem mais objectivos para a aprendizagem, apresentam maiores níveis de compromisso;

H₅: O tempo de institucionalização está relacionado com a exploração e compromissos vocacionais;

H₆: O tempo de institucionalização está relacionado com o padrão de objectivos estabelecidos.

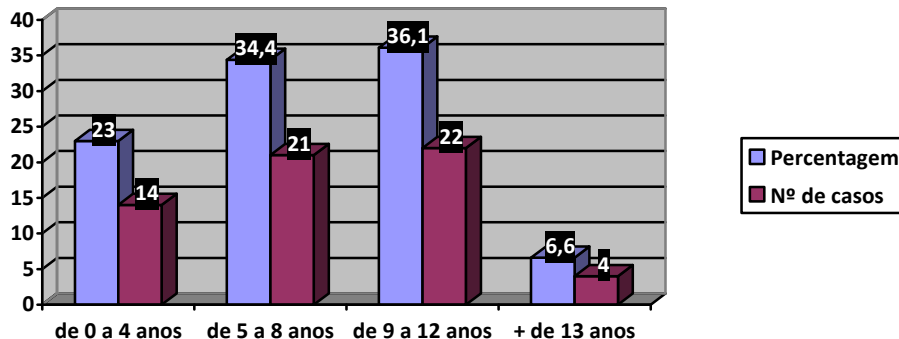
Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 61 jovens, entre os 14 e os 20 anos, residentes em três instituições pertencentes ao concelho de Coimbra, sendo 32 do sexo feminino (52,5%) e 29 do sexo masculino (47,5%). A média de idades dos sujeitos da amostra é de 15,7, com um desvio padrão de 1,72.

O tempo de permanência dos jovens na instituição foi classificado em quatro grupos: 0 a 4 anos de institucionalização; 5 a 8 anos de institucionalização; 9 a 12 anos de institucionalização; e, mais de 13 anos de institucionalização. Nesta variável, a maior prevalência de sujeitos inclui-se nos 9 a 12 anos de institucionalização, como pode ser visualizado no gráfico 1, onde se descreve esta variável em termos de frequência e percentagem.

Gráfico 1 - Descrição da amostra, tomando o Tempo de Institucionalização



A passagem para do Ensino Básico para o Ensino Secundário constitui um marco do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, visto ser nesta transição que os jovens têm de fazer a sua primeira opção vocacional. Neste sentido, o ano de escolaridade em que o sujeito se encontra foi também considerado nesta investigação, constituindo-se dois grupos: do 5º ao 9º ano de escolaridade, e do 10º ao 12º ano de escolaridade. Os jovens que participaram nesta investigação encontravam-se maioritariamente antes do 10º ano de escolaridade, num total de 67, 2% (41), estando 32, 8% (20) num nível de escolaridade superior ao 10º ano.

Instrumentos

PIP-GIDS

A designação do questionário constitui um acrónimo de Padrão Individual de Projectos (PIP) e de Grönningen Identity Development Scale (GIDS) (Paixão & Borges, 2005).

No que se refere ao GIDS, elaborado por Bosma (1985), com a finalidade de registar de forma independente o montante de exploração e de compromisso em cada uma das áreas de vida mais relevantes para adolescentes entre os 13 e os 21 anos de idade, tentando ultrapassar as limitações de categorização dos sujeitos em função dos estatutos de identidade postulados por Márcia (1996).

O PIP-GIDS, nome designado a adaptação portuguesa do GIDS, foi aferido para a população portuguesa pela Doutora Graciete Borges (2001), com finalidade única de avaliar os níveis de exploração e de compromissos vocacionais.

Este instrumento é constituído por duas escalas de avaliação aditiva, sendo estas a Exploração e o Compromisso, cada uma delas contem 11 itens de resposta tipo lickert, elaborados a partir da versão original do GIDS, que continha 32 itens, 18 dos quais avaliam a intensidade do compromisso e 14 a amplitude da exploração, e uma vez que apenas se pretendia avaliar os dois conceitos mencionados, foi necessário uma eliminação e reformulação dos itens originais. Além disso, a entrevista e formulação escrita de objectivos exigidos pelo GIDS, foi substituída por um conjunto de instruções e por dois grupos de questões escritas, com o objectivo de centrar os sujeitos nas opções vocacionais já realizadas ou a realizar.

A adaptação deste questionário foi realizada através de uma investigação com uma amostra de 402 alunos matriculados no 10º ano de escolaridade no ano lectivo de 97/98, provenientes de 13 escolas do concelho de Coimbra (Paixão & Borges, 2005).

Escala de Orientação para Objectivos em Contextos de Realização (OCBR)

Esta escala é uma adaptação para a população portuguesa (Paixão, 2004) da versão revista da “Personal Achievement Goal Orientations”, escala que integra o questionário “PALS” (“Patterns of Adaptive Learning Scales”), da autoria de Midgley,

Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser e Urdan (2000).

O PALS foi construído no âmbito da teoria da orientação para objectivos com a finalidade de examinar as relações entre os contextos educativos e as características motivacionais, afectivas e comportamentais dos alunos e seus educadores, integrando uma série de escalas, destinando-se algumas a serem preenchidas pelos estudantes e outras pelos seus professores. As escalas preenchidas pelos alunos permitem a avaliação dos seguintes aspectos: i) estilos de objectivos em tarefas de realização escolar; ii) percepção dos objectivos dos professores; iii) percepção das estruturas de objectivos na sala de aula; iv) crenças, atitudes e estratégias em tarefas de realização escolar; e v) percepção das estruturas de objectivos dos pais e da vida em casa. Por sua vez, as escalas preenchidas pelos professores incluem as seguintes sub-escalas: i) percepção das estruturas de objectivos na escola; ii) abordagem dos objectivos no âmbito das tarefas de ensino; e iii) percepção da auto-eficácia relativamente ao ensino (Paixão & Borges, 2005).

A adaptação do PALS para a população portuguesa, denominado de OCBR, integra, tal como a escala original, 14 itens comportando um formato de resposta do tipo Likert (de 1 = completamente falso a 5 = completamente verdadeiro). Esta escala permite a obtenção de três pontuações: orientação para a mestria (mínimo 5 pontos, máximo 25 pontos), a orientação para o resultado do tipo aproximação (mínimo 5 pontos, máximo 25 pontos) e a orientação para o resultado do tipo evitamento (mínimo 4 pontos, máximo 20 pontos) (Paixão & Borges, 2005).

Questionário sócio-demográfico

Foi elaborado um questionário para a recolha de dados sócio-demográficos dos sujeitos, tais como o ano de escolaridade que frequentam, o tempo de institucionalização, o nome da instituição, a idade, o sexo e a localidade.

Procedimento

Os contactos das instituições de acolhimento de jovens existentes foi obtido a partir do IAC, privilegiando-se as que se encontram no concelho de Coimbra. As instituições foram informadas acerca dos objectivos da investigação, através de um ofício, contendo a síntese do projecto, assim como referência aos questionários a preencher pelos jovens. Seguidamente, procedeu-se à aplicação colectiva dos questionários, tendo-se previamente recolhido o consentimento informado dos jovens para a participação no estudo. Para a aplicação do PIP-GIDS foi necessário dividir os jovens, entre aqueles que já fizeram a escolha vocacional no 10º ano e aqueles que ainda estão em anos inferiores, e logo ainda não fizeram essa escolha. A aplicação das escalas foi feita com grupos de 10 de cada vez devido às limitações do espaço disponibilizado pelas instituições.

Para a testagem destas hipóteses, foram realizadas diferentes análises estatísticas, tanto de carácter descritivo, tomando as pontuações obtidas nas dimensões das duas escalas e variáveis da caracterização sócio-demográfica dos sujeitos (e.g. ano de escolaridade e tempo de institucionalização) e correlacional, tomando as pontuações obtidas nas diferentes dimensões avaliadas nas duas escalas, nomeadamente Compromisso e Exploração Vocacional, no PIP-GIDS e Objectivos Orientados para a Aprendizagem ou para o Resultado (OCBR), correlacionando as dimensões da mesma escala ou entre escalas, através do coeficiente de correlação de Pearson. As análises estatísticas foram realizadas com a utilização do programa estatístico SPSS (Versão .16). Os resultados deste estudo foram posteriormente apresentados às instituições participantes e às autoras das escalas utilizadas, em formato de artigo científico.

Resultados

Através de uma análise descritiva das duas dimensões avaliadas pela “Escala PIP-GIDS”, nomeadamente Compromisso e Exploração vocacionais verifica-se que os jovens institucionalizados que participaram nesta investigação no que respeita aos seus padrões de identidade vocacional, apresentam níveis altos de compromisso e moderados de exploração vocacionais, como pode ser verificado no Quadro 12.

Quadro 12 – Resultados gerais obtidos nas duas dimensões avaliadas pelo PIP-GIDS

	Exploração	Compromisso
Média	9,72	10,34
Mediana	9	10
Moda	5	11
Desvio Padrão	4,050	4,347

Em relação aos padrões de orientação para objectivos, avaliados através da “Escala de Objectivos em Contextos de Orientação”, fazendo uma análise descritiva das suas sub-escalas verifica-se que este grupo de sujeitos apresenta maioritariamente orientação para objectivos de aprendizagem ou de mestria, seguindo-se os de resultado tipo aproximação, como pode ser constatado no quadro 13.

Quadro 13 - Resultados gerais obtidos nas sub-escalas da OCBR

	Objectivos de Aprendizagem	Objectivos de Resultado tipo Evitamento	Objectivos de Resultado tipo Aproximação
Média	17,70	11,93	14,62
Mediana	18	12	15
Moda	15	15	15
Desvio Padrão	3,653	3,600	4,598

A relação entre as duas sub-escalas do PIP-GIDS foi avaliada através de uma análise Correlacional de (Pearson), verificando-se uma correlação estatisticamente significativa entre elas ($r=0,542$; $p<.001$). Estes resultados eram já esperados do ponto de vista da literatura sobre a escala em questão (Paixão & Borges, 2004).

Analisando ainda as respostas dos sujeitos quanto às suas aspirações para o seu futuro (duas primeiras questões da Escala PIP-GIDS”), conclui-se que: aqueles que se encontram num nível de escolaridade inferior ao 10º ano escolheram maioritariamente as respostas “Ainda estou um pouco indeciso” e “Não sei o que

fazer” (14 jovens em cada resposta, sendo que o total de sujeitos que se encontravam nesta situação era de 41);por outro lado, os jovens inquiridos que se encontram num nível de escolaridade acima do 10º ano escolhem maioritariamente como resposta “Candidatar-me à universidade” (12 jovens num total de 20 que se encontravam nesta situação). Quanto a questão colocada se referia à definição clara da profissão que viriam a exercer a maioria dos jovens institucionalizados inquiridos respondeu “Sim” (47,9%).

No que respeita às sub-escalas da “Escala de Orientação para Objectivos em Contextos de Realização”, através de uma análise correlacional entre estas, não são verificadas correlações entre os objectivos de aprendizagem e os de resultado. Estes resultados estão de acordo com a literatura existente acerca da aferição realizada por Paixão (2004) da prova “OCBR”.

A partir da utilização do coeficiente de correlação de Pearson, verificamos que os resultados apontam para a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre o compromisso vocacional e os objectivos orientados para a aprendizagem ($r=0,270$; $p<,05$).

No que respeita à relação entre a exploração vocacional e os objectivos orientados para o resultado de aproximação e de evitamento, os resultados mostram a ausência de correlações estatisticamente significativas em ambos os casos ($r=0,054$; $p=0,678$ e $r=0,080$; $p=,541$, respectivamente), conforme se pode verificar através da consulta do quadro 14.

Quadro 14 – Correlação entre a Exploração Vocacional e o tipo de Objectivos

	Exploração Vocacional	
Objectivos de Aprendizagem	Correlação de Pearson	,270
	p	
Objectivos de Resultado tipo Aproximação	Correlação de Pearson	,054
	p	,678
Objectivos de Resultado tipo Evitamento	Correlação de Pearson	,080
	p	,541

Através de uma análise descritiva, é possível verificar que quanto maior é o tempo que estes jovens estão institucionalizados, maiores níveis de compromisso possuem, sendo os jovens que estão institucionalizados há mais de 13 anos aqueles que apresentam valores mais altos de compromisso (média de 15 valores), contrapondo com aqueles que estão numa instituição há menos de quatro anos (média de 8,4 valores). A partir de uma análise correlacional entre estas duas variáveis, verifica-se que existe uma correlação com valores estatisticamente significativos entre elas ($r=0,432$; $p<,01$).

A mesma variável, tempo de institucionalização, quando correlacionada com a sub-escala exploração, não apresenta valores estatisticamente significativos ($r=0,228$; $p=,77$). É possível verificar, contudo, que semelhante ao que acontece nos níveis de compromisso vocacional, também na exploração os jovens que estão institucionalizados há mais de 13 anos apresentam maiores níveis, sendo estes valores mais baixos naqueles que estão numa instituição há menos de oito anos.

Por outro lado, o “Tempo de Institucionalização” não está correlacionado com os objectivos orientados para a aprendizagem ou mestria ($r= 0,157$; $p=0,227$), nem com os objectivos orientados para o resultado de aproximação ($r=-0,085$; $p=0, 514$) e nem com os objectivos orientados para o resultado de evitamento ($r=-0,117$ com um $p=0,$).

Apesar de não haver relação entre estas variáveis, através de uma análise descritiva é possível verificar que quanto mais tempo estes jovens estão institucionalizados, maiores são os níveis de objectivos orientados para a aprendizagem por eles estabelecidos, e pelo contrário, quanto menos tempo estes jovens estão numa instituição, maior tendência existe para se estabelecerem objectivos de orientação para o resultado do tipo evitamento. Este factor pode também estar relacionado com a idade dos sujeitos inquiridos e logo o desenvolvimento da sua maturidade vocacional, uma vez que aqueles que estão há mais tempo institucionalizados são os mais velhos e que por conseguinte se encontram em níveis de escolaridade mais elevados.

De acordo com o mencionado anteriormente, através de uma análise descritiva verifica-se que os jovens que se encontram num nível de escolaridade acima do 10º ano de escolaridade estabelecem mais níveis de Compromisso do que aqueles que se encontram abaixo deste nível de escolaridade, apesar de não existir correlação

estatisticamente significativa entre estas duas variáveis ($r= 0,122$; $p= ,347$), conforme se pode constatar no quadro 15.

Pelo contrário, verifica-se uma alta correlação entre o ano de escolaridade e os níveis de Exploração destes adolescentes ($r= 0,440$; $p <,01$). Desta forma, através de uma análise descritiva verifica-se que os alunos que estão em níveis de escolaridade acima do 10º Ano obtêm resultados mais elevados na escala Exploração (média de 12,5%) do que aqueles que se encontram em níveis de escolaridade abaixo do 10º Ano (média de 8,49%).

Quadro 15: Correlação entre o “Ano de Escolaridade” e os níveis de “Compromisso” e “Exploração”

		Ano de escolaridade
Compromisso	Correlação de Pearson	,122
	p	,347
Exploração	Correlação de Pearson	,440
	p	,000

Quanto ao estabelecimento de objectivos, não foi verificada correlação entre o ano de escolaridade dos jovens pertencentes a amostra e o tipo de objectivos estabelecidos, não havendo relação em nenhuma das três sub-escalas: Objectivos orientados para a Aprendizagem, Objectivos orientados para o Resultado de tipo Evitamento ou de tipo Aproximação. Apesar disso, através de uma análise descritiva, é possível verificar que quanto maior é o nível de escolaridade do sujeito mais elevados são os seus objectivos orientados para a aprendizagem ou mestria, uma vez que a média destes é de 18,2, contrapondo com 17,5 dos jovens que se encontram num nível de escolaridade abaixo do 10º ano. Pelo contrário, aqueles jovens que se encontram num nível de ensino inferior ao 10º ano, tendem a estabelecer mais objectivos orientados para o resultado, tanto do tipo evitamento como aproximação.

Discussão e Conclusões

Depois de expostos os resultados é de todo pertinente analisar os mesmos, tendo em consideração os quadros teóricos postulados acerca do tema e as hipóteses de estudo formuladas, uma vez que não existem estudos feitos anteriormente que avaliem estas dimensões do desenvolvimento vocacional com esta população, ou seja, com jovens que vivem numa instituição, a discussão aqui realizada terá como ponto de comparação estudos feitos em relação às dimensões identidade vocacional e padrões de objectivos em contextos de realização com outro tipo de população.

A relação existente entre o estilo de estabelecimento de objectivos e os padrões de identidade vocacional foi verificada através das duas escalas aplicadas a estes jovens, sendo estas dimensões fundamentais no que respeita à construção de um projecto pessoal de vida futura, sendo que a elaboração de este projecto passa pela dimensão vocacional, entendida como processo contínuo de construção, de exploração e de criação de relações que se desenvolvem na interacção do sujeito com o meio onde está inserido. (Ferreira, 2005)

No que a H1 e H2 respeita, onde são consideradas as dimensões que avaliam o nível de identidade vocacional destes jovens, nomeadamente exploração e compromisso vocacional, os resultados mostram que ao longo do desenvolvimento e da construção da sua identidade vocacional estes jovens, expostos a variadíssimas condições e ao facto de muitas vezes não terem um modelo parental a seguir, exploram diferentes opções em relação às diferentes escolhas que podem fazer no futuro e conseqüentemente estabelecem compromissos de acordo com a exploração efectuada. (Borges, 2001). Aceitando-se desta forma a H1 e rejeitando-se a H2, ou seja, estes jovens apresentam, na sua maioria, maiores níveis de compromisso vocacional.

Estes resultados mostram que apesar das influências do contexto onde estes jovens estão inseridos, que uma vez que é um meio desprovido da influência da família, como refere a teoria de Bronfenbrenner (1976) sobre a influência dos diferentes contextos onde a pessoa está inserida e onde muitas vezes estes jovens se sentem “perdidos” em relação a uma definição do seu projecto para o futuro, estes jovens manifestam assertiva identidade vocacional.

A H3 é também rejeitada ao ser verificado que quanto às dimensões que avaliam os padrões de objectivos estabelecidos por estes jovens os resultados

apontam para uma maior definição de objectivos orientados para a aprendizagem ou mestria, estando estes de acordo com o estudo feito por Paixão e Borges (2005) numa amostra de sujeitos do 9º ano de escolaridade com o mesmo instrumento, OCBR.

De acordo com estudo de Paixão e Borges, 2005, níveis altos de compromisso vocacional estão correlacionados com o estabelecimento de objectivos orientados para a aprendizagem ou mestria, o que se verifica também com os jovens inquiridos nesta investigação, verificando-se a veracidade da H4. Uma vez que os objectivos orientados para a aprendizagem se caracterizam pela ênfase na realização de tarefas e no desenvolvimento de competências para uma relação positiva com os contextos de aprendizagem, promovendo assim uma exploração mais sistemática e aprofundada do contexto educativo e do mundo do trabalho, exploração esta que consequentemente promove o estabelecimento de compromissos vocacionais (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Elliot, 1997; Maehr & Midgley, 1996 & Nicholls, 1984), facto que se pode constatar com a população em estudo, uma vez que existe alta correlação entre os objectivos orientados para a aprendizagem e os níveis de compromisso estabelecidos, sendo esta correlação também verificável com a dimensão exploração vocacional. Tanto os objectivos orientados para a aprendizagem como a exploração e compromissos vocacionais são dimensões que expressam qualidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Paixão & Borges, 2005).

Em relação a H5 e H6, que apontam para uma relação das dimensões avaliadas nas duas escalas com o tempo de institucionalização destes jovens, Siqueira (2006) refere, com base nas teorias postuladas por Bronfenbrenner (1976), que a institucionalização pode funcionar como potenciadora de prejuízos no desenvolvimento humano, quando o meio oferece poucas possibilidades de interacção entre o cuidador e a criança e quando existe uma restrição a determinadas actividades, considerando também que as reacções adversas ao ambiente institucional diminuem com o aumento da idade em que a criança entra e está na instituição e com a presença de várias actividades que possibilitem o desenvolvimento da criança. O mesmo autor refere o tempo de institucionalização como um factor importante, uma vez que as crianças que estão institucionalizadas há mais tempo apresentam uma auto-imagem mais integrada do que as que estão há menos tempo, concluindo estes que o tempo em que a criança está institucionalizada proporciona experiências de vida positivas, diminuindo as dificuldades emocionais de estas crianças. De acordo com os resultados apresentados no presente estudo e indo de

encontro a verificação da H5 denota-se que quanto maior é o tempo que estes jovens estão numa instituição, maiores são os níveis de exploração e compromisso por eles assumidos, verifica-se assim que aqueles jovens que estão há mais tempo numa instituição tem um maior desenvolvimento vocacional do que os que estão há menos tempo nas mesmas condições, facto que pode estar associado à idade, visto que aqueles que estão há mais tempo institucionalizados são por norma os mais velhos e logo os que do ponto de vista das perspectivas do desenvolvimento se encontram numa fase de maior maturidade (Paixão, 2005), além da necessidade de exploração e compromisso ser maior, devido a uma maior proximidade com a entrada no mundo do trabalho (Paixão & Borges, 2005).

Ao verificar a H6 constata-mos que a variável “Tempo de Institucionalização” quando correlacionada com os padrões de objectivos estabelecidos por estes jovens não são encontrados resultados que mostrem uma correlação entre elas, uma vez que o estabelecimento de objectivos consiste nas teorias que os sujeitos constroem acerca de si mesmos e das suas relações com os contextos de inserção comportamental, contendo o estabelecimento de estes objectivos informação importante sobre o modo como os sujeitos definem e organizam as suas actividades orientadas para objectivos (Dweck, 1999; citado por Paixão, 2004), estes resultados mostram que apesar de se verificar que quanto maior é o tempo que estes jovens estão institucionalizados, mais objectivos de aprendizagem são estabelecidos por eles, não existe uma correlação significativa entre uma variável e outra, o que poderá provir de alguma dificuldade que jovens que crescem em contextos institucionais tem em determinar objectivos para o seu futuro (Siqueira, 2006).

Apesar de não estar considerado nas Hipóteses levantadas para este estudo a variável Ano de Escolaridade tem também alguma influência no seu desenvolvimento da identidade vocacional destes jovens, tendo em consideração a estratificação feita neste estudo, através de uma divisão entre os que se encontravam num nível de escolaridade inferior ao 10º ano, logo ainda não realizaram a escolha vocacional inerente ao fim do 9º ano de escolaridade e aqueles que se encontravam num nível de escolaridade superior ao 10º ano, que já tinham realizado essa escolha, mas que contudo continuam a realizar escolhas vocacionais, inerentes ao processo de desenvolvimento humano (Super, 1990), verifica-se no presente estudo que quanto maior é o nível de escolaridade maiores os níveis de compromisso e de estabelecimento de objectivos de aprendizagem ou mestria, o que está relacionado com a questão da maturidade vocacional, que é designada como “a prontidão do

individuo para lidar com as tarefas desenvolvimentais, tendo em consideração variáveis afectivas e cognitivas” (Super, 1990).

Em síntese, com o estudo aqui apresentado foi possível verificar que apesar das particularidades vividas ao longo do desenvolvimento destes jovens (Bronfenbrenner, 1976), do ponto de vista do seu projecto vocacional, mais especificamente as dimensões aqui avaliadas - o estabelecimento de padrões de objectivos e os padrões de identidade - estes jovens mostram resultados semelhantes ao estudo realizado com os mesmos instrumentos com população normativa de Paixão e Borges (2005). Estes resultados mostram um desenvolvimento favorável deste projecto vocacional, tanto no que respeita à identidade vocacional, visto os níveis de compromisso e de exploração apresentados estarem de acordo com um impacto positivo da identidade vocacional nestes jovens. Quanto ao estabelecimento de objectivos em contextos de realização, estes são maioritariamente orientados para a aprendizagem ou mestria, ou seja, vão também no sentido favorável do desenvolvimento deste projecto.

Apesar dos resultados encontrados, não se poderá concluir que o contexto desfavorável em que estes jovens crescem não afecta o seu desenvolvimento, aliás, este não era o objectivo deste estudo, apenas se pode confirmar que do ponto de vista do seu projecto vocacional e na amostra aqui representada não são verificadas dificuldades diferentes das sentidas por jovens que crescem em contexto normativo na delimitação de uma identidade vocacional e no estabelecimento de objectivos em contextos de realização.

A diversificação curricular na escolaridade obrigatória permite hoje em dia uma maior flexibilidade e diversidade dos currículos em função das potencialidades múltiplas e diferenciadas dos alunos e das necessidades sociais por estes vividas e dos recursos associados ao contexto, constituindo por isso um contexto promotor da instrumentalidade percebida das aprendizagens, nomeadamente do “alinhamento intrínseco” da formações frequentadas relativamente ao meio ocupacional e/ou de vida antecipado e/ou desejado (Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004, citados por Paixão & Borges, 2005).

A instituição assume um lugar central na vida destas crianças e jovens por isso mesmo é cada vez mais importante que se invista neste espaço de socialização e principalmente tentar alterar as concepções socialmente estabelecidas acerca deste tipo de instituições, de forma a por fim a estigmatização de que ainda são alvo (Siqueira, 2006). A interacção destas crianças entre si e com crianças de outros meios

é favorável para o desenvolvimento de um projecto de vida mais definido e logo para uma definição clara da sua identidade vocacional e dos seus objectivos de aprendizagem (Paixão & Borges, 2005; Siqueira, 2006), torna-se por isso fundamental que a própria instituição invista em relações estáveis e afectuosas com as crianças e jovens, fornecendo-lhes recursos para um adequado desenvolvimento cognitivo, social e afectivo (Siqueira, 2006).

De referir que ao longo de toda a investigação foram sentidas dificuldades em chegar até esta população, inicialmente em encontrar instituições que pretendessem colaborar nas mesmas e aquando da aplicação das escalas com os próprios jovens em si, que mostram uma clara sobrelotação de preenchimento de inquéritos e testes, sendo que alguns se recusaram a participar na investigação, este é um factor a ter em consideração em qualquer investigação científica realizada com esta população.

Em relação aos instrumentos utilizados para a realizar o presente estudo forma verificadas algumas dificuldades na aplicação do PIP-GIDS, nomeadamente porque antes de entregar a escala era necessário verificar se a criança/jovem se encontrava antes ou depois do 9º ano de escolaridade, o que provocava alguns constrangimentos para alguns jovens com idades superiores ao ano de escolaridade onde se encontravam, no entanto a necessidade de verificar este dado é fulcral para a utilização desta escala. No que a OCBR diz respeito algumas crianças/jovens inquiridos tiveram dificuldade em diferenciar entre o 2 e 3 indicados para a opção “*Algo verdadeiro*” e o 4 e o 5 indicados para a opção “*Muito Verdadeiro*”, apesar da explicação inicial dada acerca de como preencher a escala.

Na investigação aqui proposta foram utilizados dois instrumentos que permitem avaliar duas dimensões do desenvolvimento vocacional de uma criança/ jovem, nomeadamente a identidade vocacional e os objectivos para a aprendizagem, no entanto esta mesma investigação poderia ser alargada a campos como a tomada de decisão ou a maturidade vocacional (Taveira & Silva, 2008) que permitem avaliar outras dimensões desta mesmo desenvolvimento vocacional.

Futuramente em estudo mais alargados sobre a temática poderá também ser feita uma comparação entre as várias dimensões que implicam impacto no desenvolvimento vocacional de jovens institucionalizados (como por exemplo a importância da dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais, Paixão, 2004). A importância dada a família progenitora e a instituição onde vive no momento pode também ser correlacionada

com os projectos de futuro destes jovens e mais especificamente com a importância do desenvolvimento do projecto vocacional destes jovens.

Seria ainda pertinente fazer um estudo longitudinal com os jovens inquiridos de modo a verificar qual a decisão em termos vocacionais que estes mesmos jovens tomaram para a sua vida e relacionar esta decisão com os resultados apresentados na presente investigação.

Reflexão Crítica Geral

“A Psicologia serve, em primeira linha, para ser vivida e é por intermédio da sua vivência que melhor se processa a sua aplicação” (Taveira & Silva, 2008).

As grandes mudanças de ordem social e cultural ocorridas nas últimas três décadas consolidaram a escola como instituição social imprescindível, os efeitos de estas transformações atribuíram às escolas, de forma explícita e implícita, funções educativas consideradas prioritárias, revelando não só a sua imprescindibilidade para o desenvolvimento humano como também alterações na vida da comunidade escolar.

A mudança da visão da escola como somente transmissora de conhecimentos para um sistema educativo que tem como objectivo não só transmitir conhecimentos mas também intervir a todos os níveis do desenvolvimento do aluno tem sido progressiva e acarreta um esforço de todas as partes, ao nível da própria escola, dos métodos utilizados, da planificação dos currículos, da gestão e avaliação realizada e de todos os membros que nela se movem.

Para ser considerada um espaço de desenvolvimento do aluno a escola tem de incentivar a formação dos seus principais agentes e promover iniciativas que permitam aos alunos a expressão, o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, de talentos e aptidões muito diversas, mesmo em domínios que não sejam integrados nos currículos académicos, mas que auxiliem o aluno na construção de um projecto de vida pessoal, cabe todos os membros da comunidade escolar (professores, psicólogos, ...) enquanto agentes de desenvolvimento pessoal e cultural propor iniciativas que potenciem o pleno desenvolvimento da criança.

De acordo com o referido, torna-se fundamental mencionar a necessidade constante de formação dos profissionais em contexto escolar, tendo em consideração o que foi descrito nestas páginas verifico que a experiência de contactar directamente com esta realidade, de colocar em prática os conteúdos leccionados durante quatro anos, isso o prova, tendo sido esta uma experiência gratificante onde constantemente foi necessário procurar novas respostas para novos problemas que se me colocaram, creio que a isso se pode chamar de aprendizagem, aprender não só com a teoria, com

os orientadores de estágio (ambos fundamentais ao longo de todo o percurso académico e especialmente no ano de estágio), mas também com toda a equipa do GAAF com quem colaborei assim como com os próprios alunos e com as problemáticas que lhe estavam inerentes.

No decorrer do estágio que serve de base à presente dissertação várias foram as dificuldades verificadas na realização de Avaliações Psicológicas, tais como o facto de nem a escola nem o IAC possuírem qualquer instrumento de avaliação psicológica, para ultrapassar estas dificuldades efectuei requisições de alguns dos instrumentos utilizados na DREC de Coimbra, que tem ao seu dispor vários instrumentos que as escolas podem requisitar por um período pré-determinado, assim como na UBI com a colaboração da Professora Carina Guimarães e da Professora Ludovina Ramos (no caso dos instrumentos necessários para o programa de Orientação Escolar e Profissional ao 9º ano). Outra limitação foi o facto de dividir o Gabinete com outras professoras da escola que faziam parte da equipa do GAAF, apesar de toda a flexibilidade da parte das mesmas por vezes era complicado gerir as limitações do espaço, a solução que encontramos foi a utilização de uma outra sala que era de arrumações e estava desocupada e sempre que necessário era o local onde realizava este tipo de avaliações. Sendo estas limitações que senti as que muitas vezes marcam o trabalho de avaliação do psicólogo em contexto escolar: a falta de materiais inerentes a avaliação e também a falta de gabinete próprio para os aplicar.

Relacionando os contextos de vida e pessoas significativas para as crianças e a importância de estes para o seu desenvolvimento verifica-se através da investigação aqui proposta a importância de uma definição de um projecto de vida para todos os jovens, incidindo muitas vezes esta preocupação com aqueles que mais condicionantes de vida tem, no entanto foi possível verificar com estes jovens que apesar das condições específicas em que vivem mantém uma definição mais clara do que esperada acerca daquilo que pretendem para o futuro, o que em certa parte revela algo contrário a indisciplina e violência que tantas vezes tem trazido a luz do dia debates sobre a segurança nas escolas. No entanto não deve ser deixado de ser realçado o papel fundamental de todos os membros que envolvem o contexto de vida da criança/jovem, seja este institucionalizado ou não, porque o crescimento a todos os níveis está dependente de todos esses membros, a psicologia deverá por isso adoptar cada vez mais um modelo de actuação preventivo ao invés do remediativo, para poder prevenir situações que poderiam ter sido evitadas através da promoção de comportamentos correctos, fazendo esta promoção junto da criança e de todos os

agentes que a envolvem. Todos nos educadores, psicólogos, professores não nos podemos esquecer que fomos e somos aprendizes durante toda a vida.

No final de mais esta etapa gostaria ainda de referir a importância do estágio na nossa formação académica enquanto Psicólogos, que considero me permitiu um contacto directo com a realidade de uma escola e as questões reais que ocorrem dentro deste contexto. No decorrer do estágio aqui descrito foram vários os contactos que permitiram uma maior aprendizagem, como por exemplo formações frequentadas no âmbito do IAC, onde foram incluídos temas como a Dislexia, Hiperactividade, CPCJ, entre outras, assim como o contacto estabelecido com outras entidades, como por exemplo a DREC ou o Hospital de Coimbra, que me permitiram verificar a eficácia do “trabalho em rede” quando bem definidas as funções de cada entidade.

Todas estas experiências e principalmente o contacto com as crianças e jovens da escola onde decorreu o estágio possibilitaram-me amadurecer tanto a nível pessoal como profissional e tenho a certeza que as competências aqui descritas me possibilitaram um maior conhecimento para o futuro.

Apesar de tudo considero que em Portugal o Psicólogo ainda não é visto como elemento fundamental numa escola, uma vez muitas vezes que este só é “lembrado” quando o problema ocorre, e não para prevenir que este problema ocorra. Apesar de crescente investimento público em postos de psicólogos nas escolas, ainda é necessário um maior investimento na construção, implementação e avaliação de programas de intervenção com o objectivo de potenciar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens.

Professores e directores de escolas têm reclamado constantemente a presença de psicólogos nas escolas, nem sempre da forma mais correcta, sendo principalmente a sua presença solicitada para confirmar diagnósticos e não para um trabalho preventivo em equipa como era pretendido, sendo este trabalho em equipa que possibilita uma intervenção eficaz com o aluno.

A prática do psicólogo nas escolas tem ainda algumas dificuldades a ultrapassar, tais como a falta de materiais específicos, a dificuldade no estabelecimento de comunicações nas escolas, as poucas oportunidades de formação continua e principalmente os recursos materiais insuficientes.

Posto isto considero que o psicólogo na sua actuação estabelece sempre um desafio, um desafio com o aluno e com a resolução da questão que se lhe apresenta, um

desafio com todo o contexto que envolve o aluno (família, professores, comunidade) e principalmente um desafio com a sociedade e com a imagem que esta muitas vezes ainda tem da função do psicólogo como aquele que apaga os fogos.

Referências

- Anastasi, A. & Urbina S. (2000). *Testagem Psicológica* (7ª Ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Aldreman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: Cidine.
- Almeida, L. S. (2003). Psicologia Escolar em Portugal. In S. N. Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal* (pp. 15-43). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S., Diniz, A., Pais, L. & Guisande, M. (2006). A avaliação psicológica na prática dos psicólogos: As provas psicológicas usadas em Portugal. In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coords.), *Actas XI Conferência Internacional – Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1091-1097). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). A Gestão de Sala de Aula. In Lobalo, M. G. (org.) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio de Água.
- Arándiga, A. & Tortosa, C.; (1996). *Las Habilidades Sociales en la escuela – una nueva propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bergh, S. & Erling, A. (2005). Adolescent Identity Formation: A Swedish study of identity status using the EOM-EIS-II. *Psychology Journals* 158, 377-396.
- Borges, M.G. (2001). Estilos de interacção familiar e projectos de vida dos Adolescentes. *Tese de doutoramento não publicada*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Borges, M.G. (2004). As variáveis familiares do desenvolvimento vocacional: Parentes pobres ou ricos? *Psicologica, Volume Extra-Série* (Número de Homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), 263-269.
- Bosma, H. (1992). *Identity in adolescence: managing commitments*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development Experiences of nature and detain*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Caballo, V. (1987). *Teoría, Evaluación y entranamiento de las habilidades sociales*. Valência: Promolibro.
- Campos, B. (1992). A informação na Orientação Profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

- Coll, C.; Palacios, J. & Marchési, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, M. E. (2004). Avaliação dos valores. In L. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.
- Dweck, C.S.(1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ferreira, C. B. (2005). *Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar* [On-line]. www.psicologia.com, consultado em 2 de Dezembro de 2007.
- Freire, T.; Padua, A.; Pereira, C. & Silva, M. (1997) Programas de intervenção psicológica em grupo: uma abordagem psico-social. In C. Machado, L. Almeida & M. Gonçalves (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV). Braga: Psiquibrios.
- Gonçalves, C. (1998). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. [On-line] http://www.psicologia.com.pt/artigos/_ver_artigo.php?codigo=A0122&area=d7&subarea=, consultado 2 de Dezembro de 2007.
- Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2003). *Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais*, [On-line] <http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir.php?codigo=A0121> consultado em 28 de Novembro de 2007.
- Gonçalves, M.; Morais, A.P.; Pinto, H. & Machado, C. (1999). Teste Aperceptivo de Roberts para crianças (R.A.T.C.). In M. Simões, M. Gonçalves & L. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. II, pp.184-198). Braga: APPORT.
- Gonçalves, O. (1990). As dimensões da consulta psicológica. *Revista Psicologia*, 3, 3-10.
- Gonçalves, O. (2004). *Terapias cognitivas: Teorias e práticas* (4ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Hargrove, B. K ; Creagh, M.G. & Burgess, B. L. (2001). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision making self efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.
- Henriques, M. R.; Gonçalves, M. & Freitas, J. (2006). *Pôr o medo a fugir: As tuas aventuras contra o medo*. Bloco de Actividades (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto.
- Herr, E. & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counselling through the lifespan* (5ª Ed.). New York: Harper Collins.
- Hood, A. & Ferreira, J. (1993). A Teoria da Escolha Vocacional de Jonh L. Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 457-470.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Leitão, L (2004). Metodologias de avaliação qualitativa em aconselhamento vocacional. *Psicologica, Extra - Série* (Numero De Homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), 249-262.
- Leitão, L.; Paixão, M. P.; Silva, J. & Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: os serviços de psicologia e orientação (spo's) na região centro. *Psicologica*, 26, 27-53.
- Leitão, L. & Miguel, J.P. (2004). Avaliação dos interesses. In L. Leitão (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Lopes, J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de «Ensinar»* (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Luyckx, K. Gossend, L. & Beyers, W. (2005). Identity satutes based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's theory. *Journal of Young and Adolescence*, 6, 605-618.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 551-558). New York: John Wiley.
- Matos, M.G. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições FHM.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M. & Maehr, Martin (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113- 131.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*.
- Moreira, P. (2001). *Crescer a Brincar*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Moreira, P. (2002). *Para uma prevenção que previna* (2ª Ed.) Coimbra: Quarteto Editora.
- Moreno, F.S.& Pallás, M.C. (1995). *Bateria de Socialización – Manual 2*. Madrid: TEA EDICIONES, S.A.
- Morrill, W., Oetting, E.,Hurst, J. (1974). Dimensions of counselor functioning. *Personnel. and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- Odriozola, E. (2001). *Perturbações na infância*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp.387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psicologica, Extra - Série* (Numero De Homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), 273-286.
- Paixão, M. P. (2005). Das preocupações às ocupações: A orientação vocacional na construção do projecto de vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 211-227.
- Paixão, M. P.; Borges & M. G. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 133-153.
- Papalaia, D.; Olds, S. & Feldeman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Phillip, J.; Moore, J. & Atputhasamy, L. (2003). High-achieving students: Their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14, 23-38.
- Pinto, H.R.& Janeiro, I. (2002). *Construir o Futuro – Parte III Descobrir Caminhos*. Santarém: JHM Edições.
- Pinto, H.R. (2004). Avaliação das Aptidões e orientação vocacional. In L. Leitão (org.). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Edições.
- Plano de Actividades do IAC (2007);

- Projecto Curricular Turmas PCA (2007);
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre (2007).
- Rebello, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Roque, H. & Santos, P. S. (2004). Decisão vocacional e desenvolvimento da identidade. X Conferencia Internacional, In C. Machado, L. Almeida & M. Gonçalves (Orgs.), *Avaliação Psicológica- Formas e Contextos* (120-134). Braga: Psiquilíbrios.
- Santos, J. (1983). *A Caminho de uma utopia...Um Instituto da Criança*. Livros Horizonte
- Santos, P. & Ferreira, J. (2004). Resultados preliminares da adaptação da Vocational Identity Scale. In C. Machado, L. Almeida & M. Gonçalves (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 287-293). Braga: Psiquilíbrios.
- Savickas, M. (1995). *Uma nova epistemologia para a Psicologia Vocacional*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: the role of achievement goals. *The Journal of Experimental Education*, 73, 333-349.
- Simões, M. R. (2005). Potencialidades e limites no uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9 (2), 237-264.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Silva, C.; Nossa, P.N. & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula: Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, J. T. (2004). Avaliação da Maturidade da Carreira. In L. Leitão. (Org.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Simões, M.F. & Esgalhado, M.G. (2000). O papel da Psicologia Educacional na formação de professores e educadores. *Brotéria Cultural*, 152, 271-277.
- Siqueira, A. (2006). O Impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura *Revista Psicologia & Sociedade* [On-line] 71-80 www.msmidia.com/CEPRUA/artigos/acs1.pdf, consultado 1 de Dezembro de 2007.
- Sparta, M.; Bardagi, M. P & Jung, A. M. (2005). *Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes*, Universidade Federal do Sul, [On-line] <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/aletheia/n22/n22a08.pdf>, consultado a 2 de Dezembro de 2007.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In L. Brown, Brooks and Associates (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Davies-Black.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e Desenvolvimento Vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C. & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Teixeira, M. O. (2004). Motivos de vida e projectos de carreira: Uma integração teórica e empírica. *Revista Psychologica* (Extra - Série Numero De Homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), 235-246.

- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70 (5), 729-755.
- Torres, R & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Distografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Vasconcelos, C. (2003). *Como abordar... o estudo acompanhado*. Porto: Areal Edições
- Vega, L. (2003), *Orientacion Educativa e Intervencion Psicopedagogica*. Madrid:Ediciones Pirâmides.
- Vondracek, F. W. & Schulenberg, J. (1986). *Carrer development. a life span developmrntal approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vonderacek, F.; Shulenber J.; Skorivos, V.; Gillepsie, & L. Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to carrer indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)* [Manual]. Lisboa: Cegoc. [Adaptação portuguesa Mário R. Simões, António Menezes Rocha e Carla Ferreira; colaboração de M. J. Seabra Santos, Cristina Albuquerque, Marcelino Pereira e Leandro Almeida].
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 52, 548-573.
- Yunnes, M.; Miranda, A. & Cuello, S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *Casa do Psicólogo* [On-line]. [www.anpepp.org.br/XSimposio/XIsimposio/Fichadesenvolvimento %20human o%20risco.d oc](http://www.anpepp.org.br/XSimposio/XIsimposio/Fichadesenvolvimento%20human%20o%20risco.doc), consultado a 27 de Novembro de 2007.